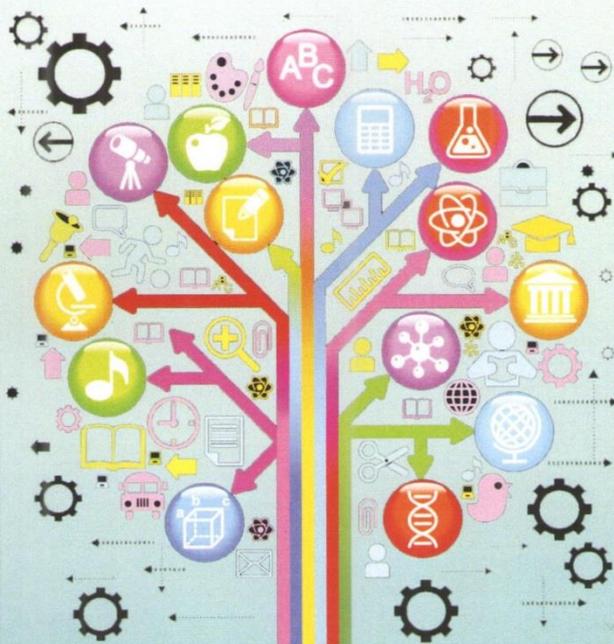

ЛИЧНОСТЬ, ИНТЕЛЛЕКТ, МЕТАКОГНИЦИИ: ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПОДХОДЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ



Материалы II Всероссийской
научно-практической конференции

1-3 октября 2020 года
Калуга, Россия

**ЛИЧНОСТЬ, ИНТЕЛЛЕКТ, МЕТАКОГНИЦИИ:
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПОДХОДЫ И
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ**

**Материалы II-й Всероссийской научно-практической
конференции 1-3 октября 2020 г., Калуга, Россия**

Калуга, 2020

УДК 159.9.
ББК 88.8
Л66

***Члены оргкомитета конференции, ответственные за
подготовку сборника:***

Е.И. Горбачева, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии развития и образования, КГУ им. К.Э. Циолковского (сопредседатель оргкомитета)
К.В. Кабанов, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования КГУ им. К.Э. Циолковского
Е.Ю. Савин, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования КГУ им. К.Э. Циолковского
О.Н. Бакурова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования КГУ им. К.Э. Циолковского

*Представленные в сборнике материалы
публикуются в авторской редакции*

Л66 **Личность, интеллект, метакогниции:** исследовательские подходы и образовательные практики. Материалы II-й Всероссийской научно-практической конференции 1-3 октября 2020 г., Калуга, Россия. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2020. – 262 с.
ISBN 978-5-88725-576-7

УДК 159.9.
ББК 88.8

В сборнике представлены материалы II-й Всероссийской научно-практической конференции «Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики», проходившей в КГУ им. К.Э. Циолковского с 1 по 3 октября 2020 года.

ISBN 978-5-88725-576-7

© Авторы статей, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1.

МЕТАКОГНИЦИИ И САМОРЕГУЛЯЦИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ

МОДЕЛЬ РЕГУЛЯТОРНЫХ ПРЕДИКТОРОВ УСПЕВАЕМОСТИ ПО РУССКОМУ
ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

*И.Н. Бондаренко, Ю.А. Ишмуратова, А.В. Бурмистрова-Савенкова...*7

МЕТАКОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ЦЕННОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

*Д.В. Дементьева.....*18

РЕФЛЕКСИВНО-БИОГРАФИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ В СТРУКТУРЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ
ЛИЧНОСТИ

*М.В.Клементьева*25

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ЛИЦ, ПЕРЕЖИВШИХ УТРАТУ
БЛИЗКОГО ЧЕЛОВЕКА

*А.С. Малютина*30

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ И САМООРГАНИЗАЦИЯ ЖИЗНИ В ПЕРИОД
САМОИЗОЛЯЦИИ У ЛЮДЕЙ С РАЗЛИЧНЫМ РАЗВИТИЕМ ОСОЗНАННОЙ
САМОРЕГУЛЯЦИИ

*В.И. Моросанова, Н.Г. Кондратюк, Е.П. Аласания*36

НЕЙРОСЕТЕВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ МЕТАКОГНИТИВНОЙ СТРУКТУРЫ
ПРОДУКТИВНОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Я.И. Сиповская*45

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ШКОЛЬНОЙ
ВОВЛЕЧЕННОСТИ

*Т.Г. Фомина., А.М. Потанина., Е.В. Филиппова, В.И. Моросанова*55

РЕГУЛЯТОРНЫЕ РЕСУРСЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ ПОДРОСТКОВ С
РАЗЛИЧНОЙ ДИНАМИКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

*Т.Г. Фомина, И.Ю. Цыганов, Л.Н. Макушина, В.И. Моросанова.....*65

МОДЕЛЬ СВЯЗИ ИНТЕЛЛЕКТА, САМОРЕГУЛЯЦИИ, САМОЭФФЕКТИВНОСТИ И
МАТЕМАТИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

*Т.Г. Фомина*74

РАЗДЕЛ 2.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ПРЕДИКТОРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ И ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНИВАНИЯ СТУДЕНТАМИ СФОРМИРОВАННОСТИ НРАВСТВЕННЫХ ЧЕРТ (НА ПРИМЕРЕ ДОВЕРИЯ К ЛЮДЯМ) <i>М.К.Акимова, С.В.Персиянцева</i>	82
МЕТАКОГНИТИВНЫЙ ТРЕНИНГ ДЛЯ БОЛЬНЫХ ШИЗОФРЕНИЕЙ И РАССТРОЙСТВАМИ ШИЗОФРЕНИЧЕСКОГО СПЕКТРА <i>С.А.Апкаева, В.В.Волошко</i>	91
КОНТЕКСТНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ И НОРМАТИВОПРИНЯТИЕ В ОЦЕНИВАНИИ ИМПЕРАТИВНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО УЧАСТИЯ В СИТУАЦИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ <i>Е.И.Горбачева</i>	99
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ПРОБЛЕМА ЕГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА <i>Н.С.Ежкова</i>	107
К ВОПРОСУ О СПЕЦИАЛЬНЫХ РЕГУЛЯТОРНЫХ РЕСУРСАХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ <i>Н.Г. Кондратюк, Ю.И. Жемерикина, А.В. Бурмистрова-Савенкова</i>	110
ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОКОНТРОЛЯ, АГРЕССИВНОСТИ, ИМПУЛЬСИВНОСТИ И СКЛОННОСТИ К СУИЦИДАЛЬНОМУ РИСКУ У ПОДРОСТКОВ <i>В.Е. Купченко</i>	118
ЛИЧНОСТНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК РЕСУРСЫ РАЗВИТИЯ В МОЛОДОСТИ <i>Е. Ю. Рязанцева</i>	128
СОЦИАЛЬНЫЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СВЯЗИ С ФАКТОРАМИ ЛИЧНОСТИ <i>М.Т. Таллибулина</i>	136
ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ЭМПАТИИ И СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ ПОДРОСТКОВ <i>И.Л. Фельдман</i>	144
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ <i>Ю.В. Харланова</i>	156
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА <i>Т.Е. Чернокова, О.В. Шестакова</i>	161

КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ К
ПРЕОДОЛЕНИЮ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ:
ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ

К. С. Шалагинова..... 170

О ВОЗМОЖНОМ ВЛИЯНИИ ЧУВСТВА СОБСТВЕННОСТИ НА МЫСЛИТЕЛЬНУЮ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

М.И. Яновский, Е.В. Чуканов..... 176

РАЗДЕЛ 3. КОГНИТИВНЫЕ И МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СЕМИОПРЕДЕЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКА КАК ОДНО ИЗ
УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ЕГО ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Ю.М. Васина..... 185

К ПРОБЛЕМЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ
СТАНОВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Е.В. Декина 193

ВЛИЯНИЕ СОСТОЯНИЯ МИКРОСНА НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЗАПОМИНАНИЯ
ЛЕКЦИОННОЙ ИНФОРМАЦИИ В ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Д.А. Докучаев, К.А. Пушкарева,..... 202

СУПЕРВИЗИЯ КАК РЕСУРС ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

А.В. Карандеева..... 214

ВЗАИМОСВЯЗЬ НАПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ С ГЕНДЕРОТИПИЧНЫМИ
ЗАЩИТНЫМИ МЕХАНИЗМАМИ

Н. Н. Леонтьев, Н. Е. Есманская 219

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ДИАЛОГ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОСТРОЕНИЯ ЖИЗНЕННЫХ
ПРОЕКТОВ ПОДРОСТКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

И.В. Логутенкова, И.В. Герасимович..... 223

ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ДЛЯ РЕБЕНКА -
ДОШКОЛЬНИКА НА ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМАХ

С.В. Пазухина 229

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ПРОЦЕССЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ
ДЕЙСТВИЙ У ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ)

Д. И. Пак..... 238

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ВО
ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Н.А. Пронина 243

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ФАРМАЦЕВТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	
<i>А.В. Тимохина</i>	248
ПРИЕМЫ САМОМАРКЕТИНГА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ УМЕНИЙ ВЫПУСКНИКОВ УНИВЕРСИТЕТА	
<i>Э. В. Шелиспанская</i>	254
<i>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</i>	259

РАЗДЕЛ 1.
МЕТАКОГНИЦИИ И САМОРЕГУЛЯЦИЯ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ И МЕТОДИЧЕСКИЕ
РЕШЕНИЯ

**Модель регуляторных предикторов успеваемости по русскому
языку в средней школе**

И.Н. Бондаренко, Ю.А. Иимуратова, А.В. Бурмистрова-Савенкова

ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия

Работа выполнена при поддержке гранта № 17-29-09094 офи-м
«Осознанная саморегуляция в системе когнитивных и некогнитивных механизмов успешности овладения русским языком в школе».

В статье рассматривается проблема осознанной саморегуляции и исполнительных функций как разноуровневых регуляторных предикторов успешности овладения родным языком в школе. Исследование проводилось на выборке учащихся 7-9 классов (N = 286). Построена модель регуляторных предикторов языковых компетенций и академической успеваемости на родном языке. Результаты показали, что исполнительные функции в большей степени определяют уровень развития языковых компетенций, тогда как осознанная саморегуляция вносит свой вклад в годовую оценку по русскому языку опосредствовано через интеллект. Исполнительные функции и сознательная саморегуляция взаимосвязаны. Полученные данные могут быть использованы для проектирования психолого-педагогических мероприятий, направленных на развитие как языковых компетенций подростков, так и осознанной саморегуляции их учебной деятельности.

The problem of conscious self-regulation and executive functions as different level regulatory predictors of the pupils' success in mastering their native language at school is the main point of the article. The study conducted on a sample of 7-9 grade students (N = 286). An empirical model of the regulatory predictors of the language competencies and academic achievement in the mother tongue was carried out. We confirmed that executive functions to a greater degree determine the level of the language competencies development in adolescence,

whereas the conscious self-regulation makes a contribution to their annual assessment in the Russian language via Intelligent. The research shows that executive functions and conscious self-regulation are also interconnected. The data can be used to design psychological and pedagogical interventions aimed at the development of both language competencies of students and conscious self-regulation of their learning activity.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, исполнительные функции, языковые компетенции

Keywords: conscious self-regulation, executive functions, language competencies

Проблема взаимосвязи различных уровней регуляции сегодня приобретает особую значимость. До недавнего времени исследования осознанного саморегулирования как мета уровня организации поведения и деятельности и отдельных ее когнитивных процессов (executive functions (EF)) шли параллельно. Однако, все чаще ученые указывают на необходимость совместного изучения регуляторных характеристик разного уровня, учитывая их специфическое влияние на продуктивные аспекты деятельности. Решение научной проблемы выявления регуляторных механизмов овладения родным языком в период школьного обучения не может не учитывать эту тенденцию. Педагоги и психологи согласны, что овладение нормами родного языка должно идти параллельно с развитием регуляторных компетенций [Зимняя, 2012; Baumeister, Vohs, 2004; Rutherford et al, 2018]. Однако в отношении регуляторных предикторов в мнение исследователей расходится. Результаты одних исследований указывают на ведущую роль EF, то есть базового когнитивного и нейрофизиологического уровня в успешности овладения родным языком [Baddeley, 2012; Velitchkovsky et al 2019]. Другие исследования убедительно доказывают приоритет в этом вопросе осознанной саморегуляции [Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2019]. Этой проблемы не существует для учеников начальной школы, чья осознанная саморегуляция только находится в стадии формирования. Однако остается открытым вопрос, какой уровень саморегуляции более значим для академических достижений в средней школе: нейрофизиологический или осознанный метакогнитивный?

В настоящем исследовании анализируется разноразмерная система регуляторных ресурсов индивидуальности. Осознанная саморегуляция достижения учебных целей, выступает управляющим механизмом мобилизации всех остальных видов ресурсов индивидуальности. Это, по существу, метаресурс, от наличия и развития которого значимо зависят результаты достижения любой цели [Моросанова, 2017]. От степени развития операционально-регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств зависит успешность, надежность, продуктивность и конечный результат действий по достижению цели. Чем выше уровень развития осознанной саморегуляции, тем легче проходит овладение новыми видами деятельности, выше устойчивость в стрессовых условиях. Базовый, регуляторный, уровень представлен EF, то есть регуляторными механизмами нейрокognитивного уровня. EF представляют собой систему когнитивных процессов, обеспечивающих достижение значимых целей деятельности в сложных динамических условиях. Их общим признаком является укоренённость в активности префронтальных отделов коры головного мозга. Результаты исследований нейрофизиологов, нейропсихологов и психолингвистов указывают на наличие взаимосвязей между исполнительными функциями и языком, речью, мозговыми функциями [Chernigovskaya, Utekhin 2011; Marslen-Wilson, Tyler, 2007], выявляют роль этих функций при обучении письму [Berninger et al., 2017]. В последнее время появляются работы, в которых анализируется взаимосвязь EF со словарным запасом, знанием фонетики [Allan, Lonigan, 2011]; выполнением тестовых заданий по родному языку [Best et al, 2011]. Смысловой и когнитивный уровни, как показали результаты разных исследований, взаимосвязаны [Barkley, 2001; Hofmann, et al., 2012; Bridgett, et al., 2013], но сила этой связи и ее характер пока слабо изучены.

В исследовании мы использовали подход А. Miyake, в котором выделены три «базовые» EF: переключение, торможение и обновление рабочей памяти [Miyake, et al., 2000]. Наши данные показывают, что осознанная саморегуляция и EF существенно различаются по вкладам в различные показатели успешности по русскому языку [Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2019].

В качестве индикаторов успешности по родному языку мы рассматриваем не только академические оценки, но и уровень развития языковых компетенций (ЯК) по различным разделам русского языка

(орфография, пунктуация, лексика, синтаксис и т. д.) Языковые компетенции представляют собой динамическое единство трех компонентов: речевого опыта, знаний о языке, языковой интуиции (чувство языка). Данные о том, что обладание языковыми компетенциями свидетельствует об овладении языковой нормой [Божович, 2016] являются основанием для использования этих показателей для оценки успешности обучения русскому языку в школе. Мы уже показали, что годовые оценки успеваемости во многом определяются общим уровнем развития осознанной СР, в то время как ЕФ преимущественно вносят вклад в развитие языковых компетенций [Моросанова et al., 2019]. Однако выявить прямые и опосредствующие вклады регуляторных показателей разного уровня и оценить размер этих вкладов не представляется возможным без построения структурной модели [Roebers, Feurer, 2016].

Проблема исследования взаимосвязей мета когнитивных уровней регуляции и ЕФ связана с тем, что с одной стороны, исследователи сходятся во мнении о существовании взаимосвязей между ними, а с другой, мы не имеем для этого достаточных эмпирических доказательств. Эти связи не всегда очевидны, поскольку часто сложны и носят опосредствующий характер. Использование моделирования структурными уравнениями для выявления скрытых взаимосвязей является одним из способов преодоления этих противоречий.

В исследовании были поставлены следующие вопросы. 1. Существует ли взаимосвязь между ЕФ и осознанной саморегуляцией? 2. Какова специфика вклада регуляторных предикторов разного уровня в академическую успеваемость и показатели развития языковых компетенций учащихся средней школы?

Целью настоящего исследования являлась проверка эмпирической модели взаимосвязи регуляторных предикторов различного уровня (осознанная саморегуляция и ЕФ) и успешности овладения родным языком, оцениваемой через индикаторы академической успеваемости и уровень развития языковых компетенций у учащихся средней школы.

Методы

Исследование проводилось на выборке учащихся средних школ Москвы и Московской области в возрасте 13-15 лет (N=286): семиклассников (N=147, средний возраст $13 \pm 0,5$ года) и девятиклассников (N=139, средний возраст $15 \pm 0,5$ года). Распределение по полу практически равномерно (50,3% девочки).

Для оценки развития осознанной саморегуляции использовался Многошкальный опросник Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности» [Моросанова, Бондаренко, 2017]. Пункты опросника описывают типичные ситуации, связанные с достижением целей обучения. Утверждения сгруппированы по следующим шкалам: планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость, инициативность, надежность, ответственность. Интегративный показатель-общий уровень осознанной саморегуляции оценивается путем суммирования баллов.

Базовые исполнительные функции [Miyake et al., 2000] оценивались с помощью трех стандартных заданий. Для оценки торможения - задача Фланкера Эриксона. Для оценки переключения мы использовали задачу "буква-цифра" с прогнозируемой сменой заданий. Для оценки обновления рабочей памяти - задачу N-Back [Velitchkovsky et al, 2019]. В результате факторного анализа первичных данных сформированы 10 показателей: Подавление интерференции и рабочая память, Точность переключения внимания, Точность обновления рабочей памяти, Скорость обновления рабочей памяти, Скорость переключения внимания, Адаптация к конфликту, Подавление интерференции, Когнитивная гибкость, Коррекция ошибок общий, Коррекция ошибок в рабочей памяти. Для оценки успешности овладения русским языком как учебной дисциплиной использовалась годовая оценка по русскому языку.

Использовались два задания для диагностики языковых компетенций (ЯК) [Божович, 2016]. Мы факторизовали результаты выполнения этих заданий с целью сокращения анализируемых параметров (ошибки по орфографии, пунктуации, синтаксису, стилистике, лексике и т.д.) и выявления латентных факторов, характеризующих различные аспекты, ЯК. В результате получены четыре показателя: Владение языком, Грамотность, Структура слова, Структура предложе-

ния. Показатель «Владение языком» отражает уровень владения русским языком и умения его применять в зависимости от ситуации, во многом интуитивно без опоры на знание формализованных в учебниках правил. В него входят стилистическая, смысловая и лексическая компетентности, и он во многом характеризует плохо формализуемое понятие чувства языка. Второй показатель «Грамотность» включает в себя компетенции в орфографии, пунктуации, семантике и синтаксисе. Показатель Структура слова состоит из морфологии (раздела языковой системы, определяющей грамматические классы слов в языке – части речи, – их формообразования и словоизменения) и орфографии. Очевидно, речь идет о компетенциях, предполагающих овладение навыком структурного анализа, в данном случае на уровне слова. Четвертый показатель – Структура предложения определяется, прежде всего, компетентностью в синтаксисе, в разделе грамматики, изучающем строй связной речи и включающем в себя две основные части: 1) учение о словосочетании (словосочетания) и 2) учение о предложении. Закономерным представляется включение в этот фактор пунктуации, так как речь идет о способности составить из подходящих по смыслу слов согласованное на уровне слов и словосочетаний предложение.

Результаты

На этапе построения модели мы опирались на уже полученные данные о выявленных предикторах успешности овладения русским языком в средней школе [Velitchkovsky et al, 2019] и о том, осознанная саморегуляция влияет на годовую оценку по русскому языку непосредственно, а EF опосредствованно, внося свой вклад в овладение языковыми компетенциями [Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2019]. В качестве зависимой переменной в модели использован показатель академической успеваемости по русскому языку, в качестве независимых — показатели развития осознанной саморегуляции, языковые компетенции и EF, интеллект и пол. Получены результаты, свидетельствующие о влиянии пола на успеваемость по русскому языку: у девочек, она определяется, прежде всего, уровнем интеллекта, саморегуляция не вносит в нее самостоятельного значимого вклада. Для мальчиков имеют значение как уровень интеллекта, так и осознанная саморегуляция и, прежде всего, способность учитывать

и использовать те внешние и внутренние условия деятельности, которые сам ученик считает необходимыми для успешного достижения цели [Бондаренко, Потанина, Моросанова, 2020]. Латентные факторы: «Осознанная саморегуляция», «Языковые компетенции» включает компетенции по различным разделам родного языка: Структура слова, Структура предложения, Грамотность, Владение языком. Латентный фактор «EF» образован показателями Переключение внимания, Обновление рабочей памяти, Подавление интерференции.

Результаты моделирования структурными уравнениями (SEM) с использованием AMOS 23 (SPSS 26) подтвердили статистическую достоверность данной модели. Для принятия модели мы опирались на следующие допустимые значения показателей: Chi-square / df < 2; $p > 0.05$; GFI > 0.95; AGFI > 0.9; CFI > 0.95; RMSEA < 0.05.

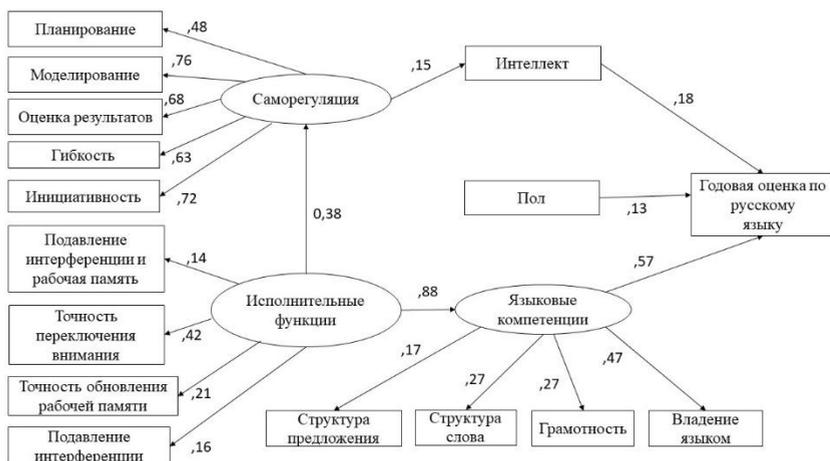


Рис. 1. Структурная модель регуляторных предикторов успешности по русскому языку в средней школе

Полученная модель позволила установить специфику детерминации успешности обучения по родному языку регуляторными предикторами - осознанной саморегуляцией и EF. Осознанная саморегуляция вносит опосредствующий вклад в годовую оценку по русскому языку ($\beta = .15$) через вклад флюидного Интеллекта ($\beta = .18$). EF также

опосредствованно влияет на эту оценку ($\beta = .88$) через Языковые компетенции ($\beta = .57$). Языковые компетенции представлены всеми четырьмя показателями, самый значимый из которых – Владение языком ($\beta = .47$). Этот показатель выражает чувство языка так как в него входят высокоуровневые смысловые показатели владения письменной речью, связанные со стилистически и лексически корректной организацией предложений. Исследования взаимосвязей EF с различными аспектами языковых компетенций свидетельствуют о их значимой зависимости. Так, например, тесно связаны фонологическая осведомленность и способность сохранять звуки речи в рабочей памяти [Lonigan, 2009]. В то же время показано, что академические навыки, требующие более сложной координации (например, с пониманием), в большей степени связаны с осознанным регулированием.

Осознанная саморегуляция в данной модели представлена регуляторными процессами Планирования целей, Моделирования значимых для достижения целей условий и Оценкой результатов, а также личностными свойствами Гибкости и Инициативности. На значимость гибкости для успешности овладения нормами родного языка, например, указывали Allen, Snow, и McNamara: более грамотное письмо связано с более высокой гибкостью, которая, в свою очередь, является функцией индивидуальных различий, связанных с письменными навыками, такими, как, например, словарный запас и эрудиция [Allen et al, 2015].

Ранее, исследователями показано, что дети, для которых были зафиксированы более высокие уровни саморегуляции в дошкольном и младшем школьном возрасте имеют более высокий уровень словарного запаса, грамотности фонологической осведомленности [Skibbe et al., 2019]. Впервые на выборке подростком оценена взаимосвязь между осознанной саморегуляцией и EF ($\beta = .38$). Подобные исследования для предмета родной язык на выборке учеников средней и старшей школы проводятся очень редко [Furnes, Norman, 2016]. Отдельной задачей будущих исследований станет рассмотрение более детальных аспектов этой взаимосвязи, поскольку исследователи сходятся во мнении, что метакогнитивный уровень саморегуляции и EF тесно связаны онтогенетически [Roebbers, Feurer, 2016].

Таким образом, результаты структурного моделирования дали нам основания для подтверждения гипотезы об уровне характере

регуляторных предикторов успеваемости по родному языку. Показано, что осознаваемый смысловой и когнитивный уровни регуляции успешности овладения родным языком взаимосвязаны. Полученные результаты развивают научные представления о вкладе регуляторных предикторов в школьную успешность и хорошо согласуются с немногочисленными зарубежными данными о влиянии осознанной саморегуляции на уровень владения родным языком [Kaplan, et al., 2009; Skibbe et al., 2019].

Выводы

Результаты исследований свидетельствуют о значительном вкладе осознанной саморегуляции в академическую успеваемость по родному языку. Показано, что базовый нейрофизиологический уровень саморегуляции, представленный EF, действует двояким образом. С одной стороны, EF в значительной степени ответственны за овладение языковыми компетенциями по отдельным разделам родного языка. С другой, EF взаимосвязаны с осознанной саморегуляцией учебной активности, благодаря чему, влияют и на академическую успеваемость опосредствовано. Полученные результаты могут быть использованы для создания психолого-педагогических интервенций, направленных как на развитие языковых компетенций учеников, так и на совершенствование их осознанной саморегуляции.

Литература

Allen L., Snow E., McNamara D. Are you reading my mind?: modeling students' reading comprehension skills with natural language processing techniques // Proceedings of the fifth international conference on learning analytics and knowledge. 2015. Vol. 3. № 16. P. 246-254

Baddeley A. Working memory: theories, models, and controversies. Annual Review of Psychology. 63: 1-29. pmid 21961947 doi: 10.1146/annurev-psych-120710-100422

Barkley R. The Executive Functions and Self-Regulation: An Evolutionary Neuropsychological Perspective // Neuropsychology Review. 2011. Vol. 11. № 1. P. 1–29. <https://doi.org/10.1023/A:1009085417776>

Berninger V., Richards T., Abbott R. Brain and Behavioral Assessment of Executive Functions for Self-Regulating Levels of Language in Reading Brain //

Journal of Nature and Science. 2017.
<http://www.jnsoci.org/files/html/2017/e464.htm>

Best J., Miller P., Naglieri J. Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample // Learning and individual differences. 2011. Vol. 21. № 4. P. 327-336.

Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции как психологической системы: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М. 2016. 57 с.

Bridgett, D. J., Oddi, K. B., Laake, L. M., Murdock, K., Bachmann, M. N. Integrating and differentiating aspects of self-regulation: Effortful control, executive functioning, and links to negative affectivity // Emotion. 2013. Vol. 13. № 1. P. 47-63. <https://doi.org/10.1037/a0029536>

Chernigovskaya T., Utekhin I. Linguistic and Neurophysiological Aspects of Social Interaction in Processing Cognitive Tasks // In Proceedings of ISCA Tutorial and Research Workshop on Experimental Linguistics Ex Ling. 2011. P. 147-150.

Norman E., Furnes B. The relationship between metacognitive experiences and learning: Is there a difference between digital and non-digital study media? // Computers in Human Behavior. 2016. Vol. 54. P. 301-309.

Hofmann, W., Schmeichel, B.J., & Baddeley, A.D. Executive functions and self-regulation // Trends of Cognitive Science. 2012. Vol. 16. № 3. P. 174-80. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006>

Kaplan, A., Lichtinger, E., & Gorodetsky, M. Achievement goal orientations and self-regulation in writing: An integrative perspective // Journal of Educational Psychology. 2009. Vol. 101. № 1. P. 51-69.

Lonigan C. J., Anthony J. L., Phillips B. M., Purpura D. J., Wilson S. B., McQueen J. D. The nature of preschool phonological processing abilities and their relations to vocabulary, general cognitive abilities, and print knowledge // Journal of educational psychology. 2009. Vol. 101. № 2. P. 345-358. doi: 10.1037/a0013837

Marslen-Wilson W.D., Tyler L. Morphology, language and the brain: the decompositional substrate for language comprehension // Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci. 2007. Vol.362. № 1481. P.823-836

Miyake A., Friedman N.P., Rettinger D.A., Shah P., Hegarty M. How are visuospatial working memory, executive functioning, and spatial abilities related? A latent variable analysis // Journal of Experimental Psychology: General. 2001. Vol. 130. №. 4. P. 621-640

Roebers C. M., Feurer E. Linking executive functions and procedural metacognition // Child Development Perspectives. 2016. Vol. 10. № 1. P. 39-44

Skibbe, L. E., Montroy, J. J., Bowles, R. P., & Morrison, F. J. Self-regulation and the development of literacy and language achievement from preschool through second grade // Early childhood research quarterly. 2016. Vol. 46. P. 240-251

Velichkovsky B.B., Bondarenko I.N., Morosanova V.I. The relationship between executive functions and language competences in middle school children // *Psychology in Russia: State of the art*. 2019. Vol. 12. No. 1. P. 104–117

Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // *Иностранные языки в школе*. – 2012. – № 6. – С. 2–11.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Вклад исполнительных функций и осознанной саморегуляции в успешность по русскому языку в средней школе // *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2019. Т. 12. № 4. С. 54–66.

Бондаренко И.Н., Потанина А.М., Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как ресурс успешности по русскому языку у школьников с различным уровнем интеллекта // *Экспериментальная психология*. 2020. Том 13. № 1. С. 63–78.

Метакогнитивный подход к развитию ценностных отношений у будущих педагогов-психологов при работе с детьми с ОВЗ

Д.В. Дементьева

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

В статье рассматривается метакогнитивный подход к процессу формирования ценностных отношений у студентов к детям с особыми образовательными потребностями. Успешность реализации инклюзивного образования в значительной степени определяется эмоционально-позитивным отношением педагогов-психологов к данной категории детей. Ценностные отношения транслируются в детское сообщество и воспроизводятся здоровыми детьми относительно своих сверстников с ограниченными возможностями физического или психического здоровья.

Ключевые слова: метакогниции, психолог-педагог, студенты, ребенок с особыми потребностями, аксиосфера

The article discusses a metacognition approach to the process of forming value attitudes among students towards children with special educational needs. The success of the implementation of inclusive education is largely determined by the emotionally positive attitude of educational psychologists towards this category of children. Value attitudes are transmitted to the children's community and reproduced by healthy children relative to their peers with disabilities of physical or mental health.

Key words: metacognition, psychologist-educator, students, child with special needs, axiosphere.

Метакогниции — это когниции второго порядка, т. е. знания субъекта о своей когнитивной системе и умение управлять ею. Многие зарубежные исследователи рассматривают метапознание как ключевой фактор при решении проблемы. (Дж. Флейвелл, А. Efklides, А. Н. Schoenfeld, Н. J. Hartman, D. J. Hacker).

В широком смысле метапознание означает познавательные структуры, связанные с управлением познанием; различные формы метакогнитивных процессов представлены вниманием, рефлексией, целеполаганием, прогнозированием, когнитивными стилями (С. М. Халин, Ю. Б. Дормашев, В. Я. Романов) [2].

Нам близка позиция М. М. Кашапова, который трактует метапознание как знание о собственных мыслительных процессах и стратегиях, как способность к сознательной их рефлексии, изменению и осуществлению действий, основанных на этом знании.

Ю. В. Пошехонова рассматривала два компонента метакогнитивной структуры личности, которые играют, по её мнению, существенную роль в метапознании: самооценку познания и самоуправление познанием[9]. Авторы доказали, что на разных этапах профессионального становления метакогнитивная активность и метакогнитивная самооценка играют ведущую роль, повышая эффективность и результативность деятельности (на этапе обучения в вузе — учебной, затем — профессиональной). Нам представляется обоснованным и целесообразным проанализировать ценностные отношения с позиции метакогнитивных процессов.

Ценности являются предметом изучения психологии, социологии, философии, аксиологии. Вследствие различных подходов исследователей к категориям «ценность» и «ценностное отношение» существует широкий спектр определений этих феноменов [3]. Реализация личностного потенциала ребенка, развитие его способностей и дарований связано с ценностным отношением к существующей действительности, к образованию, к культуре.

Анализ научной литературы показал, что ценности личности - это очень сложный, многоступенчатый феномен, и каждый автор может трактовать его по-своему:

1) Ценность как способ удовлетворения определенных потребностей человека (В.А. Василенко, В.П. Тугаринов, С.Л. Рубинштейн, К. Роджерс, Г. Оллпорт, А.Н. Леонтьев и др.);

2) Ценность как убеждения, идеалы и эталоны (О.Г. Дробницкий, М. Рокич, Ш. Шварц, У. Билски, В.И. Слободчиков, Д.А. Леонтьев, и др.);

3) Ценность в виде принципов, норм морали и поведения (В.А. Бодров, Г.В. Ложкин, А.Н. Плющ и др.);

4) Ценность как установка (А.Г. Здравомыслов, И.Г. Афанасьева, У. Томас, Ф. Знанецки и др.);

5) Ценность как способ мотивации (Э. Фромм, А. Маслоу, и др.).

Идеи гуманизации, переосмысления человеческих ценностей, уникальности человеческой личности являются основой инклюзивного миропонимания. Психологи, педагоги, социологи подчеркивают, что инклюзия достижима только в той социальной среде, которая готова к восприятию самой этой идеи [9, 10, 11].

Однако, несмотря на разнообразие трактовок ценностей, авторы сходятся во мнении, что индивидуальные ценности являются важнейшими компонентами личности человека.

Ценности подвержены постоянному изменению. Именно человек влияет на создание, распространение и изменение ценностей. Ценности являются почвой для ценностных представлений, а те, в свою очередь, дают начало ценностным отношениям.

Формирование ценностных отношений у дошкольников значительно отличается от формирования ценностных отношений у подростков. Если в дошкольный период происходит усвоение первых этических норм, то в подростковом возрасте пласт определенных норм морали, поведения и нравственности уже закреплен и именно с этого периода начинается становление ценностных ориентаций.

Ценностные отношения формируются и в дальнейшем развиваются в социальной среде, где они подвержены влиянию различных факторов, таких как образование, культура, общественные отношения и др.

В качестве механизмов формирования ценностных отношений можно выделить:

- 1) социокультурные;
- 2) субъективно-личностные.

Исследованию ценностных отношений посвящено множество научных работ в философии (В. А. Василенко, А. Г. Здравомыслов, М. С. Каган, В. П. Тугаринов и др.); психологии (А. А. Бодалев, Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн.); педагогике (Е. В. Бондаревская, Н. Д. Никандров, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, В. А. Сухомлинский, Н. Е. Щуркова и др.).

Анализ научной литературы позволяет выделить в проблеме развития ценностного отношения два аспекта: первый – понимание того, что есть ценности культуры как содержание образования, к которым следует формировать отношение детей; и второй – изучение

способов и механизмов трансформации объективных культурных ценностей в субъективно значимые.

По мнению В.Н. Сагатовского, ценности образуются в сознании, в форме идеалов, обобщенных представлений, которые, как они полагают, необходимы для оценки и ориентации личности [8].

В.А. Багинин пишет о познавательных ценностях [1].

К. Хорни выделяет три основных стратегии жизни, вырабатываемых человеком с детства, (она называет их личностными ориентациями по отношению к другим людям):

1) движение к людям (человек с такой ориентацией единственной целью для себя выбирает любовь и все другие цели подчиняет желанию обрести эту любовь);

2) движение против людей (философия этого человека выражена в утверждении: жизнь – это борьба за существование);

3) движение от людей (человек не желает приспособляться к современным условиям жизни и отказывается от всякого проявления борьбы в силу того, что у него чрезмерно выражена потребность в независимости и неприкосновенности) [13].

Элементы ценностного отношения студентов к образованию рассмотрим с позиции аксиологических характеристик. К ним относятся: направленность личности, ориентация на нравственные и моральные нормы, духовность. Направленность личности характеризуется сложившимися в процессе жизнедеятельности ценностными ориентациями человека, его жизненной позицией. Ориентация на нравственные и моральные нормы имеет социальный признак, помогает регулировать поведение человека в социуме. Духовность как элемент ценностного отношения характеризуется стремлением к внутреннему нравственному самосовершенствованию личности. Любая усвоенная информация подвергается оценке со стороны осваивающей личности. В этом случае целесообразно характеризовать некоторые элементы измерения ценностного отношения студентов к образованию как аспекту образовательных отношений. Для выявления элементов измерения подобного рода используются формальные и неформальные признаки ценностного отношения студентов к своему образованию. Формальный признак связан с внешними проявлениями обострившихся духовных потребностей человека. Он обнаруживается в поведении студентов в результате образовательной деятельности.

Следовательно, формальный признак – состояние ценностных ориентаций студентов, которое можно наблюдать со стороны, фиксировать на объективных носителях. Состояние ценностных ориентаций студентов характеризует внутреннее отношение студентов к соответствующим социальным ценностям. Неформальный признак базируется на воспринятых и усвоенных знаниях. Этот признак ощущается, чувствуется человеком. Он приблизительно выражается в форме личных предположений, оценок. Студент может ориентироваться на социальные нормы поведения и духовности как аспекта культуры, то есть на те ценности, которые приняты в обществе. Измерение оценки ценностного отношения студента к образованию может сопровождаться на протяжении всей жизнедеятельности студента [7].

С одной стороны, профессиональная готовность специалиста понимается как субъективное состояние личности, которая считает себя способной и подготовленной к выполнению соответствующей профессиональной деятельности и стремится её выполнять [6]. С другой стороны, профессиональная готовность как сложный интегративный личностный конструкт, имеет объективные характеристики: знания, умения, компетенции, опыт, компетентность, особенности аксиосферы.

Существенный опыт обучения воспитателей дошкольных образовательных учреждений и учителей средних школ по различным программам, направленным на обогащение их взаимодействия с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, накоплен в системеповышения квалификации и переподготовки. Вместе с тем, аксиосфера опытных педагогов достаточно инертна, и в процессе направленного обучения происходит усвоение учителями методов, приемов, техник без изменения их ценностной иерархии. Таким образом, декларируется ценностное отношение к ребенку с особыми образовательными потребностями, а реальное поведение педагога транслирует широкий спектр негативных эмоций (страх, брезгливость, тревожность, жалость) [13].

И.Л. Федотенко считает, что «переориентация ценностной сферы личности будущего учителя осуществляется повсеместно, в любое время, в ходе аудиторных занятий и внеаудиторной работы, в процессе научно-исследовательской деятельности студентов и на пе-

дагогической практике, при этом эффективность процесса повышается в тех ситуациях, когда будущий учитель выступает субъектом деятельности, общения, взаимодействия»

При этом отмечается, что изменение иерархии ценностных приоритетов (в том числе и профессиональных) осуществляется неравномерно, наряду с постепенными, плавными преобразованиями возможна одномоментная существенная перестройка аксиосферы личности» [12].

Для формирования эмоционально-ценностного отношения студентов к детям с особыми образовательными потребностями были внесены коррективы в содержание нормативных психолого-педагогических дисциплин и элективных курсов. В содержании педагогической, возрастной, социальной, специальной психологии, теоретической и практической педагогики были акцентированы вопросы инклюзии, освещался позитивный зарубежный опыт интеграции, а также проблемы и достижения инклюзивного образования в Тульском регионе (в дошкольных учреждениях, в средней школе, в дополнительном образовании). Наиболее адекватны модернизированному содержанию диалоговые, игровые, тренинговые, проблемные, проектные, мультимедийные технологии. На семинарских занятиях по психолого-педагогическим дисциплинам широко использовались групповые дискуссии на основе просмотра кинофильмов, телевизионных передач, практиковалось написание эссе, выполнение «кейсов», сюжетно-ролевые игры.

Первоначально полученные эмпирические результаты выявили некоторую позитивную динамику в формировании ценностного отношения студентов к детям с ограниченными возможностями здоровья. Изменение контента психологических и педагогических дисциплин, широкое использование диалоговых, игровых, тренинговых, проектных технологий, накопление студентами субъективного опыта практической деятельности непосредственно с детьми, имеющими особые образовательные потребности – все это стимулировало ценностные отношения будущих педагогов-психологов.

Литература

Багинин, В.А. Духовная культура личности / В.А. Багинин. – М.: Наука, 1986. – С. 231.

Кашапов, М. М. Психология творческого процесса в конфликте : монография / М. М. Кашапов. Ярославль : ЯрГУ, 2011. 296 с.

Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений // Российская АН; Российский фонд культуры; С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 3-изд., стер. – М.: АЗЪ, 1996. – 928 с.

Показатели оценки качества результатов образовательного процесса / И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков, О.А. Ханжина // Вестник ЮУрГУ. Сер. «Образование, здравоохранение, физическая культура». – 2008. – Вып. 17. – No 29 (129). – С. 34–53.

Пономарева, Е.П. Факторы, влияющие на развитие ценностного отношения студентов к образованию / Е.П. Пономарева // Вестник ЮУрГУ. Сер. «Образование. Педагогические науки». – 2013. – Вып. 5. – No 2. – С. 111–115.

Платонов К.К. Вопросы психологии труда / К.К. Платонов. – М., 1979. С. 82-102.

Пургина Е.И. Философские основы инклюзивного образования в контексте специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Педагогическое образование в России.–2014.–No 2

Сагаатовский, В.Н. Нравственная жизнь человека: искания, позиции, поступки / В.Н. Сагаатовский. – М.: Мысль, 1982. – 295 с

Скворцова, Ю. В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы : дис. ... канд. психол. наук / Ю. В. Скворцова. Ярославль, 2006. 201 с.

Староверова М.С. Инклюзивное образование: настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методические пособия / М.С. Староверова и др.; под ред. Староверовой М.С. М.ВЛАДОС, 2011.

Тимохина Т.В. Инклюзивно ориентированное образование / Перспективы образования и науки, 2014, No5 (11).

Федотенко И.Л. Основы инклюзивного образования: профессиональная компетентность будущего учителя: Учеб.пособие/ И.Л. Федотенко, И.А. Югфельд, А.А. Яковлева. – Тула: ТППО, 2017. – 248 с.

Хорни, К. Невротическая личность нашего времени / пер. с англ. – М.: Изд-во «Уни-верситетская книга», 1993. – 478 с.

Рефлексивно-биографические ресурсы в структуре саморегуляции личности

М.В.Клементьева

*ФГБОУ ВО «Тулский государственный университет»
ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»*

В статье рассмотрен регуляторный механизм биографической рефлексии в контексте ресурсного подхода. Раскрыты содержательные и функциональные характеристики рефлексивно-биографических ресурсов личности.

The article deals with the regulatory mechanism of biographical reflection in the context of the resource approach. The author explains the content and functional characteristics of the reflexive-biographical resources of the personality.

Ключевые слова: ресурс, саморегуляция, биографическая рефлексия

Key word: resource, self-regulation, biographical reflection

Актуальность исследования рефлексивно-биографических ресурсов личности обусловлена необходимостью изучения регуляторных механизмов и возможностей детерминируемого «изнутри» развития человека. Современное постиндустриальное общество существенно расширяет возможности саморегуляции личности, позволяя инициировать свободно выбирать, проектировать, создавать и реализовывать жизненные траектории развития в различных средах – образовательной, профессиональной, виртуальной и пр., подчеркивая собственное достоинство и аутентичность как автора жизни. Однако в подобном автобиографическом экспериментировании человек не только обретает и реализует свободу жизненного выбора, но теряя важнейшие социально-культурные ресурсы поддержки, берет на себя ответственность за результативность собственного поведения, деятельности, жизни в целом. Кроме того, осуществлять саморегуляцию поведения или деятельности, или быть автобиографическим субъектом вовсе не означает безусловное признание эффективности и успешности: результат может быть как продуктивным, так и

ошибочным, принятые решения могут иметь позитивные или негативные последствия, приводить к самореализации или вызывать сожаление. В связи с этим *проблема внутренних рефлексивно-биографических ресурсов саморегуляции личности*, способствующих повышению самоэффективности деятельности и поведения, улучшению качества жизни современных людей, приобретает всё большую актуальность, делая чрезвычайно востребованными психологические знания о механизмах биографической рефлексии.

Биографическая рефлексия – вид рефлексии, направленной на анализ жизненного пути личности. Областью проявления биографической рефлексии становятся комплексы событий жизни, связанные с субъективной интерпретацией личности фактов индивидуального жизненного опыта как возможностей саморазвития (самоактуализации, самореализации, самодерминации и пр.), а жизненные изменения осознаются как условия переосмысления своего «Я», своего жизненного пути, своих отношений с другими людьми, обретению контроля над качеством своей жизни во времени и утверждению авторства над своей судьбой. Выступая базой самодерминации личности, регуляторные механизмы биографической рефлексии представляют собой логические приемы, направленные на: 1) обнаружение человеком жизненных условий, необходимых для обретения и поддержания смысла жизни; 2) понимание событий жизни путем разложения автобиографических знаний, извлеченных из воспоминаний о них, на составные элементы; 3) интерпретации смысла жизни путем формулировки вопроса, ответ на который может быть обнаружен в автобиографии или биографии другого человека; 4) осмысление жизненной истории путем соотнесения текста с формальными структурами, как: сценарий, сюжет, персонаж и пр. В совокупности эти механизмы определяют две взаимосвязанные формы биографической рефлексии, направляя рефлексивный анализ жизни как бы «извне» с акцентом на объективное описание фаз и событий жизни в условиях социально-исторических возможностей и ограничений («рефлексия жизни другого») и рефлексивный анализ жизни как бы «изнутри» с акцентом на выделение и понимание уникальных фаз и событий жизни («рефлексия своей жизни»). Обе формы биографической рефлексии взаимодействуют, определяя установление психосоциального единства между индивидуальным жизненным путем и культур-

ной концепцией биографии (или культурным жизненным сценарием), включающей совокупность нормативно-важных событий, соотносимых с основными предсказанными этапами развития.

Выступая в ресурсной функции, регуляторные механизмы биографической рефлексии демонстрируют ряд отличительных характеристик:

1) содержательно охватывают совокупность потенциально возможных рефлексивно-биографических механизмов, выступающих одновременно условиями или средствами развития человека;

2) функционально являются потенциальными средствами, использование которых обеспечивает интенсификацию положительных изменений в конкретной сфере жизни и деятельности человека с целью получения желаемого результата;

3) сущностно обладают совокупной мощностью связанных составляющих (механизмов), отвечающих за активное создание многомерной модели жизненного пути в процессе решения жизненных задач разного уровня сложности.

Иначе говоря, рефлексивно-биографические ресурсы раскрываются в контексте ситуаций, связанных с жизненными затруднениями, и представляют собой психологические средства, находящиеся в распоряжении личности, которая может использовать их разными способами или не использовать.

Регуляторный потенциал рефлексивно-биографических ресурсов связан с возможностью личности *занять позицию рефлексирующего субъекта* по отношению к себе, своей жизни в целом, которая складывается в процессах взаимодействия и коммуникации с другими людьми и несет на себе отпечаток тех социальных ситуаций, в которых она возникает. Такие ресурсы саморегуляции рассматриваются, таким образом, как внутренне необходимые, укорененные в человечески значимой общественной действительности, психологические средства «строительства» жизненного пути, связанные со способностью человека занять позицию субъекта по отношению к объекту биографической рефлексии – автобиографии, биографии, жизненному опыту и пр. Занимая позицию рефлексирующего субъекта, человек обращается к основаниям собственных действий, поступков, знаний поднимается до уровня субъекта, автора своей жизни, приобретает свободу выбора.

Обладая признаками латентности, *потенциальности развития* личности, рефлексивно-биографические ресурсы в сложном, противоречивом и многонаправленном процессе развития формируют «опережающую» картину жизненного пути, задают предпосылки и возможности жизненного развития.

Механизм разворачивания рефлексивно-биографических ресурсов в структуре саморегуляции личности как формирующих потенциально возможное содержание и ход жизненного пути может быть прояснен в контексте обращения к понятию Л.С.Выготского «*зона ближайшего развития*», которая задается расстоянием между уровнем актуального развития и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, нарастающих по трудности и решаемых под руководством более опытного субъекта. Экстраполяция категории «*зоны ближайшего развития*» на механизм разворачивания *рефлексивно-биографических ресурсов* в условиях жизненных изменений и формирует ракурс нашего понимания. Когда ресурсы формируют зону ближайшего развития – ресурсы задают те возможности развития, которые могут быть осуществлены, поскольку уже обладают потенциальностью для осуществления. Однако реализация этих возможностей сопряжена с рефлексивным самоопределением субъекта по отношению к ним, и обусловлена управлением жизненными ситуациями и событиями, когда человек осознает противоречие между желаемым и действительным, решение которого с неизбежностью приведет к пересмотру траекторий жизненного развития. В случае рефлексивной регуляции ситуаций жизненных изменений взрослый человек одновременно предстает и как *субъект*, и как объект рефлексии. В этом случае мы можем говорить о самостоятельной произвольной регуляции и проектировании жизненного пути, связанном с сознательным и целенаправленным изменением себя и своей жизни или сознательным стремлением сохранить в неизменности свое «Я» и свой жизненный путь относительно первоначального замысла. Зная о своем влиянии, человек соотносит жизненные устремления с возможностью их реализации, критически анализирует автобиографические знания о жизненных изменениях и связанных с ними событиях жизни, наделяет их смыслом. Гипотетически мы допускаем, что рефлексивно-биографические ресурсы обеспечивают реализацию субъектной позиции личности относительно жизненного пути, а

также его саморегуляции и связанной с ней планирования, преобразования, проектирования, оценки. Тогда уровень саморегуляции личности может являться производным от «мощности» рефлексивно-биографических ресурсов.

Таким образом, будучи неотъемлемой стороной развития личности, рефлексивно-биографические ресурсы переводят процессы жизненного развития из режима регуляции в режим *саморегуляции*, способствуя тем самым самодерминации и саморазвития личности.

Особенности саморегуляции у лиц, переживших утрату близкого человека

А.С. Малютина

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

В статье рассматривается основное содержание понятия «саморегуляция». Выявляются условия, определяющие ход переживания утраты. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей саморегуляции в ситуации утраты близкого человека. Проведен анализ статистических данных, корреляционный анализ Спирмена. Обработка результатов производилась с помощью программы (SPSS V. 23), а также качественного анализа интервью.

The article discusses the main content of the concept of “self-regulation”. The conditions determining the course of the experience of loss are revealed. The results of an empirical study of the features of self-regulation in a situation of loss of a loved one are presented. The analysis of statistical data, the Spearman correlation analysis are carried out. The results were processed using the program (SPSS V. 23), as well as a qualitative analysis of the interview.

Ключевые слова: особенности саморегуляции, близкий человек, утрата, переживание.

Key words: features of self-regulation, loved one, loss, experience.

На протяжении всей жизни каждый из нас рано или поздно сталкивается с утратой различного рода, будь то потеря работы, развод, смерть близкого человека.

Ситуация утраты близкого человека является весьма эмоционально насыщенной жизненной ситуацией. В настоящее время имеет большое значение проблема саморегуляции в ситуации утраты, поскольку неспособность человека регулировать своё эмоциональное состояние может пагубно влиять как на самого человека, так и на его взаимоотношения с окружающими. При этом важно учитывать этический аспект данного вопроса, а также активность субъекта в ходе преодоления трудной жизненной ситуации. Так, ее снижение может усугублять переживание утраты, и уменьшать вероятность достижения нужного эффекта, то есть регулирования эмоционального состояния. Всё это говорит о необходимости тщательного научного

осмысления рассматриваемой проблемы. [Баринаова, Малютина, 2020]

Понятие регуляции впервые ввел П. Жане, утверждая, что способность к саморегуляции является наивысшим критерием развития личности. Саморегуляция рассматривалась им как процесс опосредования социальных норм и ценностей, система внутренних требований, которые превращают человека в активного субъекта. В.И. Моросанова рассматривала саморегуляцию как целостную, замкнутую структуру, открытую информационную систему, реализующую взаимодействие функциональных звеньев. [Моросанова, 2011]

Процесс переживания горя исследовался Э. Линдемманом, Э. Кюблер-Росс, Ф.Е. Василюком, который предложил рассматривать переживание горя как ведущую деятельность, предопределяющую новообразования личности. [Василюк, 2009]

В соответствии с целью исследования – выявить особенности саморегуляции у лиц, переживших утрату близкого человека, – нами были поставлены следующие задачи: определить основное содержание понятия «саморегуляция», выявить взаимосвязь саморегуляции и доминирующих эмоциональных состояний, выявить закономерности переживания утраты близкого человека с помощью тематического анализа интервью.

В исследовании проверяется следующая гипотеза: саморегуляция является механизмом, способствующим переживанию утраты близкого человека

Нами проведено исследование особенностей саморегуляции у лиц, переживших утрату близкого человека. Выборку составили респонденты-добровольцы (N=37) в возрасте от 20 до 35 лет, переживших утрату близкого человека.

Для реализации задач исследования были применены следующие методики: опросник «Стиль саморегуляции поведения В.И.Моросановой, методики выявления доминирующих эмоциональных состояний Л.А. Рабиновича, анкета «Принятие» А.А. Бакатовой анкета «Отношение к смерти» А.А. Бакатовой, метод тематического анализа интервью С. Квале (в адаптации Н.П. Бусыгиной).

Таблица 1
Средние значение показателей саморегуляции

Показатель:	Мин.	Макс.	Ср.знач.	Ст.откл.
Планирование	1	8	4,89	2,423
Моделирование	0	9	5,26	2,123
Программирование	1	9	5,22	1,987
Оценивание результатов	0	7	4,96	1,506
Гибкость	0	9	5,63	2,356
Самостоятельность	0	9	4,67	2,270
Общий уровень с/р	7	37	26,19	7,606

По результатам опросника «ССП-98», представленных в таблице 1, мы видим, что наибольшие значения среди шкал: «Гибкость», «Моделирование» «Программирование». Наименьшие – «Самостоятельность» и «Планирование». Значение общего уровня саморегуляции, как и ее отдельные компоненты за исключением самостоятельности, соответствуют среднему уровню. То есть респонденты могут достаточно легко перестраиваться в зависимости от изменений, происходящих как во внутренней, так и во внешней среде. Также у респондентов сформирована способность к планированию и программированию своих действий и поведению для достижения ранее поставленных целей. По шкале «самостоятельность» респонденты набрали наименьшее количество баллов ($4,67 \pm 2,27$); данное значение соответствует низкому уровню, то есть респонденты испытывают трудности в построении планов на будущее, они склонны зависеть от мнений других людей.

С целью выявления доминирующих эмоциональных состояний нами использована одноименная методика Л.А. Рабиновича. Результаты представлены в таблице 2.

По шкале «радость» респонденты набрали наибольшие количество баллов ($30,59 \pm 7,056$). Данное значение соответствует высокому уровню. Респонденты склонны испытать данную эмоцию при достижении поставленных целей, наличии чувства благополучия и комфорта.

По шкале «гнев» респонденты набрали (23,56±6,594) баллов. Данное значение соответствует среднему уровню, то есть респонденты не склонны испытывать гнев в ситуациях неопределенности, ошибок и обмана.

Среднее значение по шкале «страх» составляет (25,15±5,69), что соответствует среднему уровню. Результаты по этой шкале являются самыми однородными по выборке, то есть в случаях опасности или угрозы респонденты реагируют относительно одинаково.

Таблица 2

Методики выявления доминирующих эмоциональных состояний

Показатель:	Мин.	Макс.	Ср.знач.	Ст.откл.
Радость	19	41	30,59	7,056
Гнев	13	43	23,56	6,594
Страх	14	36	25,15	5,689
Печаль	7	37	20,37	8,450

Наименьшее количество баллов респонденты набрали по шкале «печаль» (20,37±8,45), что соответствует низкому уровню. Однако результаты по этой шкале являются самыми неоднородными по выборке, то есть часть респондентов склонна испытывать эмоцию печали, а часть – нет.

Рассмотрим взаимосвязи показателей саморегуляции и эмоциональных состояний. Страх и оценивание результатов ($r=0,678$; $p<0,01$). Эта взаимосвязь показывает, что респонденты, у которых преобладает эмоция страха, испытывают трудности в объективной оценке ситуации и своих действий. Планирование и программирование ($r=0,582$; $p<0,01$). Данная взаимосвязь демонстрирует, что респонденты могут удерживать свои цели и программировать свои действия для их достижения. Радость и самостоятельность ($r=0,557$; $p<0,01$). Данная взаимосвязь показывает, что чем больше респонденты испытывают положительные эмоции, тем легче им выстроить собственные планы действий и чувствовать себя более независимыми и автономными. Печаль и радость ($r=-0,562$; $p<0,01$). Обратная взаимосвязь, которая демонстрирует, что чем выше показатель радости, тем меньше печали. Программирование и самостоятельность

($r=-0,523$; $p<0,01$), то есть чем выше показатель (уровень) самостоятельности, тем легче респондентам удерживать свои цели программировать свои действия и поведение для их реализации. Планирование и гибкость ($r=0,511$; $p<0,01$). Данная взаимосвязь показывает, что чем лучше респонденты формулируют свои цели, тем легче им перестроиться в зависимости от изменений внутренних или внешних условий.

Таблица 3
Тематический анализ интервью

Тема	Характеристика	
Внутренние и внешние (в бытовом плане) изменения	Необходимость, ввиду потери близких людей, более тщательно задумываться о своей жизни, брать на себя ответственность за ее течение, опираться на собственные силы	
Что угнетало / что помогало пережить утрату	Угнетало	Помогало
	Неожиданность произошедшего; безысходность; чувство вины; осознание того, что больше никогда не увидишь не обнимешь родного человека.	Социальная поддержка (со стороны родных или друзей); стремление позитивно переоценить ситуацию (попытка найти в ситуации утраты некие плюсы (толчок к обретению самостоятельности и дальнейшему развитию); включенность в различные виды деятельности (трудовую, учебную и т.д.).
Самостоятельные усилия для переживания утраты	Включенность в различные виды деятельности (учеба работа, посещения храма, написание дневников).	
Самочувствие в настоящее время	Хорошее	
Образ в памяти и способы его хранения	Фото, видео носители, личные вещи.	

С целью получения более полной картины процесса горевания утраты нами был применен метод тематического анализа интервью. С его помощью были выявлены те аспекты переживания

утраты, которые скрыты от других способов диагностики. [Бусыгина, 2019]

По результатам метода тематического анализа представленных в таблице 3 мы видим, что отягощающими факторами, затрудняющими переживание утраты, стали неожиданность произошедшего, безвозвратность и чувство вины; ведущими ресурсами при переживании горя, по мнению респондентов, стали социальная поддержка, стремление позитивно переоценить ситуацию и включенность в различные виды деятельности (трудовую, учебную и т. д.).

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что переживание утраты может иметь, как амбивалентный, умершего нельзя заменить не кем другим, так и развивающий характер, переживание утраты может стать отправной точкой к постановке и достижению новых целей, и построению жизни после утраты.

В перспективе планируется создать рекомендации по оказанию прицельной психологической помощи лицам, пережившим тяжёлую потерю, а также специалистам, работающим с проблемой утраты.

Литература

Барина О.В., Малютина А.С. Специфика переживания утраты близкого человека // Вестник Тверского Государственного университета. Серия «Педагогика и психология»-2020.-Выпуск 1.-С.13-25.

Бусыгина Н.П. Качественные и количественные методы исследований в психологии : учебник для бакалавриата и магистратуры. М : Юрайт, 2019. — 423 с

Василюк Ф.Е. Пережить горе // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. М.: Астрель, 2009. – С. 557–566.

Моросанова В.И. Психология саморегуляции. СПб : Нестор-История, 2011. – 468 с.

Эмоциональные состояния и самоорганизация жизни в период самоизоляции у людей с различным развитием осознанной саморегуляции

В.И. Моросанова, Н.Г. Кондратюк, Е.П. Аласания

*ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова,
Москва*

В статье представлены результаты исследования эмоциональных состояний и самоорганизации жизни у людей с различным развитием осознанной саморегуляции. Исследование проведено на выборке 229 респондентов в период карантинных мероприятий и действующего режима самоизоляции. Осуществлено сравнение трех групп, различающихся уровнем развития осознанной саморегуляции. Методики: опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – 2020», анкеты «Эмоциональное состояние в условиях самоизоляции» и «Самоорганизация жизни в условиях самоизоляции». Показано, что люди с разным уровнем развития осознанной саморегуляции различаются по выраженности эмоциональных переживаний и показателям успешности самоорганизации своей жизни в период вынужденной самоизоляции в условиях распространения пандемии коронавируса в мире. Чем выше развитие осознанной саморегуляции, тем выше успешность новой самоорганизации жизни и оптимистический настрой, ниже вероятность появления негативных эмоций и эмоционального истощения.

The article describes the results of a study of emotional states and self-organization in the people with different levels of the conscious self-regulation development. The researchers analyzed the data of 229 respondents during the lockdown of 2020. Methods: “Morosanova’s Self-Regulation Profile Questionnaire - 2020”, ad hoc questionnaires “Emotional state in self-isolation period” and “Self-organization of life during a lockdown”. Comparison of three groups with different levels of the conscious self-regulation development revealed a significant difference in the severity of emotional affects and self-organization success during the period of imposed self-isolation in the context of the coronavirus pandemic spread in the world. The higher the level of conscious self-regulation, the higher the self-organization success and the optimistic mood in the challenging circumstances and the lower the likelihood of negative emotions and emotional exhaustion.

Ключевые слова: саморегуляция, самоорганизация жизни, эмоциональные состояния, стресс, COVID-19, самоизоляция.

Key words: self-regulation, self-organization of life, states, stress, COVID-19, lockdown.

В беспрецедентной ситуации распространения пандемии COVID-19, в условиях вынужденной самоизоляции, связанной с ограничительными карантинными мероприятиями, многие столкнулись с необходимостью справляться с различными негативными эмоциональными состояниями и при этом выполнять ранее принятые на себя обязательства, заботиться о своем здоровье и здоровье близких, обеспечивать безопасность окружающих, посредством самоорганизации своей бытовой, профессиональной и/или учебной жизни. Мы предположили, что наиболее успешно справиться с этими задачами можно благодаря развитию осознанной саморегуляции. Ключевая роль осознанной саморегуляции в достижении разнообразных целей деятельности человека (учебных, профессиональных, бытовых) и в разрешении различных жизненных проблем методологически и теоретически обоснована, и эмпирически подтверждена [Моросанова, 2012, 2016, 2020]. В том числе, к настоящему времени выявлена ресурсная роль саморегуляции в преодолении разных типов стрессовых проявлений: острого и хронического характера, личностных и поведенческих деформаций [Моросанова, 2020; Evans, Kim, 2012; Morosanova et al., 2018]. Особое место занимают исследования, связанные с изучением эмоций, как обязательного и значимого фактора саморегуляции различных видов и форм произвольной активности человека [Доценко, Бондаренко, 2015; Конопкин, 2006; Крюкова, 2010; Прохоров, Чернов, 2019; Baumeister et al., 2007; Kuhl, Fuhrman, 1998]. И, несмотря на то, что в теории эмоций (см. Frijda, 1986; James, 1899) наиболее подтвержденной является идея об эмоциях как детерминантах поведения человека, в ряде исследований показано, что эмоции, по существу, служат источником обратной связи о поведении человека и не предназначены для непосредственного им управления [Baumeister, Vohs, DeWall, Zhang, 2007]. Более того, время от времени саморегуляция может функционировать как «внутренний диктатор», который заставляет людей действовать в оппозиции к их эмоциям [Kuhl, Fuhrman, 1998]. Учитывая, что результаты первых проведенных психологических исследований населения в условиях

вынужденной самоизоляции в период распространения пандемии коронавируса в мире показали, что жизнь в самоизоляции индуцирует у людей негативные эмоциональные состояния разной степени выраженности (тревогу, депрессию, растерянность, безысходность, панику, суицидальные мысли и др.) [Li et al., 2020; Montemurro, 2020], обращение к осознанной саморегуляции для решения проблем преодоления негативных эмоциональных состояний и самоорганизации жизни в новых условиях, как никогда принципиально и востребовано.

В данной статье предполагается найти ответ на следующие вопросы:

1. Существуют ли различия между людьми с высоким, низким и средним уровнем развития осознанной саморегуляции по показателям успешности самоорганизации своей жизни в период вынужденной самоизоляции?

2. Есть ли различия между людьми с высоким, низким и средним уровнем развития осознанной саморегуляции по показателям выраженности эмоциональных состояний?

Представляется, что полученные в этой статье данные позволят расширить понимание о роли осознанной саморегуляции в самоорганизации человеком своей жизни и внесут вклад в развитие представлений об участии эмоций в осознанной саморегуляции поведения человека.

Теоретическим основанием исследования является ресурсный подход к осознанной саморегуляции человека, при котором осознанная саморегуляция рассматривается как метаресурс достижения целей и решения разнообразных задач жизнедеятельности и включает подсистемы универсальных и специальных ресурсов когнитивно-операционального и личностно-регуляторного уровней – накопленных в опыте регуляторных компетенций человека, позволяющих осознанно и самостоятельно выдвигать цели и управлять их достижением в разных сферах жизнедеятельности человека [Моросанова, 2014, 2020].

Описание исследования. Исследование проходило в онлайн формате с использованием блочного конструктора сайтов Tilda Publishing (tilda.ws) и приложения для администрирования опросов Google Forms.

Выборка составила 229 человек преимущественно студенты Плехановского института, среди них 179 женщин (78%), возраст от 18 до 60 лет ($M = 21.8$, $SD = 4.9$).

В период длительной самоизоляции дома, дистанционного обучения и работы, собраны данные об осознанной саморегуляции, самоорганизации и эмоциональных состояниях.

Краткая версия многошкальной опросной методики В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения - 2020» включает 28 утверждений, сгруппированных в 7 шкал: «Планирование целей», «Моделирование значимых условий достижения целей», «Программирование действий», «Оценивание результатов», «Гибкость», «Надежность», «Настойчивость» и также интегративную шкалу «Общий уровень саморегуляции». Согласие с утверждениями оценивается по 5-балльной шкале Ликерта от 1 (*неверно*) до 5 (*верно*) [Моросанова, Кондратюк, 2020].

Анкета «Эмоциональное состояние в условиях самоизоляции» состоит из 11 утверждений, которые респонденты оценивали по 7-балльной шкале от 1 (*нет, совершенно не согласен*) до 7 (*да, совершенно согласен*). Также респондентам предлагается оценить, как часто они испытывают 12 эмоций за указанные периоды времени. Анкета включает 5 шкал. Шкала Оптимизм оценивает способность использования появившихся преимуществ и восприятия их как опоры для дальнейшего развития (например, «*Много успеваю сделать за день, и это наполняет меня надеждой, что все будет хорошо*»). Шкала Негативные эмоции позволяет оценить степень выраженности негативных эмоций (*страх, тревога, горе, злость, вина*). Шкала Эмоциональное истощение выявляет уровень эмоционального истощения (например, «*Чувствую равнодушие и потерю интереса ко многому, что радовало меня раньше*»). Шкала Эмоции безнадежности оценивает степень эмоционального состояния безнадежности (*скука, тоска*). Шкала Самоанализ состояния показывает, уделяет ли человек внимание собственному эмоциональному состоянию, пытается ли связать сложности самоорганизации с телесными проявлениями, отношениями с близкими и коллегами, особенностями распорядка дня и т.д. (например, «*Знаете ли вы свои особенности, которые сигнализируют, что вы в стрессе (например, беспокойство, дрожь, и т.д.)*» [Bondarenko et al., 2020].

Анкета «Самоорганизация жизни в условиях самоизоляции» состоит из 16 пунктов и включает три шкалы: успешность самоорганизации жизни (например, «*Продуктивность моей работы в новых условиях не изменилась*»); трудности самоорганизации жизни (например, «*От необходимости онлайн общения в процессе учебы/работы, устаю больше, чем в привычных аудиторных/офисных условиях*») и трудности принятия неопределенности (например, «*Из-за неопределенности, когда все это закончится, долгосрочное планирование потеряло для меня смысл*»). Общий индекс самоорганизации жизни высчитывается, как суммарный показатель всех пунктов анкеты. Шкалы «Трудности самоорганизации жизни» и «Трудности принятия неопределенности» являются реверсивными. Использована 5-балльная шкала Ликерта от 1 (*нет, совершенно не согласен*) до 5 (*да, совершенно согласен*) [Zinchenko et al., 2020].

Результаты

Для ответа на поставленные в статье вопросы, на основании данных описательной статистики, были выделены группы респондентов с низким, средним и высоким уровнем по показателю общего уровня развития осознанной саморегуляции. В таблице 1 представлено сравнение показателей самоорганизации жизни и эмоциональных показателей в трех выделенных группах респондентов.

Как показали результаты исследования, по всем показателям самоорганизации жизни выявлены статистически значимые различия у респондентов с разным уровнем развития общего уровня осознанной саморегуляции (СР). Чем выше развитие осознанной саморегуляции, тем успешнее получается справляться с необходимостью работы, учебы и общения в дистанционном режиме, легче приспособиться и организовать свою жизнь в новых условиях, меньше возникает трудностей в организации нового образа жизни и в принятии ситуации неопределенности, возникшей из-за распространения пандемии COVID-19 в мире. При попарном сравнении трех групп (U-критерий Манна-Уитни) статистически значимые различия по показателю «успешность самоорганизации жизни» выявлены между группами с высокой и средней СР, между группами с высокой и низкой СР и группами со средней и низкой СР. По показателю «трудности

самоорганизации жизни» различия наблюдались у участников с высокой и низкой СР и между группами с высокой и средней СР, а статистически значимых различий по этому показателю между респондентами со средней и низкой СР не наблюдалось. Что касается третьего показателя самоорганизации жизни – «трудности принятия неопределенности», то в данном случае речь идет только о различиях в группах с высокой и низкой СР.

Таблица 1. Средние значения и стандартные отклонения (в скобках) показателей самоорганизации жизни и эмоциональных особенностей и их сравнение (критерий Краскела-Уоллиса) в группах с разным уровнем развития осознанной саморегуляции.

Показатели	Группы по уровню развития саморегуляции			P
	Низкая СР (N=37)	Средняя СР (N=154)	Высокая СР (N=38)	
Успешность самоорганизации жизни	19.91 (5.79)	25.03 (5.85)	28.76 (7.43)	.000
Трудности самоорганизации жизни	13.32 (3.83)	12.43 (3.54)	10.02 (3.65)	.000
Трудности принятия неопределенности	13.78 (3.80)	12.40 (3.51)	11.10 (4.00)	.004
Общий индекс самоорганизации жизни	40.81 (9.45)	48.19 (10.23)	55.63 (12.22)	.000
Оптимизм	2.79 (.75)	3.18 (.71)	3.70 (.81)	.000
Негативные эмоции	2.44 (.73)	2.22 (.73)	1.73 (.62)	.000
Эмоциональное истощение	2.64 (.94)	2.33 (.74)	1.96 (.72)	.002
Эмоции безнадежности	3.31 (1.29)	2.94 (1.04)	2.26 (1.11)	.000
Самоанализ состояния	2.94 (.77)	3.04 (.71)	2.84 (.60)	.219

Примечание. *p* – уровень значимости различий между группами.

В данном случае можно говорить об определяющем значении осознанной СР в эффективности самоорганизации деятельности и жизни в непривычных условиях самоизоляции. При этом включенность саморегуляции в принятие и формирование толерантного отношения к ситуации неопределенности будет очевидна лишь при полярной выраженности регуляторных ресурсов (в крайних группах), а при умеренных и сглаженных различиях в развитии саморегуляции

на первый план могут выходить другие психологические ресурсы. Представляется, что с позиций ресурсного подхода, саморегуляция может быть рассмотрена как универсальный регуляторный ресурс, в целом способствующий эффективности организации жизни. При этом преодоление трудностей принятия неопределенностей может иметь свою узкую специфику и определяться специальными регуляторными ресурсами, направленными на решение именно этой задачи.

По *эмоциональным состояниям* при сравнении групп с высокой, средней и низкой СР статистически значимых различий выявлено не было по показателю «самоанализ состояния». При попарном сравнении по показателям «эмоции истощения» и «эмоции безнадежности» различались только группы с высокой и низкой СР (при $p < 0.05$). По показателю «негативные эмоции» значимые различия наблюдались между респондентами с высокой и низкой СР, а также в группах с высокой и средней СР. Но для показателя «оптимизм» значимые различия при попарном сравнении были выявлены между всеми группами: с высокой и низкой СР, высокой и средней СР, средней и низкой СР. Такие же различия, как было показано выше, касались и одного из показателя самоорганизации жизни – успешность. Это наводит на мысль о детерминирующей роли позитивных эмоций в саморегуляции поведения человека и успешности самоорганизации жизни, и о медиаторной роли саморегуляции в этой взаимосвязи. Исследование причин неуспешности самоорганизации жизни, влияния отрицательных состояний и включенности осознанной саморегуляции в этот процесс может обуславливаться целым рядом сопутствующих факторов: личностных, функциональных, контекстуальных и т.д. Нам кажется, важно обозначить один момент: эффективность и неэффективность не являются антогонистическими, взаимоисключающими явлениями и, следовательно, причины эффективности самоорганизации жизни и неэффективности, появления трудностей могут определяться разными факторами. Справедливо будет заменить, что внимание исследователей в большей степени ориентировано на исследование успешности деятельности, нежели на ее неуспешность. А неуспешность часто в исследованиях выступает лишь как антипод по отношению к успешности.

Выводы

Как показали результаты исследования, люди с разным уровнем развития осознанной саморегуляции различаются по выраженности эмоциональных переживаний и показателям успешности самоорганизации своей жизни в период вынужденной самоизоляции в условиях распространения пандемии коронавируса в мире. При этом, чем выше развитие осознанной саморегуляции как универсального регуляторного ресурса (на основании общего уровня саморегуляции), тем выше эффективность самоорганизации жизни и оптимистический настрой, меньше возникает сложностей и затруднений в новом «вынужденном» образе жизни и ниже вероятность появления негативных эмоций и эмоционального истощения.

На наш взгляд, проблема самоорганизации человеком своей жизни в психологически напряженных условиях может быть решена благодаря исследованиям разноуровневых психологических ресурсов индивидуальности, включая подсистемы механизма осознанной саморегуляции, а также личностные, функциональные, когнитивные и другие ресурсы человека.

Литература

Доценко О.Н., Бондаренко И.Н. Вклад регуляторных и эмоционально-личностных факторов в успешность достижения целей в различных учебных ситуациях // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России. материалы IV международной научно-практической конференции. 2015. С. 32-37.

Конопкин О.А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека // Вопросы психологии. 2006. №3. С.38-48.

Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные годы жизни. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.

Моросанова В.И. Дифференциальный подход к психической саморегуляции и его применение к исследованию действий профессионала // Психологический журнал. 2012. Т.33. № 3. С. 98-111.

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Педагогика. 2016. №. 10. С. 13–24.

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вопросы психологии. 2020. (в печати).

Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – 2020» // Вопросы психологии. 2020. №4 (в печати).

Прохоров А.О., Чернов А.В. Рефлективная регуляция психических состояний. Москва: Институт психологии РАН. 2019.

Baumeister R, Vohs K, DeWall N., Zhang L., How Emotion Shapes Behavior: Feedback, Anticipation, and Reflection, Rather Than Direct Causation // Personality and Social Psychology Review. 2007. № 11(2). P.167-203.

Bondarenko I, Morosanova V., Kondratyuk N. Regulatory Resources and Emotional States in Overcoming Difficulties of Self-organization During Lock-down // Psychological Studies. 2020 (in print).

Evans G.W., Kim P. Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping // Child Development Perspectives. 2012. №7 (1). P. 43-48.

Kuhl J., Fuhrmann A. Decomposing self-regulation and self-control: the Volitional Components Inventory. In J. Heckhausen & C. Dweck (Eds.), Motivation and self-regulation across the life span. New York: Cambridge Univer. Press. 1998. P. 15-49.

Li W., Yang Y., Liu Z.H., Zhao Y.J., Zhang Q., Zhang L., Xiang Y.T. Progression of Mental Health Services during the COVID-19 Outbreak in China // International Journal of Biological Sciences, 2020. V. 16(10). P. 1732-1738. <https://doi.org/10.7150/ijbs.45120>.

Montemurro N. The emotional impact of COVID-19: from medical staff to common people // Brain, behavior, and immunity, 2020. P. 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.03.032>.

Morosanova V.I., Kondratyuk N.G., Gaidamashko I.V., Voytikova M. Self-regulation and personality traits in overcoming acute and chronic stress // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. 2018.

Zinchenko Y.P., Morosanova V.I. Kondratyuk N.G., Fomina T.G. Conscious Self-Regulation as a Resource for Self-Organization of Life during a Lock-down // Psychology in Russia: State of the art. 2020 (in press).

Нейросетевое моделирование метакогнитивной структуры продуктивности интеллектуальной деятельности

Я.И. Сиповская

Институт психологии Российской академии наук (Российская Федерация, Москва)

В статье приводятся результаты нейросетевого моделирования метакогнитивной структуры интеллектуальной компетентности в контексте произвольных и непроизвольных метакогнитивных способностей (рефлексивности и рефлексивности), с целью раскрытия нелинейных связей этих компонентов в метасистемном конструкте «интеллектуальная компетентность». Участники исследования: 100 старших подростков в возрасте 15 лет. Методики: «методика диагностики уровня рефлексивности» [Карпов, 2003], модификация методики «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана [Каган, 1965], «Сочинение» [Сиповская, 2016]. Полученные в проведенном исследовании результаты демонстрируют 1 модель, которая с точностью 76,56% описывает/предсказывает переменные исследования, а именно показатели продуктивности интеллектуальной деятельности в старшем подростковом возрасте, где предикторами выступают произвольные и непроизвольные метакогнитивные способности. Полученная модель описывает превалирование произвольных метакогниций – показателей степени сформированности рефлексивности, по сравнению с непроизвольными метакогнитивными способностями – когнитивным темпом и когнитивной точностью, в контексте интеллектуальной компетентности, в терминах качественных показателей сочинения. Результаты указывают на необходимость расширения числа переменных для получения более точной модели структуры конструкта «интеллектуальной компетентности».

Ключевые слова: способности, метакогниции, рефлексивность, рефлексивность, продуктивность интеллектуальной деятельности.

Key words: abilities, metacognition, reflectivity, productivity of intellectual activity

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00294.

Введение

Актуальность исследования. Анализ измеряемых данных в психологических исследованиях до сих пор остается актуальной как

научной, так и практической проблемой ввиду того, что на практике частыми являются такие ситуации, когда не представляется возможным учесть все факторы, непосредственно содействующие решению той или иной конкретной задачи, когда для полноценного качественного анализа использование ныне действующих математических методов считается недостаточным.

В этой связи стоит уделить внимание рассмотрению разных типов практических задач, с решением которых сталкивается человек (с позиции нейроинформационных технологий), а именно: 1) задачи, требующие точных, ясных ответов, не поддающиеся двусмысленным понятиям, где решение опирается на конкретные условия с определенным алгоритмом; 2) задачи, где невозможно учесть все условия, влияющие на решения задачи, и поэтому учитывается только приблизительный комплекс самых важных условий. В связи с тем, что некоторая часть условий не учитывается, ответ задачи имеет приблизительный, неточный характер, и алгоритм решения задачи не может быть точно определен.

Несмотря на приблизительность и неточность исходных данных, поставленных во второй группе задач, возникшие трудности можно преодолеть, используя интеллектуальный метод (*data mining*) – метод нейронных сетей. Данный метод выявляет скрытые закономерности, которые невозможно обнаружить с помощью других методов.

В представленном эмпирическом исследовании изучалась сетевая структура конструкта «интеллектуальная компетентность», последний был операционализирован нами как особая форма организации индивидуального ментального опыта, характеризующимся успешностью интеллектуальной деятельности в той или иной предметной области [Холодная, 2019; Сиповская, 2016]. В представленном исследовании проанализирована «метакогнитивная структура» интеллектуальной компетентности, предполагающая рассмотрение произвольных и непроизвольных метакогнитивных способностей в качестве компонентов нейросетевой модели конструкта интеллектуальной компетентности.

Теоретическая гипотеза данного исследования. Важнейшими организационными составляющими интеллектуальной компетентности являются метакогнитивный опыт личности. Соотношение произвольных и непроизвольных метакогнитивных

способностей является важным фактором, определяющим своеобразие индивидуальной интеллектуальной компетентности.

Предмет исследования – нейросетевая метакогнитивная структура интеллектуальная компетентность старших подростков; *объект исследования* – старшие подростки, у которых формируется интеллектуальная компетентность в процессе школьного обучения (учащиеся 9-х классов средних общеобразовательных школ).

Методики исследования

1. Методика «Интерпретация моральной дилеммы» для оценки интеллектуальной компетентности [Сиповская, 2016]

Интерпретация (эссе) на тему одной из моральных дилемм А. И. Подольского и О. А. Карабановой (цит. по [Асмолов, 2010]) – это такой тип текста, который, наряду с характеристиками его содержания и особенностями аргументации, отражает мотивационно-личностное отношение к ситуации [Ядровская, 2012; Яковлева, 2010]. Качественные характеристики текста рассматривались как проявление интеллектуальной компетентности школьника.

Оценивалась мера сложности порожденного текста по следующим критериям: 0 баллов – отсутствие написанного эссе; 1 балл – формально написанное эссе, где фигурируют описательные суждения и не высказана своя точка зрения; 2 балла – эссе с установлением причинно-следственных связей; 3 балла – высказывание собственного отношения к проблеме и/или применение аналогии из другого контекста при наличии причинно-следственных связей.

Наряду с общей оценкой сложности текста был проведен их анализ, в котором единицей выступали предложения как единицы текста:

1) предложения фактологического типа (описание / изложение фактов; 1);

2) предложения систематизирующего типа (выделение общей категории, построение иерархического предложения; 2);

3) предложения аргументирующего типа (объяснение, аргументация какого-либо утверждения; 3);

4) предложения вопросительного типа (предложения-вопросы; 4);

5) предложения интерпретирующего типа (уход в альтернативный или более общий контекст; 5);

6) предложения эмоционально-оценочного содержательного типа (безличная оценка в широкой категории; 6);

7) предложения эмоционально-оценочного личностного типа (высказывание личного отношения к описываемым событиям; 7).

В каждом индивидуальном протоколе подсчитывалось количество предложений каждого типа.

Показатели: 1) общий балл как показатель уровня интеллектуальной компетентности (Инт); 2) количество предложений разных типов.

II. Методики для выявления метакогнитивных способностей

1) «Методика диагностики уровня рефлексивности» [Карпов, 2003].

Данная методика диагностирует уровень выраженности такой метакогнитивной способности, как рефлексивность.

Показатель: уровень рефлексивности как аспект метакогнитивных (произвольных) способностей, в баллах (Реф).

2) «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана [Каган, 1965].

Показатели импульсивности/рефлексивности как аспекта метакогнитивных (непроизвольных) способностей: 1) латентное время первого ответа (сумма времени всех первых ответов; Темп); 2) общее количество ошибок (Точность).

Выборка. В исследовании приняло участие 100 старших подростков (43 мальчика и 57 девочек) в возрасте 15 лет.

Результаты исследования

Сначала проводился корреляционный анализ показателей метакогнитивных способностей, а также показателей интеллектуальной компетентности (табл. 1).

Значимые корреляционные связи показателей интеллектуальной компетентности и метакогнитивных способностей объясняются функциональной нагрузкой, которая предполагает регуляционную роль.

Таблица 1. Корреляционная матрица показателей интеллектуальной компетентности и метакогнитивных способностей разного типа

	Инт	Реф	Темп	6	7	5	2	4	3	1	Точность
Инт	1,00	0,38	-0,11	0,31	0,57	0,74	0,11	0,19	0,51	-0,08	-0,11
Реф	0,38	1,00	-0,10	0,04	0,31	0,27	0,09	0,18	0,31	-0,01	-0,00
Темп	-0,11	-0,10	1,00	0,00	-0,07	-0,04	0,08	0,05	-0,27	-0,00	0,18
6	0,31	0,04	0,00	1,00	0,19	0,34	0,25	0,33	0,19	-0,19	-0,09
7	0,57	0,31	-0,07	0,19	1,00	0,55	0,17	0,33	0,36	-0,23	-0,17
5	0,74	0,27	-0,04	0,34	0,55	1,00	0,19	0,31	0,58	0,02	-0,21
2	0,11	0,09	0,08	0,25	0,17	0,19	1,00	-0,04	0,22	0,02	-0,02
4	0,19	0,18	0,05	0,33	0,33	0,31	-0,04	1,00	0,08	-0,07	-0,06
3	0,51	0,31	-0,27	0,19	0,36	0,58	0,22	0,08	1,00	0,07	-0,27
1	-0,08	-0,01	-0,00	-0,19	-0,23	0,03	0,02	-0,07	0,07	1,00	-0,06
Точность	-0,11	-0,00	0,18	-0,09	-0,17	-0,21	-0,02	-0,06	-0,27	-0,06	1,00

Примечание: **п/жирным** выделены значимые корреляции по Спирмену, ($p < 0,05$).

Для визуализации распределения данных в двухмерном пространстве была построена категоризованная диаграмма рассеяния с перекрытием (рис. 1) для переменной «предложения аргументирующего типа» ввиду наиболее разнообразных и значимых корреляционных связей с показателями как произвольных, так и произвольных метакогнитивных способностей. Полученное распределение классов в пространстве продемонстрировало тот факт, что высокие показатели интеллектуальной компетентности характеризуются высокими или выше среднего показателями произвольных (рефлексивностью) и произвольных (рефлексивность в терминах меньшего числа ошибок) метакогнитивных способностей. При этом роль рефлексивности более значима по сравнению рефлексивностью.

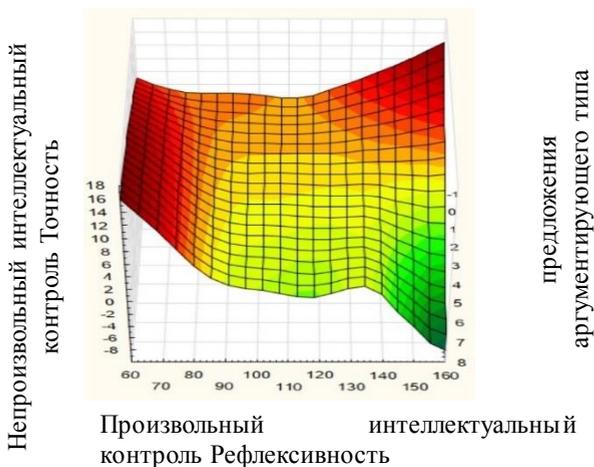


Рисунок 1. Категоризованная диаграмма рассеяния с перекрытием

При имеющемся распределении данных сконструировать простые линейные модели не представляется продуктивным, поэтому в дальнейшем анализе мы прибегли к нейросетевому моделированию, позволяющему моделировать нелинейные зависимости.

Переходя к описанию нейросетевого моделирования следует в первую очередь указать на то, что его цель состоит в имитировании (повторении, реконструкции) различных явлений и процессов с опорой на априорно заданные факты, а сама нейросеть – суть совокупность специальных математических функций со множеством параметров, которые могут быть настроены процессе обучения на подгруппе актуальных или ранее полученных, предварительных данных. Кроме того, обученная нейросеть, основываясь на актуальных данных, прогнозирует их структуру для будущего поведения изучаемой системы.

С.И. Комаров [Комаров, 2018] указывает на то, что при нейросетевом моделировании подбираются такие параметры системы уравнений, которые «подгоняют» ее к реальной ситуации.

Схематически нейронная сеть представлена слоем входных сигналов, выходного слоя и нескольких внутренних слоев (рис. 2). При этом в зависимости от выбранной функции обучения схема сети может выглядеть различно (рис. 3):

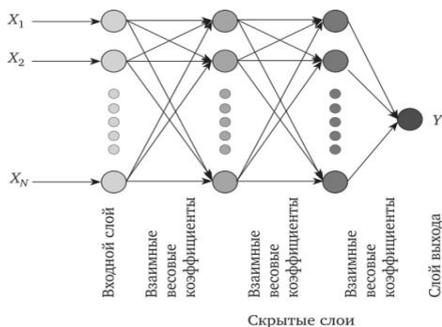


Рисунок 2. Схема нейронной сети на примере многослойного перцептрона.

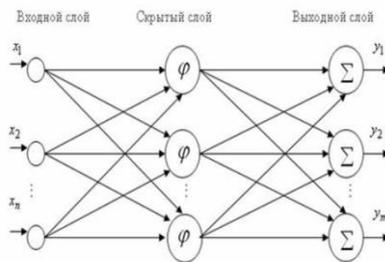


Рисунок 3. Схема нейронной сети с радиально-базисными функциями.

Слой входных сигналов представлен значениями факторов, которые оказывают наибольшее влияние на исследуемый показатель, т.е. значения независимых переменных, которыми в представленном исследовании являются проявления понятийного опыта в виде концептуальных и семантических способностей разного вида. В качестве выходного слоя используются значения прогнозируемых показателей, т.е. зависимых переменных.

С.И. Комаров [Комаров, 2018] считает «главным плюсом метода прогнозирования с помощью нейронных сетей является их способность к обучению, моделированию реальных связей между влияющими факторами и прогнозируемым процессом или явлением. Минусом данного метода следует назвать сложность его применения и необходимость значительного опыта исследователя-прогнозиста, а также потребность в специальном программном обеспечении» [Нейросетевое моделирование, 2020].

Для построения нейросетевой модели конструкта интеллектуальной компетентности были взяты показатели концептуальных способностей, способности к порождению семантических признаков сенсорного типа и показатель дифференцированной степени выраженности сенсорно-эмоционального компонента интеллектуальной деятельности в процессе семантизации неопределенных визуальных форм, а также показатели интеллектуальной компетентности.

В ходе построения нейросетевых моделей показателей интеллектуальной компетентности методом многослойного перцептрона с 3 обучаемыми слоями было выделено 5 моделей

(автоматизированный подбор с затуханием при автоматизированном выделении 3 подвыборок: тестовой, обучающей и контрольной в пропорции 15:70:15 соответственно), которые подверглись обучению с помощью радиальных базисных функций с интерактивным обучением.

Результаты проделанной работы продемонстрировали большую ошибку обучения, для коррекции которой были построены многократные подвыборки с использованием радиальных базисных функций. Число скрытых нейронов было увеличено с 3 до 25; в итоговую таблицу вошли только две модели (табл. 2).

Таблица 2. Обучившиеся нейросетевые модели показателей интеллектуальной компетентности

№ модели	Архитектура сети	Производительность обучения	Тестовая производительность	Контрольная производительность	Алгоритм обучения	Функция ошибки	Активация на скрытом слое	Активация выхода
9	RBF 3-20-8	76,56	46,15	53,85	RBFT	Entropy	Gaussian	Softmax
12	MLP 3-34-8	31,25	61,54	30,77	BFGS 5	SOS	Logistic	Exponential

Обращаясь к результатам, представленным в таблице 2, следует особое внимание уделить показателю производительности обучения, под которыми понимается процент правильной классификации показателей интеллектуальной компетентности. Чем ближе данное значение к 100, тем точнее полученная модель классифицирует данные. При этом для выбора лучшей модели следует учитывать производительности на всех подвыборках (контрольная, тестовая, обученная).

Из полученных двух моделей по показателю производительности была выбрана одна — RBF 3-20-8, производительность обучения которой составила 76,56, а тестовая производительность – 46,15. Точность полученной модели невысока, допуская 23,44 % ошибки правильной идентификации.

При рассмотрении анализа чувствительности выбранной модели, т.е. анализа важности вклада переменных, был установлен важный факт: первое место по значимости в построенной модели занимает показатель произвольных метакогнитивных способностей - рефлексивность (16,04), второе место принадлежит произвольным метакогнитивным способностям – когнитивной точности (7,28), и только третье, менее значимое – второе место принадлежит произвольным метакогнитивным способностям – когнитивному темпу (6,27).

Соответственно был сделан вывод о том, что несмотря на низкую надежность полученной нейросетевой модели, результаты проведенного нейросетевого анализа продемонстрировали наименьшую значимость переменной «произвольные метакогнитивные способности_Когнитивный темп», что может послужить аргументом в пользу исключения этой переменной из анализа.

Таким образом, относительно метакогнитивной нейросетевой структуры интеллектуальной компетентности можно заключить, что рефлексивность как показатель произвольных метакогнитивных способностей значима для интеллектуальной компетентности, значительно опережая показатели рефлексивности. Последний факт указывает на перспективу исследования роли понятийных регуляторных (произвольных и произвольных) механизмов интеллектуальной деятельности.

Заключение

В ходе нейросетевого моделирования конструкта интеллектуальной компетентности в виде решения задачи классификации была выделена единственная модель, которая с точностью 76,6 % описывает/предсказывает переменные исследования, а именно показатели продуктивности интеллектуальной деятельности в старшем подростковом возрасте, где предикторами выступают произвольные и произвольные метакогнитивные способности в виде рефлексивности и рефлексивности. Построенная модель продемонстрировала значимость учета не только высокоорганизованных произвольных метакогнитивных способностей, но и точностных и скоростных характеристик интеллектуальной деятельности, которые регулируют

эмоциональную, а значит, и энергетическую компоненту интеллектуальной деятельности.

Литература

Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. – М: Просвещение, 2010. С. 57–61.

Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003.– Т. 24. – № 5. С. 45–57.

Комаров С.И. Прогнозирование и планирование использования земельных ресурсов и объектов недвижимости: учебник для бакалавриата и магистратуры / С. И. Комаров, А. А. Рассказова. М.: Издательство Юрайт, 2018 — 298 с. — (Серия: Бакалавр и магистр. Академический курс).

Сиповская Я.И. Понятийные, метакогнитивные и интенциональные способности в структуре интеллектуальной компетентности: Дисс... канд. психол. наук. Москва, 2016.

Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 3-е изд., дополн. и перераб. - М.: Юрайт, 2019 (Авторский учебник).

Ядровская Е.Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5-11 классы). Дисс. док.пед. наук. СПб, 2012.

Яковлева Ю.Г. Интерпретационная деятельность на уроках литературы в 8-9 классах как путь развития мотивации к чтению». Дисс. ... маг. СПб. 2010.

Kagan J. Reflection-impulsivity and reading ability in primary grade children // Child Development, 1965 – Vol. 36. P. 609–628.

Нейросетевое моделирование. Прогнозирование и планирование использования земельных ресурсов и объектов недвижимости [Электронный ресурс] // Studme.org. Учебные материалы для студентов. URL: https://studme.org/106554/geografiya/neyrosetevoe_modelirovanie (дата обращения: 24.08.2020)

Особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности

Т.Г. Фомина., А.М. Потанина., Е.В. Филиппова, В.И. Моросанова

ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи школьной вовлеченности/безучастности с особенностями осознанной саморегуляции учебной деятельности учащихся 6-11 классов (N=679). Обоснована гипотеза о том, что осознанная саморегуляция может выступать действенным механизмом поддержания школьной вовлеченности учащихся. Показано, что регуляторные особенности положительно взаимосвязаны со всеми компонентами школьной вовлеченности, и отрицательно – с компонентами безучастности. Наиболее сильные связи наблюдаются между компонентами вовлеченности и регуляторными процессами планирования и программирования.

The article presents the empirical study of the relationship between school engagement/disengagement and conscious self-regulation in students of 6-11 grades (N=679). It is revealed that conscious self-regulation may act as an effective mechanism for maintaining school engagement of students. The results show that regulatory features positively correlate with the dimensions of school engagement, and negatively - with disengagement. An analysis reveals strong connections between the components of school engagement and regulatory processes of planning and programming.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, школьная вовлеченность, подростки

Key words: conscious self-regulation, school engagement, adolescence

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ в рамках научного проекта № 20-18-00470 «Саморегуляция и школьная вовлеченность как психологические ресурсы академической успешности: лонгитюдное исследование»

В последние годы в психологии существенно возрос интерес к проблеме школьной вовлеченности [Appleton et al., 2006; Wang, Eccles, 2013]. Снижение школьной активности учащихся, особенно подросткового возраста, остается серьезной проблемой, которая содержит в себе риски, связанные с таким социальными последствиями

как употребление психоактивных веществ, девиантное поведение, уход из школы и т.п. [Li et al., 2011]. Показано, что школа является защитным буфером в появлении подобного рода негативных феноменов в том случае, когда школьники эмоционально привязаны к школе, стремятся оправдать ожидания школы и готовы поддерживать нормы, установленные в школьном сообществе [Resnick et al., 1997]. В связи с этим, изучение механизмов поддержания школьной вовлеченности в значительной степени будет способствовать пониманию того, каким образом можно обеспечивать в реальном учебном взаимодействии оптимальные уровни включенности учащихся.

Школьная вовлеченность является многомерным конструктом, включающим, по мнению разных исследователей, от двух до четырех измерений [Appleton et al., 2006]. Мы рассматриваем этот феномен в рамках модели М. Ванга, включающей два глобальных фактора: вовлеченность (engagement) и безучастность (disengagement) [Wang et al., 2019]. Последняя предполагает не только отсутствие вовлеченности, но и на наличие дезадаптивных процессов и состояний. Помимо двух глобальных факторов, в модели выделяется 8 специфичных (поведенческая, когнитивная, эмоциональная и социальная вовлеченность/безучастность) [Wang et al., 2019]. Поведенческая вовлеченность включает активное участие в академической или неакадемической деятельности, следование школьным нормам и правилам. Эмоциональная связана с соотношением позитивных и негативных реакций учащегося на учителя, одноклассников, уроки и школу в целом, удовольствием от учебы, ценностью школьных занятий. Когнитивная вовлеченность включает вдумчивость, готовность прилагать необходимые усилия для выполнения высококачественной работы и понимания сложных идей. Наконец, социальный компонент отражает различные аспекты социального взаимодействия учащегося внутри школы, степень его принадлежности и идентификации со школой. Таким образом, под школьной вовлеченностью мы понимаем устойчивое, направленное, активное участие обучающихся, как в учебной деятельности, так и в школьной жизни в целом, включающее наблюдаемые и ненаблюдаемые взаимодействия с академическим социальным окружением.

Школьная вовлеченность взаимосвязана с академической успеваемостью и субъективным благополучием учащихся [Datu, King, 2018], препятствует академическому стрессу и истощению

[Wang, Fredricks, 2014]. В свою очередь, в качестве механизмов поддержания школьной вовлеченности может выступать широкий спектр психологических конструктов: мотивационные проявления [Núñez et al., 2019], особенности эмоциональной сферы [Kwon et al., 2018], а также самопроцессы, в частности, самооффективность, особенности целевых ориентаций, саморегуляция [Caraway et al., 2013; Stefansson et al., 2018].

Исследования взаимосвязи осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности демонстрируют, что на протяжении всего обучения саморегуляция является важным позитивным фактором, поддерживающим вовлеченность в обучение [Wang, Deng, Du, 2017; Stefansson et al., 2018]. Кроме того, как показали исследования саморегуляции и вовлеченности в дистанционное обучение, саморегуляция может поддерживать вовлеченность в специфических контекстах, что особенно актуально в современных условиях. Тем не менее, исследования лишь частично отвечают на вопрос об особенностях реципрокной связи саморегуляции и вовлеченности.

Таким образом, можно отметить актуальность изучения специфики взаимосвязи осознанной саморегуляции учебной деятельности и различных компонентов школьной вовлеченности. Кроме этого, значимым для теории и практики является прояснение связей саморегуляции и проявлений школьной безучастности. Это позволит ответить на вопросы о психологических механизмах поддержания вовлеченности учащихся. Цель нашего исследования состояла в выявлении специфических взаимосвязей между особенностями осознанной саморегуляции учебной деятельности и различными компонентами школьной вовлеченности и безучастности. В настоящем исследовании была проверена гипотеза о том, что осознанная саморегуляция положительно связана с проявлениями вовлеченности и отрицательно – с проявлениями школьной безучастности. Кроме этого, стояла задача в выявлении половых и возрастных различий школьной вовлеченности/безучастности.

Осознанная саморегуляция (ОСР) рассматривается в рамках подхода В.И. Моросановой как психологическое средство, необходимое для успешного достижения целей деятельности и являющееся метаресурсом, включающим универсальные и специальные компетенции ученика по осознанному и самостоятельному выдвижению

целей [Моросанова, 2016]. В наших работах показано, что саморегуляция играет важнейшую роль в обеспечении академической успеваемости [Моросанова, Фомина, 2016], психологического и субъективного благополучия учащихся [Fomina et al., 2020].

Методы. Диагностика развития осознанной саморегуляции осуществлялась при помощи опросника «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М 52)» [Моросанова, Бондаренко, 2017]. Инструмент позволяет оценить выраженность регуляторных процессов планирования цели, моделирования значимых условий ее достижения, программирования последовательности исполнения действий и оценивания полученных результатов, а также регуляторно-личностных свойств гибкости, инициативности, ответственности и надежности. Опросник также включает шкалу лжи, оценивающую степень социальной желательности при ответе на вопросы, и интегральный показатель – общий уровень саморегуляции (ОУ). Коэффициент надежности Альфа-Кронбаха для шкал опросника составил от 0,59 до 0,72.

Школьная вовлеченность оценивалась при помощи адаптированного на российской выборке опросника М. Ванга и коллег (2019) «Многомерная шкала школьной вовлеченности» [Фомина, Моросанова, 2020]. Конфирматорный факторный анализ подтвердил сохранение оригинальной бифакторной структуры опросника с выделением двух глобальных факторов вовлеченности и безучастности. Каждому фактору соответствует четыре конкретных измерения, соответствующих основным компонентам вовлеченности/безучастности: поведенческому, когнитивному, эмоциональному и социальному. Опросник включает 37 утверждений, которые оцениваются испытуемыми по 5-балльной шкале Лайкерта с ответами от 1 - совсем не похоже на меня до 5 - очень похоже на меня. Диагностируется 8 шкал: поведенческая вовлеченность; когнитивная вовлеченность; эмоциональная вовлеченность, социальная вовлеченность; поведенческий компонент безучастности, когнитивная безучастность; эмоциональная безучастность; социальная безучастность. Шкалы методики обладают приемлемой надежностью (Альфа Кронбаха от 0.63 до 0.90).

Для анализа данных использовалась описательная статистика, дисперсионный анализ, корреляционный анализ. Обработка полученных результатов производилась с помощью пакета статистических программ SPSS v.26.0.

Выборка. Выборку исследования составили 679 учеников 6-11 классов общеобразовательных школ (г. Москва, г. Калуга, г. Троицк), из них 331 мальчик (48,7%) и 348 девочек (51,3%). Возраст испытуемых – 11-18 лет: 11 лет – 0,9%; 12 лет – 14,3%; 13 лет – 17,1%; 14 лет – 26,3%; 15 лет – 17,7%; 16 лет – 17,6%; 17 лет – 5,8%; 18 лет – 0,4%.

Результаты

В таблице 1 представлены результаты описательной статистики (значения средних и стандартных отклонений) по исследуемым параметрам для всей выборки, а также для мальчиков и девочек.

Табл. 1 Показатели описательной статистики

Шкалы	Вся выборка		Девочки		Мальчики	
	М	SD	М	SD	М	SD
Планирование	3,75	1,77	3,69	1,82	3,82	1,70
Моделирование	3,90	1,66	3,78	1,65	4,02	1,67
Программирование	3,78	1,65	3,80	1,66	3,75	1,63
Оценка рез-та	3,47	1,71	3,50	1,74	3,45	1,68
Гибкость	3,38	1,60	3,21	1,62	3,56	1,56
Инициативность	3,18	1,63	2,97	1,72	3,40	1,50
Надежность	3,33	1,65	3,23	1,67	3,44	1,62
Ответственность	3,21	1,92	3,09	1,96	3,34	1,88
Общий уровень СР	28,00	9,20	27,26	9,50	28,77	8,81
Поведенческая вовл	13,37	3,38	13,18	3,27	13,55	3,49
Когнитивная вовл	17,97	4,21	18,24	4,14	17,70	4,27
Эмоциональная вовл	17,77	4,28	17,85	4,40	17,69	4,15
Социальная вовл	17,99	4,55	18,12	4,76	17,86	4,33
Общий уровень вовл	67,10	13,58	67,39	13,89	66,80	13,26
Поведенческая безуч.	15,23	6,03	14,70	5,73	15,79	6,28
Когнитивная безуч.	4,33	1,96	4,37	1,98	4,29	1,95
Эмоциональная безуч.	10,10	4,17	10,92	4,27	9,25	3,90
Социальная безуч.	7,63	3,59	7,61	3,62	7,64	3,57
Общий уровень безуч.	37,29	11,90	37,60	11,60	36,96	12,22

Анализ значимых различий с помощью однофакторного дисперсионного анализа показал, что в целом мальчики и девочки схожи

в своих проявлениях школьной вовлеченности / безучастности. Значимые различия зафиксированы только для шкал поведенческой безучастности (у мальчиков значительно выше) и эмоциональной (у девочек выше). Этот результат согласуется с данными о том, что мальчики чаще чем девочки демонстрируют свое безразличие и показное пренебрежение к школьным нормам и правилам, в то время как девочки в большей мере это переносят в эмоциональную сферу [Kessels et al., 2014]. Анализ различий по переменной «класс обучения» позволил установить, что показатели всех компонентов вовлеченности постепенно снижаются от 6 к 9 классу, а затем повышаются к 10-11 классу. Значимые различия при этом зафиксированы при сравнении 9 класса с 6 и 10-11. Эти данные, в целом, соответствуют картине динамики школьной вовлеченности, согласно которой именно подростковый возраст связан с низкими уровнями включенности в учебный процесс и, поэтому, является возрастом наибольшего риска формирования нежелательных траекторий развития подростков в различных сферах жизнедеятельности [пр. Wang, Fredricks, 2014].

Табл. 2 Корреляционный анализ регуляторных характеристик с компонентами школьной вовлеченности учащихся

Саморегуляция	Школьная вовлеченность				
	Поведенческая	Когнитивная	Эмоциональная	Социальная	Общий уровень
Планирование	,500**	,541**	,389**	,326**	,524**
Моделирование	,174**	,211**	,173**	,173**	,221**
Программирование	,395**	,476**	,286**	,301**	,437**
Оценка рез-та	,243**	,286**	,141**	,187**	,256**
Гибкость	,346**	,303**	,270**	,289**	,362**
Инициативность	,481**	,375**	,364**	,350**	,468**
Надежность	,283**	,323**	,208**	,230**	,314**
Ответственность	,419**	,471**	,382**	,279**	,465**
Общий уровень СР	,527**	,555**	,412**	,394**	,565**

Прим. ** - $p < 0.01$.

Далее, с помощью корреляционного анализа мы выявили значимые связи осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности учащихся (табл.2).

Результаты свидетельствуют о том, что все регуляторные характеристики значимо позитивно связаны с проявлениями школьной вовлеченности, что соответствует данным существующих исследований взаимосвязи данных конструктов. Отметим, что наиболее сильные связи наблюдаются между вовлеченностью (в особенности, поведенческой и когнитивной), общим уровнем ОСР и регуляторным процессом планирования. Достаточно сильные связи также наблюдаются между поведенческой и когнитивной вовлеченностью и процессом программирования, а также регуляторно-личностными свойствами инициативности и ответственности. Таким образом, учащиеся с высоким уровнем саморегуляции и развитостью планирования сильно вовлечены в учебу, следуют школьным нормам, готовы прилагать усилия для достижения школьных результатов.

Табл. 3 Корреляционный анализ регуляторных характеристик с проявлениями школьной безучастности

Саморегуляция	Школьная безучастность				
	Поведенческая	Когнитивная	Эмоциональная	Социальная	Общий уровень
Планирование	-,507**	-,438**	-,347**	-,252**	-,526**
Моделирование	-,284**	-,334**	-,394**	-,261**	-,416**
Программирование	-,288**	-,288**	-,139**	-,160**	-,290**
Оценка результата	-,283**	-,318**	-,334**	-,195**	-,371**
Гибкость	-,288**	-,354**	-,408**	-,240**	-,419**
Инициативность	-,262**	-,373**	-,278**	-,222**	-,358**
Надежность	-,397**	-,373**	-,335**	-,224**	-,447**
Ответственность	-,500**	-,444**	-,340**	-,258**	-,522**
Общий уровень СР	-,525**	-,542**	-,476**	-,335**	-,622**

Прим. ** - $p < 0.01$.

В таблице 3 представлены результаты корреляционного анализа регуляторных характеристик с проявлениями школьной безучастности.

Как мы и предполагали, осознанная саморегуляция отрицательно связана с проявлениями безучастности. Самые сильные взаимосвязи наблюдаются между поведенческой, когнитивной и общей безучастностью и регуляторным процессом планирования, ответственностью, общим уровнем ОСР. То есть учащиеся с высоким уровнем саморегуляции демонстрируют более адаптивное поведение, в большей степени включены в учебный процесс и школьную жизнь в целом. Однако остается вопрос, на который позволят ответить наши будущие исследования. Он связан с раскрытием характера взаимосвязи исследуемых конструктов. С одной стороны, высокий уровень саморегуляции позволяет учащимся активизировать когнитивные и личностные ресурсы для достижения учебных целей, эффективно регулировать не только учебную деятельность, но и свое поведение и общение. С другой стороны, чем больше вовлечен ученик в академическую среду (эмоционально, когнитивно и пр.), тем с большей вероятностью это будет способствовать его развитию, в том числе формированию регуляторных навыков и общей способности саморегуляции.

Выводы

Впервые на российской выборке проведено исследование взаимосвязи различных проявлений школьной вовлеченности/безучастности с особенностями осознанной саморегуляции. Показано, что регуляторные особенности положительно взаимосвязаны с компонентами школьной вовлеченности, и отрицательно – с компонентами безучастности. Эти данные подтверждают предположение о том, что ОСР может выступать действенным механизмом поддержания школьной вовлеченности. Дальнейшие исследования будут связаны с раскрытием специфики взаимосвязи ОСР и вовлеченности у учащихся разного возраста, а также описанием системы более сложных взаимосвязей академической успеваемости, мотивации, школьной вовлеченности и осознанной саморегуляции.

Литература

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Педагогика. 2016. №10. С. 13–24.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т. 10. №2. С. 27–37.

Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. 2016. №2. С. 124-135.

Фомина Т.Г., Моросанова, В.И. Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2020. №3. С. 194-213.

Appleton J.J., Christenson S.L., Kim D., Reschly A.L. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument // Journal of School Psychology. 2006. Vol. 44. №5. P. 427–445.

Caraway K., Tucker C.M., Reinke W.M., Hall C. Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students // Psychology in the Schools. 2003. Vol. 40. №4. P. 417-427.

Datu J.A.D., Ronnel B.K. Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study // Journal of School Psychology. 2018. Vol. 69. P. 100-110

Fomina, T., Burmistrova-Savenkova, A., Morosanova, V. Self-Regulation and Psychological Well-Being in Early Adolescence: A Two-Wave Longitudinal Study // Behavioral Sciences. 2020. Vol. 10. №3. P. 67

Kessels U., Heyder A., Latsch M., Hannover B. How gender differences in academic engagement relate to students' gender identity // Educational Research. 2014. Vol. 56, №2, P. 220-229.

Kwon K., Kupzyk K., Benton A. Negative emotionality, emotion regulation, and achievement: Cross-lagged relations and mediation of academic engagement // Learning and Individual Differences. 2018. Vol. 67. P. 33–40.

Li Y., Zhang W., Liu J., Arbeit M.R., Schwartz S.J., Bowers E.P., Lerner R.M. The role of school engagement in preventing adolescent delinquency and substance use: A survival analysis // Journal of Adolescence, 2011. Vol. 34. №6. P. 1181-1192.

Núñez J.C., Regueiro B., Suárez N., Piñeiro I., Rodicio M.L. Valle A. Student Perception of Teacher and Parent Involvement in Homework and Student Engagement: The Mediating Role of Motivation // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. P.1384.

Resnick M.D., Bearman P.S., Blum R.W., Bauman K.E., Harris K.M., Jones J., ... Ireland, M. Protecting adolescents from harm: findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health // *Jama*, 1997. Vol. 278. № 10. P. 823-832.

Stefansson K., Gestsdottir S., Birgisdottir F., Lerner R.M. School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence // *Journal of Adolescence*. 2018. Vol. 64. P. 23–33.

Wang M., Deng X., Du X. Harsh parenting and academic achievement in Chinese adolescents: Potential mediating roles of effortful control and classroom engagement // *Journal of School Psychology*. 2018. Vol. 67. P. 16-30.

Wang M.-T., Eccles J.S. School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective // *Learning and Instruction*. 2013. Vol. 28. P. 12-23.

Wang M.-T., Fredricks J.A. The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence // *Child development*. 2014. Vol. 85. №. 2. P. 722-737.

Wang M.-T., Fredricks J., Ye F., Hofkens T., Linn J.S. Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale // *European Journal of Psychological Assessment*. 2019. Vol. 35. №. 4. P. 592–606.

Регуляторные ресурсы академической успеваемости подростков с различной динамикой психологического благополучия

Т.Г. Фомина¹, И.Ю. Цыганов¹, Л.Н. Макушина², В.И. Морсанова¹

¹ФГБНУ «Психологический институт РАО», г. Москва

²МБОУ "Средняя общеобразовательная школа № 25, г. Калуга

На материале данных лонгитюдного исследования рассмотрены особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, психологического благополучия и академической успешности учащихся 5-6 классов. Показано, что связь саморегуляции с благополучием более стабильна и устойчива, чем связь академической успеваемости и благополучия. Показано, что в группах учащихся со стабильным и повышающимся уровнем психологического благополучия активно задействован ресурс саморегуляции, который выполняет значимую роль как в эффективной реализации учебной деятельности, так и в поддержании психологического благополучия подростков.

The longitudinal study examines the features of the relationship between conscious self-regulation, psychological well-being and academic success of students in grades 5-6. The relationship between self-regulation and well-being has been shown to be more stable than the relationship between academic performance and well-being. The results show that in groups of students with a stable and increasing level of psychological well-being, self-regulation resource plays a significant role, both in the effective implementation of learning activities and in maintaining the psychological well-being of adolescents.

Ключевые слова: саморегуляция, психологическое благополучие, академическая успешность

Key words: self-regulation, psychological well-being, academic success

Психологическое благополучие и академическая успеваемость современных учащихся являются важнейшими индикаторами их позитивного развития. Учащиеся с высоким уровнем благополучия имеют значительное преимущество с точки зрения успеваемости, вовлеченности, академической самоэффективности, социальной адаптированности, уровня академического стресса [пр. Antaramian, 2017]. Одной из актуальных теоретических и практических задач является раскрытие психологических механизмов, которые вносят значимый вклад в поддержание оптимального уровня психологического благополучия современных школьников при сохранении высокого уровня

учебных достижений. К числу таких механизмов мы относим осознанную саморегуляцию.

Роль саморегуляции в успешности учебной деятельности доказана во многих исследованиях: на выборках учащихся разного возраста и в отношении различных видов учебной активности [пр. Моросанова, Фомина, 2016; Morosanova et al., 2015; Schunk, 2008 и др.]. Что же касается проблемы взаимосвязи саморегуляции и психологического благополучия, то она еще рассмотрена недостаточно, хотя подчеркиваются значительные потенциальные эффекты ее исследования [van Genugten et al., 2017].

Саморегуляцию относят к числу действенных механизмов, способствующих улучшению психологического благополучия. По данным метаанализа [van Genugten et al., 2017] можно выделить три основных механизма этого влияния. Первый основан на том, что активность в достижении значимой цели способствует формированию чувства автономии и ведет к субъективным позитивным ощущениям [пр. Sheldon et al., 2002]. Второй связан с непосредственным успешным достижением цели, что способствует самореализации и уверенности в компетентности. Третий механизм идет «от обратного»: эмоциональные и поведенческие проблемы могут возникнуть в результате неадекватных усилий и стремлений по достижению цели, однако своевременная оценка, гибкая смена цели и повторное вовлечение в процесс достижения новой цели будет способствовать психическому благополучию [пр. Wrosch, et al., 2003]. Авторы отмечают, что технологии, направленные на оптимизацию навыков саморегуляции, могут положительно влиять как на психическое здоровье подростков, улучшая регуляцию их эмоций, так и способствовать достижению их личных и учебных целей.

Подростковый возраст является критически значимым для формирования будущих траекторий как психологического благополучия, так и академической успешности. Общеизвестно падение академической мотивации в этом возрасте и возрастание рисков для психического здоровья детей. Особенно востребованы сегодня лонгитюдные исследования, позволяющие изучить долгосрочные, устойчивые значимые предикторы психологического благополучия и академической успеваемости учащихся. Так, получены данные, свидетельствующие о прогностических возможностях различных регуляторных характеристик для психологического благополучия в

подростковом возрасте [пр. Fomina et al., 2020]. Показано, что развитые навыки самоконтроля и саморегуляции у подростков обеспечивают более высокие уровни психологического благополучия [Converse et al., 2018; Itendo-Milewska et al., 2018]. В отечественной психологии на настоящий момент практически отсутствуют лонгитюдные данные как о динамике психологического благополучия современных подростков, так и о специфике взаимосвязи благополучия с академической успеваемостью и саморегуляцией.

Основные задачи настоящего исследования: рассмотреть особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, психологического благополучия и академической успешности учащихся подросткового возраста; на основе перекрестно-лонгитюдного анализа выявить регуляторные ресурсы академической успеваемости у учащихся с различной динамикой психологического благополучия при переходе из 5 в 6 класс. Настоящее исследование является частью трехлетнего лонгитюдного исследования учащихся 4-6 классов по выявлению регуляторных и личностных ресурсов психологического благополучия учащихся при переходе из начальной в основную школу.

Организация и методы исследования

Для решения поставленных задач мы использовали лонгитюдные данные учащихся, измеренные сначала в 5, а затем в 6 классе. Выборку исследования составили учащиеся общеобразовательных учреждений г. Москвы и г. Калуги. Данные учащихся 5 класса были собраны в конце первой четверти учебного года (октябрь-ноябрь). Спустя 1 год, когда учащиеся перешли в 6 класс, данные были собраны еще раз. Количество детей, прошедших тестирование дважды, составило – 155 чел. (52,6% – мальчики). Средний возраст учащихся в 5 классе составлял – 10,78 лет (стандартное отклонение – 0,460), в 6 классе – 11,97 лет (стандартное отклонение – 0,341).

Психологическое благополучие (ПБ) учащихся оценивалось с помощью методики «Шкала проявлений психологического благополучия подростков», разработанная Masse et al., 1998, адаптированная и модифицированная для российской выборки [Моросанова и др., 2018]. Опросник состоит из 25 утверждений, описывающих различные аспекты благополучия. Испытуемым предлагалось оценить, в ка-

кой степени они испытывали описанные состояния за последний месяц по шкале от 1 («никогда») до 5 («почти всегда»). Обработка проводилась по следующим шести шкалам: «Управление собственной личностью и событиями», «Общительность», «Счастье», «Вовлеченность в социальное взаимодействие», «Самооценка», «Душевное равновесие» и интегральную шкалу «Психологическое благополучие», представляющую собой сумму всех шести шкал.

Для оценки развития осознанной саморегуляции (СР) был использован опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности, ССУД-М» [Моросанова, Бондаренко, 2017], предполагающий оценку следующих регуляторно-личностных особенностей учащихся: планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость, инициативность, надёжность, ответственность, общий уровень саморегуляции.

Для анализа данных использовалась описательная статистика, дисперсионный анализ, непараметрический критерий Вилкоксона, регрессионный анализ. Обработка полученных результатов производилась с помощью пакета статистических программ SPSS v. 26.0.

Результаты

На первом этапе исследования нами проведен анализ корреляционных плеяд взаимосвязи показателей осознанной СР и ПБ; ПБ и академической успеваемости; осознанной СР и академической успеваемости, отдельно на данных учащихся в 5-м классе, а затем – в 6-м классе. В таблице 1 представлены результаты с использованием интегральных шкал СР и ПБ.

Результаты позволили установить, что связь саморегуляции с ПБ более стабильна и устойчива, чем связь академической успеваемости и ПБ. В 6 классе в два раза снижается величина коэффициента корреляции между ПБ и академической успеваемостью. Можно предположить, что в подростковом возрасте ПБ учащихся становится менее зависимым от их академической успеваемости. Однако, самопроцессы остаются надежным буфером, поддерживающим оптимальные уровни ПБ. Действительно, результаты лонгитюдных исследований показывают, что связь между благополучием и академической успеваемостью меняется с возрастом (Marques et al. 2011; Romero et al., 2014). Это свидетельствует о том, что успеваемость в

большей степени значима для ПБ детей младшего школьного возраста, в то время как на выборах более старшего возраста ее значение для общих уровней удовлетворенности жизнью подростков существенно снижается или вовсе не фиксируется (Amholt et al., 2020). Что касается особенностей взаимосвязи отдельных регуляторных особенностей СР и академической успеваемости с отдельными проявлениями ПБ, то здесь обнаружены многочисленные значимые взаимосвязи. Можно отметить, что проявления ПБ, связанные со сферой социального взаимодействия в меньшей степени связаны с успеваемостью и саморегуляцией, чем проявления ПБ в сфере самооценки и степени индивидуальной субъективной удовлетворенности.

Таблица 1. Корреляционный анализ взаимосвязей показателей общего уровня саморегуляции, психологического благополучия и академической успеваемости учащихся в 5 и 6 классах

	Показатели	1	2	3
5 класс				
1	Общий уровень СР	1	,549**	,375**
2	Общий уровень ПБ	,549**	1	,368**
3	Средний балл успеваемости	,375**	,368**	1
6 класс				
1	Общий уровень СР	1	,455**	,328**
2	Общий уровень ПБ	,455**	1	,187*
3	Средний балл успеваемости	,328**	,187*	1

На следующем этапе выборка респондентов анализировалась на наличие изменений общего уровня ПБ, исходя из сравнения данных срезов, проведенных в 5-м и 6-м классах соответственно. Для начала была определена разница между показателями общего уровня ПБ, полученными учащимися в 6 и 5 классах. Основные описательные статистики показателя разницы общего уровня ПБ учащихся в 6-ом классе по сравнению с 5-ым: $M=1,57$; $\sigma=14,514$. Принимая во внимание сравнительно небольшой объем выборки и чувствительность показателя уровня ПБ в условиях лонгитюда, было решено взять 0,5 стандартного отклонения (7,257) по показателю разницы между ре-

зультатами двух замеров для определения крайних групп по динамике ПБ. В результате были определены респонденты группы со снизившимся уровнем ПБ (41 человек), группы с повысившимся уровнем ПБ (47 человек), группы со стабильным уровнем ПБ (67 человек).

Дисперсионный анализ всех трех групп по параметрам СР и академической успеваемости позволил установить, что значимые различия по СР в основном фиксируются у учащихся в 5 классе. В то время как в 6 классе эти различия сглаживаются. Учащиеся при этом не различаются по показателям академической успеваемости. Далее мы проанализировали изменения внутри групп с помощью непараметрического критерия Вилкоксона, позволяющего установить значимость сдвига исследуемых показателей. Оказалось, что большинство значимых изменений в выраженности регуляторных и регуляторно-личностных свойств наблюдается в группе учащихся с повышающимся в 6 классе уровнем ПБ. В то время как успеваемость значимо не меняется. В группе стабильных по уровню ПБ учащихся успеваемость значимо снижается, но при этом СР значимо не меняется. В группе со снижающимся уровнем ПБ не происходит значимых изменений ни в успеваемости, ни в СР. То есть наибольший скачок изменений в развитии СР мы наблюдаем в группе подростков, у которых ПБ улучшилось в 6 классе в сравнении с 5-ым. Эти результаты дают основание говорить о том, что позитивная динамика в развитии ПБ совпадает в значительной степени с интенсивным развитием саморегуляции подростков, их автономии и инициативности, самостоятельности, формированием умений в самоорганизации своей деятельности и поведения.

Далее для каждой из групп были построены перекрестно-лонгитюдные регрессионные модели регуляторных предикторов академической успеваемости. В качестве независимых переменных выступали основные параметры саморегуляции учебной деятельности (регуляторные процессы и регуляторно-личностные свойства), измеренные у учащихся в 5 классе, а в качестве зависимой переменной – показатель успеваемости в 6 классе (средний балл по всем предметам за год). Данные по регрессионным моделям приведены в таблице 2.

Таблица 2. Вклад регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств в академическую успеваемость респондентов с различной динамикой ПБ

Зависимая переменная	Скор. R²	F	Значимые предикторы	Beta	p
<i>Снижение психологического благополучия</i>					
Академическая успеваемость	–	–	–	–	–
<i>Стабильность психологического благополучия</i>					
			Программирование	0,44	0,044
Академическая успеваемость	0,36	4,25	Надежность	0,37	0,034
			Инициативность	-0,33	0,027
<i>Повышение психологического благополучия</i>					
Академическая успеваемость	0,116	7,012	Гибкость	0,367	0,011

Анализ, проведенный на респондентах группы с отрицательной динамикой ПБ, не обнаружил для них регуляторных предикторов успеваемости в школе. Для группы со стабильным уровнем ПБ при обучении в 5-6 классах выявлено три регуляторных предиктора академической успеваемости. Регуляторный процесс программирования и регуляторно-личностное свойство надежности вносят положительный вклад; регуляторно-личностное свойство инициативности – отрицательный. Для группы с положительной динамикой ПБ перекрёстно-лонгитюдная модель оказалась не значима, но поскольку в этой группе наблюдался значимый «скачок» в изменении саморегуляции, мы построили регрессионную модель, в которую были включены параметры СР, измеренные в 6 классе. Установлен положительный вклад регуляторно-личностного свойства гибкости.

Таким образом, анализ предикторов показал, что вклад особенностей СР в академическую успеваемость заметно выше в группе учащихся со стабильной динамикой ПБ, уровень которого не претерпел существенных изменений при продолжении школьного обучения в 6 классе. При этом отрицательный вклад инициативности, на

наш взгляд, представляется крайне интересным с точки зрения развития автономии и самостоятельности подростков в этот период обучения. Сниженная инициативность указывает на зависимость учащихся в осуществлении своей учебной активности от других. Развитие самостоятельности и инициативности часто сопряжено с падением эффективности деятельности, поскольку стремление действовать независимо от окружающих (в данном случае это могут быть родители, учителя) приводит к возрастанию ошибок, обусловленных незначительным опытом в самоорганизации деятельности. Поэтому вполне логично, что низкая инициативность способствует академической успешности, что может быть специфично именно для данного периода обучения, когда учащиеся вступают в период формирования подростковой автономии. На материале группы с отрицательной динамикой ПБ не удалось обнаружить предикторы академических результатов, однако в качестве предиктора уровня ПБ выступает регуляторный процесс Моделирования, направленный на анализ учебной ситуации, выраженность которого может служить снижению влияния стрессовых факторов на учащегося и повышению его психологического благополучия. Вполне вероятно, как мы предполагаем, его обнаружение в числе предикторов академических результатов при дальнейшей разработке данной проблемы.

Полученные результаты также позволяют говорить о разнонаправленных траекториях изменений у учащихся показателей академической успеваемости, осознанной саморегуляции и психологического благополучия. Наблюдается снижение зависимости уровня ПБ от показателей академической успеваемости, однако роль саморегуляции как в поддержании оптимальных уровней ПБ, так и в продуктивности учебной деятельности учащихся подросткового возраста остается стабильно значимой.

Литература

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т. 10. №2. С. 27–37.

Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. - 2016. - №2. - С. 124-135

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Создание русскоязычной версии опросника проявлений психологического благополучия (ПШБИ) для подростков // Вопросы психологии. 2018. № 4. С. 103-109.

Amholt, T. T., Dammeyer, J., Carter, R., & Niclasen, J. Psychological Well-Being and Academic Achievement among School-Aged Children: a Systematic Review // Child Indicators Research. 2020. № 13. P. 1523-1548 doi:10.1007/s12187-020-09725-9

Antaramian S. The importance of very high life satisfaction for students' academic success // Cogent Educ. 2017. № 4. 1307622. doi:10.1080/2331186X.2017.1307622

Converse P.D., Beverage M.S., Vaghef K., Moore L.S. Self-control over time: Implications for work, relationship, and well-being outcomes // Journal of Research in Personality. 2018. Vol.73. P.82—92. doi: 10.1016/j.jrp.2017.11.002

Fomina T., Burmistrova-Savenkova A., Morosanova V. Self-Regulation and Psychological Well-Being in Early Adolescence: A Two-Wave Longitudinal Study // Behavioral Sciences. 2020. Vol. 10 (3). P. 67.

Itendo-Milewska A., Nawrocka J., Szorc K., Makarowski R., Jasiński, M. Self-Control and Self-Regulation as Determinants of the Quality of Pupils Functioning in the School Environment // Social Science and Humanities Journal 2018. P. 395-412.

Marques S.C., Pais-Ribeiro J. L., Lopez S.J. The role of positive psychology constructs in predicting mental health and academic achievement in children and adolescents: A two-year longitudinal study // Journal of Happiness Studies. 2011. 12(6). P. 1049–1062. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9244-4>.

Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N. Academic achievement: Intelligence, regulatory, and cognitive predictors // Psychology in Russia: State of the Art. 2015. V. 8. № 3. P. 136-157.

Romero C., Master A., Paunesku D., Dweck C.S., Gross J.J. Academic and emotional functioning in middle school: The role of implicit theories // Emotion. 2014. Vol. 14(2). P. 227.

Schunk D. H. Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations // Educational psychology review. 2008. Vol. 20(4). P. 463-467.

Sheldon K.M., Kasser, T., Smith K., Share T. Personal goals and psychological growth: Testing an intervention to enhance goal attainment and personal integration // Journal of Personality. 2002. 70(1). P. 5–31.

van Genugten L., Dusseldorp E., Massey E.K., van Empelen, P. Effective self-regulation change techniques to promote mental wellbeing among adolescents: a meta-analysis // Health psychology review. 2017. 11(1). P. 53-71.

Wrosch C., Scheier M. F., Miller G.E., Schulz R., Carver C.S. Adaptive self-regulation of unattainable goals: Goal disengagement, goal reengagement, and subjective well-being // Personality and Social Psychology Bulletin. 2003. 29(12). P. 1494–1508.

Модель связи интеллекта, саморегуляции, самооффективности и математической успешности школьников

Т.Г. Фомина

ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва

В статье рассмотрены особенности взаимной детерминации математической успешности школьников интеллектуальными, регуляторными и личностными факторами. На примере эмпирической структурной модели показана многомерная структура взаимосвязей невербального интеллекта, саморегуляции учебной деятельности и математической самооффективности. Обосновывается предположение, согласно которому академическая успешность детерминируется сложными взаимосвязями когнитивных и некогнитивных особенностей, при этом осознанная саморегуляция может быть рассмотрена в качестве центрального опосредующего механизма влияния когнитивных и личностных факторов на математическую успешность школьников.

The article considers the reciprocal determination between mathematical success and cognitive, regulatory and personality factors in schoolchildren. An empirical structural model shows a multidimensional structure of interrelations between nonverbal intelligence, self-regulation of learning activity and mathematical self-efficacy. The results reveal that academic success is determined by complex relationships of cognitive and non-cognitive features. Conscious self-regulation is shown as a central mediating mechanism for the influence of cognitive and personal factors on the mathematical success of schoolchildren

Ключевые слова: интеллект, саморегуляция, самооффективность, математическая успешность, структурная модель

Key words: intelligence, self-regulation, self-efficacy, mathematical success, structural model

Достижения в области математики современных учащихся представляет собой несомненную ценность для социально-экономического развития любой страны. Успешность в освоении математики во многом прогнозирует успешность в будущей профессиональной деятельности, а также является несомненным преимуществом для освоения стратегически значимых для общества областей знания. Поэтому для психолого-педагогических наук изучение механизмов и

факторов математической успешности является актуальной теоретической и практической задачей.

В настоящее время значимыми представляются исследования, в которых делаются попытки раскрыть особенности совместной детерминации академических достижений когнитивными и некогнитивными характеристиками [пр. Heaven, Ciarrochi, 2012; Stankov, Lee, 2017 и др.]. Построение структурных моделей и анализ различного типа взаимосвязей позволяет расширить понимание того, как различные процессы мотивации, саморегуляции, когнитивные и контекстуальные факторы пересекаются и взаимодействуют, обеспечивая продуктивность обучения. Целью настоящей статьи является анализ модели взаимосвязи невербального интеллекта, самооффективности, осознанной саморегуляции и математической успешности учащихся.

Невербальный интеллект является важным предиктором различных проявлений математической успешности школьников. Однако величина его вклада и сила влияния на образовательные достижения может существенно варьироваться [пр. Tikhomirova et al., 2016]. Это связано с тем, что некогнитивные факторы, обладающие различной ресурсной ролью, могут вносить дополнительный существенный вклад в достижение академических результатов. Так, существенное значение для успешного обучения имеют саморегуляция и самооффективность. Анализ учащихся с различным уровнем математической успешности показал, что для учащихся с низкой успеваемостью по математике большее значение имеют базовые когнитивные процессы, в то время как для прогноза высоких результатов по математике имеют значение прежде всего факторы саморегуляции, мотивации, интереса [Musso et al., 2012].

Некоторые исследователи отмечают, что саморегуляция является главной целью математического образования и важнейшей характеристикой эффективного изучения математики, а результативность учащегося будет тем выше, чем этот механизм будет эффективней [De Corte et al., 2000]. При этом проблема разработки практических технологий развития саморегуляции в контексте математического образования является чрезвычайно актуальной [Pape et al., 2003]. Результаты, полученные в нескольких исследованиях, проведенных в лаборатории психологии саморегуляции, позволили доказать, что саморегуляция не только выступает значимым предиктором

различных видов математической успешности школьников, но и выполняет ресурсную роль по отношению к различным когнитивным и некогнитивным механизмам, активизируя индивидуально-психологические особенности учащихся для достижения их актуальных учебных целей [пр. Моросанова, Фомина, 2016; Fomina, Morosanova, 2017].

Самоэффективность также рассматривается в качестве достоверного предиктора учебных достижений [пр. Honicke, Broadbent, 2016; Richardson et al., 2012; Stajkovic et al., 2018]. Она характеризует степень уверенности человека в успешности решения какой-либо задачи. Уровень самоэффективности описывает представления человека о своей способности справляться с одной и той же деятельностью при разных степенях ее сложности. Широта (обобщенность) области самоэффективности показывает, как переносятся убеждения в собственной эффективности, сформированные в одной сфере деятельности, на другие сферы, например, на другие учебные дисциплины. Метаанализ исследований, в которых изучалась связь самоэффективности и академических достижений показал, что в среднем самоэффективность объясняет приблизительно 14% дисперсии в академических достижениях. Кроме того, было обнаружено, что самоэффективность важнее для слабоуспевающих учеников, чем для «отличников» [Multon et al, 1991]. Также показано, что учащиеся с высоким уровнем самоэффективности лучше регулируют свою учебную активность [Pajares, 2008].

Математическая самоэффективность — это характеристика, которая может использоваться для прогнозирования когнитивных результатов, таких как успеваемость по математике или баллы PISA. Результаты предыдущих исследований показали, что развитие у учащихся самоэффективности влияет на развитие математических достижений. Показана значительная роль самоэффективности в результатах больших международных тестированиях математических достижений TIMSS и PISA [Lee, Stankov, 2018].

В своих исследованиях мы показали, что саморегуляция, выступая значимым предиктором различных видов математической успешности, опосредствует влияние некоторых когнитивных и некогнитивных характеристик на математическую успешность

[Morosanova et al., 2015; 2016]. В связи с этим, актуальным представляется изучение специфики взаимосвязи саморегуляции и таких конструктов как самооффективность и интеллект.

Организация и методы исследования

В исследовании приняли участие 318 учащихся 9-х классов общеобразовательных школ (158 юношей) в возрасте 14-16 лет ($M=15,1$). Им были предложены бланковые и компьютеризированные методики для оценки интеллекта, саморегуляции и самооффективности.

В качестве показателя интеллекта использовались результаты исследования невербального интеллекта с помощью теста «Прогрессивные матрицы Равена». Для диагностики развития осознанной саморегуляции был использован модифицированный вариант известного опросника «Стиль саморегуляции учебной деятельности, ССУД-М» [Моросанова, Бондаренко, 2017]. Утверждения опросника сгруппированы в 9 шкал: планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость, самостоятельность, надежность, ответственность, общий уровень саморегуляции. Коэффициент надежности Альфа-Кронбаха для шкал опросника составил от 0,59 до 0,82.

Самооффективность диагностировалась через оценку уверенности учащихся в решении определенных задач, требующих владения математическими операциями. Для этого использовался опросник, предложенный в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment, PISA). Испытуемые должны были оценить, насколько они уверены в успешном выполнении серии математических задач по 4-балльной шкале от «Совершенно не уверен» (0) до «Очень уверенно» (3). При этом сами задачи решать не надо было. Общий балл самооффективности рассчитывался как среднее значение всех оценок. Коэффициент Альфа-Кронбаха шкалы самооффективности составил 0,93.

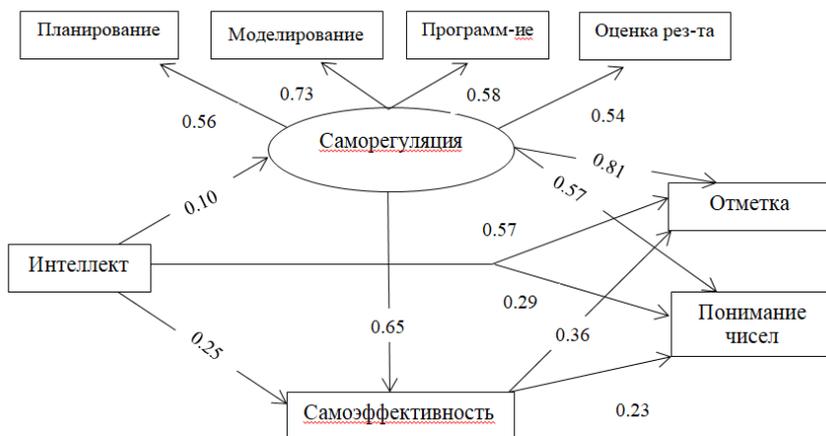
В качестве показателей математической успешности были использованы две группы индикаторов: показатели успешности выполнения стандартизированных тестовых заданий (понимание чисел), а также отметки по алгебре, выставленные по итогам учебного года.

Тест на понимание чисел включает 18 математических заданий, расположенных в порядке увеличения уровня сложности. Успешное выполнение теста требует понимания математических операций и их отношений. Итоговым показателем является количество правильно решенных задач.

Анализ данных производился методом моделирования структурными уравнениями (SEM) при помощи компьютерной программы AMOS 23.

Результаты исследования

На рис. 1 приведена итоговая структурная модель взаимосвязи невербального интеллекта, математической самооффективности и саморегуляции. Она включает латентную переменную «Саморегуляция», а также четыре явные переменные: «Интеллект», «Самоэффективность», «Отметка», «Понимание чисел». Латентная переменная «Саморегуляция» может быть рассмотрена как некоторый общий уровень саморегуляции, представленный главным образом регуляторными процессами планирования, моделирования, программирования, оценки результата.



Хи-квадрат=3.633; CFI=1.000; GFI=.997; RMSEA=.000

Рисунок 1. Структурная модель взаимосвязи интеллекта, саморегуляции, самооффективности и математической успешности школьников

Для оценки модели мы применяли следующие индексы согласия и их допустимые значения для признания модели соответствующей данным: Хи-квадрат/df < 2; $p > 0.05$; GFI > 0.95; AGFI > 0.9; CFI > 0.95; RMSEA < 0.05.

Модель свидетельствует о том, что интеллект, саморегуляция и самооффективность вносят непосредственный вклад в показатели математической успешности школьников. Влад интеллекта, зафиксированный в нашем исследовании, сопоставим с современными данными [Deary et al., 2007].

Данные о вкладе самооффективности в математическую успешность по результатам исследований разнятся. Так отмечается, что после учета влияния общих когнитивных способностей, связь между самооффективностью и математическими достижениями фиксируется на уровне от 0,26 до 0,55 [Cleary, Kitsantas, 2017]. Наши данные в целом укладываются в этот диапазон. Однако, величина независимого вклада осознанной саморегуляции в сравнении с интеллектом и самооффективностью наибольшая, вполне сопоставимая с влиянием интеллекта.

Полученная нами модель также позволяет описать специфику влияния саморегуляции и самооффективности на математическую успешность школьников. Саморегуляция вносит существенный вклад в самооффективность, что свидетельствует об их тесной взаимосвязи. Действительно, исследователи говорят о том, что способность студентов осознанно регулировать свою учебную деятельность тесно связана с системой убеждений о том, что они могут это сделать качественно и на высоком уровне [Honnicke, Broadbent, 2016]. Эффективность саморегулирования также способствует установки учащимися более высокой планки в своих учебных устремлениях [Caprara et al., 2011].

Самооффективность называют одним из самых сильных некогнитивных предикторов успеваемости учащихся, поэтому очевидна значимая связь самооффективности и успеваемости на нашей выборке. Однако, в отличие от саморегуляции, самооффективность отражает в большей степени содержательные аспекты личности, уверенность в своих силах, способность справляться с поставленными задачами. В то время как непосредственная реализация деятельности для достижения цели осуществляется механизмом осознанного само-

регулирования. Применительно к учебным достижениям можно говорить о том, что саморегуляция выступает фасилитатором влияния самоэффективности на академическую успеваемость.

Таким образом, в настоящем исследовании рассмотрены особенности взаимной детерминации когнитивных и некогнитивных факторов математической успешности школьников. Показан значимый вклад интеллекта, самоэффективности и саморегуляции в показатели математической успешности учащихся, раскрыты особенности их совместного влияния на математическую успешность школьников. Полученные данные позволяют расширить научные представления о предикторах математической успешности школьников и факторах, математических способностей.

Литература

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т. 10. № 2. С. 27-35.

Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 124–135.

Caprara G.V., Fida R., Vecchione M., Del Bove G., Vecchio G. M., Barbaranelli C., Bandura A. Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement // Journal of Educational Psychology. 2008. V. 100. P. 525–534. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.525>

Cleary T.J., Kitsantas A. Motivation and self-regulated learning influences on middle school mathematics achievement // School Psychology Review. 2017. V. 46. № 1. P. 88-107.

De Corte E., Verschaffel L., Eynde P.O. Self-regulation: A characteristic and a goal of mathematics education // Handbook of Self-Regulation / M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (eds.), 2000. Academic Press, San Diego, CA, pp. 687–726.

Deary I.J., Strand S., Smith P., Fernandes C. Intelligence and educational achievement // Intelligence. 2007. V. 35. № 1. P. 13-21.

Fomina T., Morosanova T. Self-regulation, math self-efficacy, math interest and mathematics achievement // New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences. 2017. V. 4. № 6. P. 33-40.

Heaven P.C.L., Ciarrochi J. When IQ is not everything: Intelligence, personality and academic performance at school // Personality and Individual Differences. 2012. V. 53. № 4. P. 518-522.

Honick T., Broadbent J. The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review // *Educational Research Review*. 2016. V. 17. P. 63-84.

Lee J., Stankov L. Non-cognitive predictors of academic achievement: Evidence from TIMSS and PISA // *Learning and Individual Differences*. 2018. V. 65. P. 50-64.

Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N. Academic achievement: Intelligence, regulatory, and cognitive predictors // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2015. V. 8. № 3. P. 136-157.

Morosanova V.I., Fomina T.G., Kovas Y., Bogdanova O.Y. Cognitive and regulatory characteristics and mathematical performance in high school students // *Personality and Individual Differences*. 2016. V. 90. P. 177-186.

Multon K. D., Brown S. D., Lent R. W. Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation // *Journal of counseling psychology*. 1991. V. 38. № 1. P. 30-38.

Musso M., Kyndt E., Cascallar E., Dochy F. Predicting mathematical performance: The effect of cognitive processes and self-regulation factors // *Education Research International*. 2012. V. 2012. P. 1-13.

Pajares F. Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning // *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* / D.H. Schunk, B.J. Zimmerman (Eds.). 2008. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. P. 111-139.

Pape S.J., Bell C.V., Yetkin I.E. Developing mathematical thinking and self-regulated learning: A teaching experiment in a seventh-grade mathematics classroom // *Educational Studies in Mathematics*. – 2003. V. 53. № 3. P. 179-202.

Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 2012. V. 138. № 2. P. 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>

Stajkovic A.D., Bandura A., Locke E.A., Lee D., Sergent K. Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and individual differences*. 2018. V. 120. P. 238-245.

Stankov L., Lee J. Self-beliefs: Strong correlates of mathematics achievement and intelligence // *Intelligence*. 2017. V. 61. P. 11-16.

Tikhomirova T., Voronina I., Marakshina J., Nikulchev E., Ayrapetyan I., Malykh T. The relationship between non-verbal intelligence and mathematical achievement in high school students. 2016 // *In SHS Web of Conferences* (Vol. 29, p. 02039). EDP Sciences.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ПРЕДИКТОРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ И ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Особенности самооценивания студентами сформированности нравственных черт (на примере доверия к людям)

М.К.Акимова, С.В.Персиянцева***

**Институт психологии им. Л.С.Выготского (РГГУ)*

*** Институт психологии им. Л.С.Выготского (РГГУ); Психологический институт РАО*

В статье раскрывается такая социопсихологическая характеристика как социальный капитал. Он определяет условия позитивных отношений между людьми, так как базируется на определенных моральных требованиях и нравственных нормативах. В исследовании доказана взаимосвязь объективных диагностических показателей доверительных отношений между людьми и субъективных оценок, полученных посредством рефлексии этой черты у студенческой молодежи (N=50).

The article reveals such a sociopsychological characteristic as social capital. It determines the conditions for positive relations between people, as it is based on certain moral requirements and moral standards. The study proved the relationship between objective diagnostic indicators of trusting relationships between people and subjective assessments obtained through the reflection of this trait among students (N = 50).

Ключевые слова: социальный капитал, мораль, нравственность, нормативнопринятие, доверие как базис социальной сплоченности.

Key words: social capital, morality, morality, normative acceptance, trust as the basis of social cohesion.

Формирование человека, его личности и индивидуальности происходит в определённой социокультурной среде, которая воздействует на него с момента рождения, и эта среда характеризуется требованиями, правилами, традициями, обычаями, т.е. нормативами, прямо и косвенно влияющими на психику индивида [Гуревич, 2007].

Длительное пребывание в определённой относительно стабильной среде с установившимися воздействиями на индивида накладывает заметный, часто существенный отпечаток на его характер. Это приводит к навязыванию ему таких форм поведения, которые данное общество считает оптимальными, значимыми, полезными.

В современных условиях развития общества, когда перед человечеством во весь рост встали глобальные проблемы, угрожающие самому его существованию, значительно возрастает роль взаимодействия всех членов общества и социальных групп. Ведущим духовным стержнем жизни общества выступает мораль как форма общественного сознания. Основной функцией морали является регулирование поведения и взаимодействия индивидов. В моральных требованиях-нормативах отражены простые и понятные формы отношений людей, такие как необходимость и потребность доверять людям, не лгать, не воровать, помогать нуждающимся и т. д. Некоторые из них (доверительные отношения, честность, солидарность) соотносятся с важной социопсихологической характеристикой, называемой социальным капиталом, которую в настоящее время всё чаще применяют для описания как отдельной личности, так и общества в целом.

Уровень социального капитала зависит как от принадлежности к той или иной культуре, так и от специфического индивидуального опыта, влияющего на общий уровень нормативоприятия [Акимова, Горбачева, 2013]. Социальный капитал может быть основой для реализации индивидами их интересов, переживания ими состояния комфорта и психологического благополучия. Социальный капитал, проявляющийся в особенностях социального взаимодействия, базируется на определённых моральных принципах и нравственных нормативах, которые являются психологическим условием позитивных социальных отношений. С ними связаны проблемы стимулирования определённого поведения человека во всех сферах социальной жизни и в конкретных социальных ситуациях, а также решение возникающих в обществе проблем. Социальный капитал можно рассматривать как основу функционирования современного развивающегося общества.

Ориентиром для моральной регуляции взаимодействия людей служит нравственный норматив, отражающий понимание того, как человек должен себя вести по отношению к другим людям. Нравственное поведение должно соответствовать принятым в обществе идеалам и принципам, при этом большое значение здесь имеют понятия добра и зла, чести и достоинства. Правила морали -- это неписанные законы, реализуемые применительно к обстоятельствам. Но от этого они не становятся необязательными для личности, заставляя человека поступать нравственно. Сам способ человеческого существования необходимо порождает потребность людей друг в друге. Вот эта-то общественная связь и взаимозависимость людей, возникающая из простого факта их совместной жизни, и являются объективной основой морали - ведущего духовного регулятора жизни общества. Хабермас [Хабермас, 2000], описывая коммуникативное поведение, рассматривал в качестве его определяющей черты следование принятым в обществе нормативам и ценностям. Мораль исторична и определяется социальной принадлежностью, а представления о нравственности индивидуальны, так как они зависят от субъективных суждений о добре и зле, а также от степени принятия нравственных нормативов [Акимова, Персиянцева, 2019].

Итак, нравственные нормативы вырабатываются обществом и зависят от него, от его существенных характеристик. Они не являются абсолютно стабильными и могут изменяться по мере его развития и изменения [Гуревич, 2008]. Поскольку мораль и базирующиеся на ней нравственные нормативы являются изменчивыми, рассматривать их необходимо во взаимодействии с общественной практикой, характеризующей социум [Блюмкин, 1987]. В нравственном сознании члена определённого общества отражаются общественные явления и поступки людей с точки зрения их общественной и индивидуальной ценности [Головкин, 1986]. То, что было нравственным в прошлом, в современной жизни может оказаться аморальным. Мораль не догма, она изменяется в соответствии с ходом исторического процесса. Вместе с тем, в ней можно выделить некое ядро, сохраняющее преемственность. Поэтому в моральных нормативах отражены

не только социально и культурно опосредованные, связанные с определённым уровнем развития общества требования, но и общечеловеческие нравственные ценности и принципы. Такие принципы и нормы как гуманизм, сострадание, честь, долг, верность, ответственность, великодушие, благодарность, дружелюбие имеют общечеловеческий смысл [Ильин, 2013]. Нравственные нормативы подобного рода являются основными правилами любого общества.

Так как современный мир становится исключительно взаимосвязанным и взаимозависимым, сейчас особенно актуальными становятся обоснование и признание приоритета общечеловеческих нравственных ценностей-нормативов. Это связано с тем, что нравственность является определяющей, сущностной характеристикой каждого человека, она нужна человеку, так как позволяет ему осуществлять самоконтроль своей жизни, а также налаживать его отношения с другими людьми.

К важнейшему нравственному нормативу, который отражает гуманистические принципы отношений между людьми, группами, народами, относится доверие. Доверие приводит к открытым, положительным взаимоотношениям людей. Оно является базисом социальной сплочённости и эффективного функционирования общества, обеспечивающим готовность соблюдать общие интересы, выполнять оговорённые правила и стремиться к единым целям, отсутствие противоречий между разными социальными группами, верность общему делу, что необходимо для прорыва общества вперёд. Доверительные отношения с людьми способствуют не только адаптации к социуму, в который включён индивид, но и эффективной самореализации в нём, переживанию состояния комфорта и психологического благополучия. Так, например, намеренное, бескорыстное и искреннее стремление к осуществлению помощи ближнему, а также незнакомому человеку, животному и растительному миру повышает самооценку, приводит к пониманию собственной пользы, осознанию смысла жизни.

Существенной проблемой является выяснение того, насколько глубоко осознаются нравственные нормативы. Возможно такое положение, когда индивиды подчиняются нравственным требованиям

вследствие подражания, воспитания или внушения некоторых способов поведения, транслируемых в определённой социокультурной среде. Тогда поведение человека станет набором стереотипов, алгоритмов, реализацией программы сформированных действий, живущих в подсознании и актуализирующихся в определённых ситуациях.

Цель нашего исследования заключалась в том, чтобы соотнести полученные посредством психодиагностической методики результаты выраженности такой характеристики как доверительные отношения между людьми с субъективными оценками этой характеристики, данными этими же испытуемыми в результате самоанализа. Опросник при этом мы рассматриваем как опору для рефлексии и самоописания. Гипотеза состоит в том, что между показателями опросника Доверительных отношений и субъективными оценками этой характеристики должна обнаружиться положительная линейная взаимосвязь.

Испытуемыми были студенты психологического факультета РГГУ, их численность 50 человек. Исследование начиналось с того, что они выполняли опросник Доверительных отношений (автор М.К.Акимова). Он включает пять шкал: 1. позитивные представления о людях; 2. польза от доверительных отношений с людьми; 3. позитивное представление о государственных и общественных институтах; 4. доверие к себе (самопринятие); 5. осторожность как следствие недоверия и представления о человеческой изменчивости.

Четыре шкалы отражают черты, характеризующие некоторые особенности взаимодействия с окружающими, отношения к ним как к субъектам, заслуживающим доверия, поддержки, интереса, сочувствия, терпения, сотрудничества или осторожности и бдительности. Субшкала самопринятия раскрывает важнейший фактор доверительности к людям – готовность самого индивида к выстраиванию взаимодействия с окружающими.

Задание, которое получали студенты после выполнения опросника Доверительных отношений, было следующим: «Опираясь на описание выполненной методики оцените по 10 балльной шкале (1 – 10) свои уровни тех характеристик, которые диагностировались.

Опросники часто используют как средство самоанализа, так как содержащиеся в них пункты и утверждения помогают человеку обратить внимание на те ситуации, отношения, намерения, действия и пр., в которых и проявляется личность и отдельные её черты. Используйте свои способности к самоанализу, рефлексии, самооценке, чтобы описать себя, свои представления о доверительных отношениях и их сформированности у вас. Используйте опросник как средство для самоописания, как своего рода «подсказку», как способ «познакомиться с собой» и своими взаимоотношениями с окружающими».

Так как результаты самоописания зависели от отношения студентов к заданию, от их желания добросовестно его выполнить, обдумывая свои особенности, стремясь разобраться в себе, мы мотивировали их саморефлексию обещанием учесть качество их эссе в экзаменационных оценках.

Результаты диагностического опросника и самооценок, а также корреляции между ними по Спирмену представлены в таблице 1.

Таблица 1. Описательная статистика по опроснику и самооценкам

	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5	Общий балл
Опросник	22,8	18,5	25,6	8,24	22,66	93,4
X	(58,5	(50,0%)	(47,4%)	(54,8	(62,9	(54,6%)
σ	5,6	4,3	5,8	2,2	5,1	9,1
Само- оценка	6,56	7,16	4,98	8,12	6,57	6,52
X	(65,6	(71,6	(49,8%)	(81,2	(65,7	(65,2%)
σ	1,8	2,2	1,3	2,0	1,8	2,1
r	0,25	0,35	0,21	0,36	0,23	0,27

Как видно из таблицы, процентное соотношение между показателями опросника и самооценками по каждой шкале и общему

баллу отражает переоценку студентами каждого аспекта доверительных отношений. Чаще всего это происходит по шкалам 4 (доверие к себе) и 2 (польза от доверительных отношений с людьми).

Для выяснения взаимосвязи показателей опросника и самооценок студентов использовался метод ранговых корреляций по Спирмену. По общему баллу корреляция значима на уровне $p \leq 0,05$. Это означает, что самооценки студентов в отношении выраженности у них такой характеристики как доверие к людям в целом соответствовали объективным диагностическим показателям, полученным по опроснику.

Анализ взаимосвязей по отдельным аспектам доверия показал, что диагностические оценки и оценки самоописания в отношении представления о пользе от доверительных отношений с людьми и доверия к себе коррелируют на уровне значимости $p \leq 0,01$. По остальным трём аспектам доверительных отношений (позитивные представления о людях, позитивные представления о государственных и общественных институтах, осторожность как следствие недоверия и человеческой изменчивости) корреляции незначимы.

Таким образом, разные стороны доверия к людям в разной степени осознаются молодыми людьми. Есть такие особенности, которые остаются без внимания – на них не обращают внимание, они не подвергаются рефлексии, отсутствуют в самоописании. Есть и такие особенности, которые чаще описываются в эссе. Пример самоописания: «Для меня доверие является высшим уровнем в построении отношений с человеком. Могу и не устанавливать доверительных отношений, если не найдется достойных людей. Я честен с собой в своих намерениях. Устанавливаю близкие доверительные отношения с теми, кого считаю нужным себе, если такой найдется». Ещё один пример: «Я не очень доверчивый человек, люди многогранны, далеко не всегда можно быть уверенным в человеке. Я верю только близким, с осторожностью начинаю строить отношения с новыми людьми». Ещё одно описание: «Доверие – основа построения контактов между людьми, его уровень может полностью определять характер взаимоотношений, и, если его достигнуть, жизнь станет комфорт-

нее. Я не отношусь к легковверным людям, я достаточно подозрительна и доверяю себе, своей интуиции. Исходя из неё могу принять решение, доверять ли людям в своём окружении».

Это типичные самохарактеристики. Они свидетельствуют, что, как правило, молодые люди не задумываются о положительных чертах окружающих и доверии к государственным и общественным институтам. По-видимому, эти стороны доверия в меньшей степени ассоциируются с доверительными отношениями между людьми и поэтому реже влияют на такие отношения. Нам представляется, что по этой причине отсутствуют связи между этими аспектами доверительных отношений, полученными с помощью опросника и самооценки. Напротив, пользу доверительных отношений и доверие к себе студенты анализируют чаще, иногда именно на этих сторонах доверия они сосредотачиваются, обращают внимание в самоописании доверия, и поэтому оценивание у себя именно этих сторон является точным, детальным, подробным.

Итак, в нашем исследовании мы обнаружили положительные значимые взаимосвязи объективных диагностических показателей доверительных отношений между людьми и самооенок, полученных посредством рефлексии этой черты. По отзывам студентов, такой самоанализ показался им полезным. То, что человек при этом узнаёт о себе самом, является иногда неожиданным, раскрывает его с той стороны, о которой он не думал. Человек внезапно «становится самим собою», он творит собственную «имплицитную теорию личности», которая безусловно пригодится ему в будущем, в выстраивании своего взаимодействия с окружающими.

Литература

Акимова М.К. Индивидуально-психологические различия в развитии компонентов социального капитала у российской молодёжи // Дифференциальная психология и дифференциальная психофизиология сегодня. Материалы конференции, посвящённой 115-летию Б.М.Теплова 10-11 ноября 2011г. М.:Смысл, 2011. С. 34-43.

Акимова М.К., Гобрачева Е.И. Нормативный подход а психодиагностике: обоснование и разработка методики // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. Том 6. № 2. С. 31-45.

Акимова М.К., Персиянцева С.В. Влияние нормативности и конкретно-ситуативных факторов на просоциальное поведение молодёжи разных региональных выборок // Мир педагогики и психологии. 2019. №.9 (38). С. 118-127.

Блюмкин В.А. Этика и жизнь. М.: Политиздат, 1987.

Головко Н.А. Мораль: сознание и поведение. М.: Наука, 1986.

Гуревич К.М. Дифференциальная психологи и психодиагностика. СПб.: Питер, 2008.

Ильин Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. СПб.: Питер, 2013.

Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. М.: Наука, 2000.

Метакогнитивный тренинг для больных шизофренией и расстройствами шизофренического спектра

С.А Анкаева, В.В Волошко

ФГБОУ ВО СГМУ Минздрава России, Смоленск

В данной статье рассказывается об одной из форм групповой когнитивной реабилитации – метакогнитивного тренинга для больных шизофренией и расстройствами шизофренического спектра. Это структурированная программа, которая позволяет больным шизофренией восстановить метакогнитивные способности. Она фокусируется на изучении закономерностей процесса мышления и обучению способности управлять им. Это позволяет больному понять свои ошибки в мышлении и более эффективно адаптироваться в социальной среде.

This article describes one of the forms of group cognitive rehabilitation - metacognitive training for patients with schizophrenia and schizophrenia spectrum disorders. It is a structured program that allows schizophrenia patients to recover metacognitive abilities. It focuses on studying the patterns of the thinking process and learning the ability to manage the im. this allows the patient to understand their errors in thinking and adapt more effectively in the social environment.

Ключевые слова: шизофрения, расстройства шизофренического спектра, метакогнитивные процессы, когнитивная реабилитация, конгинция, метакогнитивный тренинг.

Keywords: schizophrenia, frustration of a schizophrenic range, metacognitive processes, cognitive rehabilitation, kongintion, metacognitive training.

Спектр исследований отечественных и зарубежных авторов, посвященных социальной дезадаптации при шизофрении, очень широк. Важным в изучении социального функционирования при шизофрении является междисциплинарный подход. В последнее десятилетие большинство исследований посвящено выяснению связи дезадаптированности с особенностями когнитивной сферы, поиску биологических коррелятов нарушений социального функционирования и путей реабилитации. Такой интерес обусловлен стремлением лучше понять предикторы инициального периода заболевания и разработать модели раннего вмешательства, которые помогут предотвратить дальнейшее развитие болезни.

Что такое метакогнитивный тренинг?

Метакогнитивный тренинг (МКТ) – метод, разработанный Штеффеном Морицем, доктором философии, и его коллегами из Гамбургского университета в Германии, является групповым психотерапевтическим подходом к коррекции как негативных, так и позитивных симптомов шизофрении, и в особенности – бреда. Он представлен в формате модулей, каждый из которых нацелен на распространенные когнитивные ошибки и искажения при решении проблем, такие как поспешные выводы, склонность к подтверждению своей точки зрения, несмотря на доказательства обратного, и излишняя самоуверенность. Метод доступен бесплатно на 37 языках.

Почему тренинг необходим людям с шизофренией и расстройствами шизофренического спектра?

Люди с шизофренией имеют структурные аномалии мозга, что делает принятие новых моделей мышления особенно сложным, даже когда очевидные факты противоречат их когнициям. Это негативно сказывается на их способности переоценки ложных убеждений, что может спровоцировать развитие бреда. Более того, одно функциональное исследование магнитно-резонансной томографии показало дисбаланс в том, как нейронные сети мозга у людей с шизофренией реагируют на доказательства, подтверждающие или опровергающие суждения пациентов. Это нарушение может лежать в основе структурных причин бреда.

Люди с шизофренией имеют дисбаланс в нейромедиаторах, участвующих в ответной реакции при обработке сенсорной информации, включая дофамин, глутамат и серотонин. Это может привести к тому, что пациенты будут перегружены сенсорной информацией и ее последующая обработка будет одновременно вызывать и поддерживать бред.

Цель тренинга – повышение метакогнитивной компетентности пациентов, осознание их «когнитивных ловушек», а также развитие способности критически размышлять, расширять и изменять свои механизмы решения проблем, что крайне необходимо в данной ситуации.

Несмотря на то, что пациентам с шизофренией часто назначают лечение антипсихотическими препаратами, которые существенно уменьшают выраженность бреда, их действие ослабевает, если пациенты прекращают прием лекарств. Это часто происходит из-за побочных эффектов этих препаратов и нарушения режима приема лекарств. МКТ, напротив, является немедикаментозным методом, который может обучить когнитивным жизненным навыкам, помогающим пациентам всю жизнь. Таким образом, дополнение режима медикаментозного лечения МКТ и в частности МКТ+ может в долгосрочной перспективе бороться с бредом.

Пока присутствие МКТ для борьбы с бредом при шизофрении становится общепринятой в психиатрии, существует необходимость индивидуализировать обучение. Благодаря модульному формату МКТ это не составит труда. Он стал открытым источником, который клиницисты могут скачивать и редактировать по потребностям своих пациентов.

Уменьшение бреда при шизофрении – это будущее, ориентированное на нужды пациента и толерантное к другим культурам. Поэтому неудивительно, что интерес к этому методу набирает обороты. В Германии и Австралии его рекомендуют для лечения шизофрении, а также было разработано приложение с ежедневными упражнениями для дальнейшего повышения его долговременного эффекта

Процедура проведения МКТ

Программа состоит из двух параллельных циклов, каждый из которых включает 8 модулей, которые будут подробно рассмотрены далее. Теоретическая база обеих версий одинакова, различия связаны с содержанием конкретных упражнений, что позволяет пациентам, проходящим оба цикла, отрабатывать их на новом материале. Рекомендуемый размер группы – от 3 до 10 пациентов.

Модуль 1: Атрибутивный стиль

Атрибуция – это устойчивый механизм объяснения причин произошедшего. Существует три вида атрибутивного стиля – причина во мне; причина в других; причина в обстоятельствах.

В первой части модуля участники знакомят с экстремальными деформациями атрибуции и возможными социальными последствиями. Группа обсуждает более нейтральный, взвешенный вариант атрибуции для каждой из ситуаций.

Задача второй части — обсудить причины кратко обрисованных событий, например, почему не позвонил друг или почему кто-то пригласил кого-то на обед. Внимание уделяется ситуативным и/или личностным факторам. Целью не является поиск окончательных решений, наоборот — нужно обсудить различные варианты возникновения той или иной ситуации. При возникновении события, когда убедительной сначала выглядит только одна причина. Вторая серия задач включает в себя раздел, в котором речь идет о внутренних голосах/звуковых галлюцинациях. Участников знакомят с аргументами, которые дают понять, что навязчивые состояния были сгенерированы самостоятельно и не подкреплены извне.

Цель состоит в том, чтобы не делать поспешных выводов, а рассмотреть несколько вариантов причин возникновения представленной ситуации.

Модуль 2 и 7: Поспешные выводы (преждевременные выводы)

В начале терапии при помощи различных примеров разъясняются возможные последствия «короткого замыкания» в мышлении. Собираются все аргументы ЗА и ПРОТИВ, происходит обмен мнениями, которые проверяются с точки зрения их правдоподобия. При этом должно быть выяснено, что легенды такого рода почти всегда основываются на преждевременных выводах и на сомнительных приметах. Эти легенды могут служить миниатюрными моделями, объясняющими индивидуальные бредовые системы.

В первой группе задач представляется очередность кадров, состоящая из восьми этапов. На каждом этапе степень фрагментации изображаемого объекта убывает: к раннее показанной картине прибавляются новые черты объекта до тех пор, пока он не показывается полностью. Участников поочередно просят дать оценку основательности собственных либо заданных толкований. Участники должны делать свой выбор в пользу одного из вариантов тогда, когда они уверены в правильности решения.

Во второй группе задач показывают картины-загадки, при которых в зависимости от угла разглядывания существуют различные возможности их истолкования. По каждой картине участникам задаются вопросы о том, что они видят, и им предлагается обнаружить и другие образы, изменяя угол обзора. Здесь предпринимается попытка донести до участников, что не следует руководствоваться первыми впечатлениями, ибо они чаще всего оказываются обманчивыми

и кажущимися, либо показывают лишь «одну сторону». Участники должны научиться, что не стоит преждевременно отказываться от альтернативных точек зрения.

Модуль 3: Изменение убеждения

Подобно модулю 2 и 7 здесь участников знакомят с тем, как часто в жизни важно не поддаваться присущей людям склонности доверять первому впечатлению, первой оценке. Такой стиль принятия решения приводят к ошибочным выводам, поэтому необходимо занимать более гибкую позицию.

После краткого введения участникам на примере практического упражнения наглядно демонстрируют так называемую «предвзятость подтверждения». Для этого показывают три разных объекта. Пациенты должны выяснить соответствующее родовое понятие, предлагая новые объекты. Тренер даёт обратный ответ (да/нет) о том, подходят ли родовые понятия. Так как показанные объекты позволяют предположить, что подразумеваемые родовые понятия — цветы и фрукты, то большинство людей предлагает только объекты, которые подходят к данной категории, вместо того чтобы предложить другие гипотезы или проверить правильность предположения путем называния альтернативных объектов.

Это упражнение поясняет то, что мы часто игнорируем информационные источники, не соответствующие нашим ожиданиям. При проведении этого упражнения в большой группе может случиться, что кто-то уже знаком с упражнением или знает правильное решение. Не следует сразу подтверждать правильность, принимайте и другие предположения.

Основные задачи основаны на трех картинках, изображающих некое событие в обратном временном порядке. Очередность постепенно раскрывает неоднозначные действия. После показа каждой картинки участники спрашивают о вероятности каждого из приведенных четырёх вариантов ответа. В конце озвучивается правильный ответ. При демонстрации первой картинки один из предложенных вариантов интерпретации кажется невероятным, но во многих случаях именно он в итоге оказывается правильным. В каждой задаче, по меньшей мере, одно истолкование абсолютно абсурдное или неубедительное, то есть оно никак и никогда не может являться приемлемым решением задачи.

Модуль 4 и 6: Внутренняя модель сознания

Больные имеют трудности прогнозирования действий других людей, что может способствовать их бредовым идеям. Пациенты с шизофренией испытывают трудности в ситуациях, требующих сопереживания другим людям. Искаженное восприятие мотивов и действий других людей может легко создать межличностные проблемы. Патогенетическая значимость дефицита внутренней модели сознания другого (ВМСД) для бредообразования является предметом продолжающегося спора. Кроме того, некоторые исследования показали, что больные шизофренией с трудом переносят незавершенные ситуации и двусмысленности.

Первая часть этого блока заданий направлена на выявление значения мимики для идентификации чувств и внутренних состояний. В то же время он наглядно демонстрирует, что выражения лиц или облик человека зачастую могут быть интерпретированы неверно.

После этого участникам демонстрируют истории в картинках. Участники получают задание оценить ситуацию с точки зрения изображенного человека и высказать предположения о том, что этот человек может думать о другом человеке или о каком-то событии. Существует два различных варианта этого задания; стандартная версия и версия, предусматривающая недостаточный учёт информации, опровергающей изначальное представление (BADE) — по аналогии с процессами Модуля 3, где идет речь об этой проблеме. В стандартной версии история в картинках демонстрируется целиком и должна использоваться, если предполагается, что сессия будет продолжаться менее 50 минут.

Модуль 5: Достоверность воспоминаний

Несмотря на то, что люди, страдающие шизофренией, в парадигме Диза-Редигера-МакДермотта не всегда порождают больше ложных воспоминаний, чем здоровые испытуемые [Хьюрон и Дейнион, 2002], убежденность, сопровождающая эти искаженные воспоминания, представляется несоизмеримо более сильной [Мориц, Вудворд и Родригез-Рэкке, 2006]. Использованный материал вызывает искаженные воспоминания у большинства людей (независимо от психопатологического статуса) и, таким образом, лучше всего подходит для демонстрации пациентам, помогая выявить искаженные воспоминания даже в тех случаях, когда впечатления, хранящиеся в памяти, воспринимаются как «неоспоримые факты». Участникам

предлагается задуматься над ненадежностью памяти: наша память работает конструктивно, а не пассивно как, например, видеомаягнитофон. Вторая цель данного модуля состоит в том, чтобы побудить пациентов подвергать сомнению умозаключения своей памяти в случае отсутствия живых/отчетливых воспоминаний и использовать эту стратегию в повседневной жизни. Если живые воспоминания отсутствуют, необходимо получить дополнительную информацию и сигналы, свидетельствующие в пользу истинности воспоминания, особенно если дело касается важных ситуаций в отношениях между людьми, могущих повлечь за собой значительные последствия.

Модуль 8: Самооценка и настроение

Участникам наглядно демонстрируются дисфункциональные стили мышления, способные внести свой вклад в возникновение и поддержание низкого чувства собственного достоинства.

Необходимо подчеркнуть, что регулярные тренировки могут привести к изменению этих стилей мышления, а, следовательно, и состояния депрессии. Пациенты должны осознать, что негативные мысли хоть и обременительны, но обычны и что подавление мыслей приводит к парадоксальному усилению симптомов.

Проводится опрос участников группы, как они справляются с подавленным настроением. В конце занятия даются рекомендации, соблюдение которых помогает улучшить настроение.

Предполагается, что результаты данного тренинга и систематического его применения будут способствовать развитию когнитивной реабилитации и будут иметь ощутимую методологическую и практическую значимость.

Литература

Елигулашвили Е.И. Роль общения в процессе взаимодействия личности с реальностью: дисс. ... канд. псих. наук. - Тбилиси, 1982. - 170 с.

Зейгарник Б.В. Патопсихология. - М., 1986.

Курек Н.С. Исследование эмоциональной сферы больных шизофренией на модели распознавания эмоций по невербальной экспрессии // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. - 1986. - № 12. - С. 1831-1836.

Мосолов С.Н. Биологические методы терапии психических расстройств (доказательная медицина - клинической практике] / под ред. С.Н. Мосолова. М., 2012.

Мосолов С.Н. Некоторые актуальные теоретические проблемы диагностики, классификации, нейробиологии и терапии шизофрении: сравнение зарубежного и отечественного подходов // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. - 2010. - Т. 110, № 6. - С. 4-11.

Контекстная обусловленность и нормативопринятие в оценивании императивности социального участия в ситуациях взаимодействия

Е.И.Горбачева

Калужский государственный университет им.К.Э.Циолковского

В статье представлены эмпирические данные о влиянии нормативопринятия на оценивание ситуаций социального взаимодействия в условиях варьирования их контекстных характеристик. С помощью регрессионного анализа установлен специфический характер влияния уровней принятия нормативов честности, доверия и солидарности на различия в оценивании ситуаций социального взаимодействия. Показано, что культурная прототипичность нормативного требования, актуализуемого в ситуации социального взаимодействия, влияет на оценку императивности социального участия у индивидов с высоким уровнем принятия норматива солидарности, а экспликация в описании ситуации требований социальной поддержки в отношении конкретных лиц находится под воздействием принятия нормативов доверия и честности.

The article presents empirical data on the impact of normative acceptance on the assessment of social interaction situations with varying contextual characteristics. Using regression analysis, it was found that differences in the assessment of social interaction situations are determined by the specific nature of the influence of the levels of acceptance of standards of honesty, trust and solidarity. It is proved that the cultural prototyping of a normative requirement actualized in a situation of social interaction affects the assessment of the imperative of social participation in individuals with a high level of acceptance solidarity, and the explication of social support requirements for specific individuals is influenced by the adoption of trust and honesty.

Ключевые слова: оценочная система, ситуация взаимодействия; социальное участие, нормативопринятие, контекстные характеристики ситуации, императивность оценивания

Key words: evaluation system, interaction situation; social participation, normative acceptance, contextual characteristics of the situation, assessment imperative

Проявления соучаствующего поведения в современных сообществах осуществляются при отсутствии постоянно действующих каналов трансляции нормативных правил и поддерживающих

их моделей, а также при и ослаблении внешнего контроля за их соблюдением [Воздействие западных социокультурных образцов на социальные практики в России . . ., 2009; Baron, Miller, 2000]. Соответственно, «центр ответственности» переносится на осуществление собственной познавательной активности индивида.

Благодаря развитию коммуникативно-информационных средств и социальных сетей активно формируются новые пространства для проявления социального участия. Расширяющиеся форматы реализации общественного интереса, наряду с освоенными способами его проявления по отношению к индивидам и группам нуждаются в соотнесении различных социокультурных требований к соучаствующему поведению, вследствие чего индивид должен рассмотреть свои оценки «полезности» «уместности» ситуаций социального взаимодействия с позиции императивности социального участия, сосредоточив своё внимание на условиях его осуществления с учетом нормативных признаков солидарного действия [Никовская, Якимец, 2015].

В структуру осмысления любых видов социального взаимодействия входит понимание социальных ситуаций с точки зрения приемлемости для их осуществления той или иной практики. И само многообразие вариантов реализуемых практик социального взаимодействия также не однородно с точки зрения восприятия особенностей социальных связей с окружающими (друзья, знакомые, обладающие особыми полномочиями люди и организации), самостоятельности в их инициации в конкретных сферах общественной жизни. [Насиновская 2012; Grant, Dutton, 2012].

Восприятие социальной ситуации производится в рамках оценочной системы, обеспечивающей различение и прогнозирование значимого и позволяющей индивиду осознавать актуальное и возможное действия в пространстве положительного или отрицательного, приемлемого или отвергаемого [Джи, 2013]. С этой позиции любая оценочная деятельность в явной или неявной формах предполагает оперирование нормативными представлениями относительно того, что считается «приемлемым, адекватным, верным или положительным в том сообществе, к которому он принадлежит и /или с которым он себя идентифицирует. Мера императивности и однозначности этих требований различаются в разных контекстах, что предусматривают возможность варьирования значимостями.

Важно подчеркнуть, что оценка ситуаций в перспективе важности реализации в ней той или иной формы социального участия предполагает ориентацию на соответствующие нормативы как ценностные регуляторы совместного действия. Исходя из известного каждому экспериментатору замечания, что «модус будущего действия способен повлиять на процесс восприятия» [Musseler, Steininger, Wuhr, 2001], можно говорить о двойственном плане восприятия ситуации, который заключается как в понимании ее назначения (соучаствующего поведения), так и в ценностном осмыслении, актуализирующим соответствующие нормативные требования. Если ситуация воспринимается как культурно релевантная, то есть по своему поведенческому ценностному аспектам она воплощает для субъекта важные для его реализации в социуме практики социального взаимодействия, то ее оценка будет позитивной; негативная оценка, напротив, означает, что ситуация социального взаимодействия лежит вне сферы опыта социализации индивида и не предполагает готового и адекватного способа действия, или же это действие нормативно не поддерживается в окружении индивида и, кроме того, противоречит присвоенным им нормативам.

Различия в оценивании позволяют судить о побудительной ценности той или иной ситуации для индивида, необходимости актуализации им соответствующих поведенческих ресурсов, а также о ее релевантности ценностному содержанию нормативных предпочтений в осуществлении социального взаимодействия. Остается открытым вопрос: будут ли иметь место различия в оценивании императивности ситуации с позиции своего возможного участия в ней в зависимости от ее контекстных характеристик и в какой мере результаты этого оценивания будут регулироваться уровнем нормативоприятия?

Задаваемые в описании характеристики индивидов или их групп, по отношению к которым следовало бы проявить ту или иную меру соучаствующего поведения, могут как персонифицировать ценностное содержание нормативов, так и задавать параметры социального взаимодействия без указания на тех, с кем его следовало бы реализовать. Например, толерантность, являясь нормативной характеристикой доверительных отношений в социуме, в более явном виде могла быть эксплицирована в поведении по отношению к «маленькому ребенку», «беспомощной старушке», и с

меньшей демонстративностью - к « сбору средств на пожертвования» или « отстаиванию прав на собственный образ жизни». С этой точки зрения, ситуации социального участия могут отличаться такой контекстной характеристикой как *персонификация норматива*. Соответственно, выделяются два типа социальных ситуаций: 1(П+) лица группы, с которыми устанавливаются соучаствующие отношения, персонифицированы и обозначены как агенты, нуждающиеся в социальной поддержке и помощи и 1(П-) –лица и группы как потенциальные агенты социального участия прямо не указаны.

Контекстная характеристика ситуаций может варьироваться и по другим основаниям. В рамках данного исследования в качестве такого основания целесообразно рассматривать *культурную прототипичность норматива*. Диктуемые ситуацией нормативные требования могут выражать содержательные образцы и форматы участия, уже освоенные сообществом, а значит, хорошо узнаваемые и привычно воспроизводящиеся в среде социального взаимодействия. « Оказание помощи ближнему», « благоустройство придворовой территории», «помощь правоохранительным органам в предупреждении преступлений» в российских реалиях маркируют нормативы социально одобряемого действия, тогда как «борьба за политические свободы», «самоорганизация групп для проведения социальных акций», «поиск единомышленников в культурном и социально-политическом пространстве» являются «опережающими» форматами совместного действия. В данном случае уместно выделить такие два типа социальных ситуаций: 2(КП+) - формы и содержание социального участия освоены и широко транслируются в первичных группах социализации индивидов и 2(КП-) - задаваемое содержанием ситуации социальное участие и предлагаемые формы являются «опережающими» для культурной среды и пока не освоены на уровне групп первичной социализации.

Можно предположить, что указанные характеристики ситуаций социального участия в той или иной мере могут опосредствовать влияние субъектных характеристик - уровня нормативно-принятия в сфере реализации индивидуального социального капитала - доверия, солидарности и честности на выраженность соответствующих показателей оценки конкретных ситуаций и их дисперсию. Для проверки этого предположения были использованы данные, полученные в 2018 году на выборке студентов первых- вторых

курсов калужского и московского вузов (n=154) в рамках исследований по гранту РФФИ №17-06-00768 «Индивидуальные и средовые факторы, определяющие практики социального взаимодействия у студенческой молодежи» (руководитель М.К. Акимова). Учету подлежали средние и дисперсии показателей методик нормативнопринятия (Опросники легитимизации нечестности, доверительных отношений и солидарности) и результаты пер диагностического интервью «Практики социального взаимодействия» (авторы М.К. Акимова, Е.И. Горбачева, С.В. Персиянцева, Т.А. Сысоева, С.В. Ярошевская). Если методики, диагностирующие нормативнопринятие достаточно известны [Акимова, Горбачева, 2014; Акимова, Горбачева, Персиянцева, 2018], то описанию диагностического интервью (прежде всего, в части учитываемых результатов в русле проработки постановкой проблемы), уделим особое внимание.

Стимульный материал составили ситуации (всего 22), смоделированные как социальные проблемы, требующие социального участия, и от исследуемого требовалась, во-первых, оценить предложенные ситуации как потенциально значимые для осуществления взаимодействия, и во-вторых, самому или в сотрудничестве с другими выбрать наиболее подходящую для него форму поведения в каждой из описываемых ситуаций. С учетом выдвинутого предположения результаты выбора соответствующей практики взаимодействия исключены из анализа). Среди ситуаций были выделены следующие:

а) оказать помощь кому-то определенному в преодолении затруднений в их жизни- ребёнку, больному, животному; б) стать благотворителем или поддержать других в осуществлении благотворительности; в) вмешаться конфликт, чтобы поддержать общественный порядок; г) защитить права и гражданские свободы; д) отстаивать интересы свои и своего окружения в достижении жизненных планов и сохранения качества жизни; е) включаться в акции по защите окружающей среды и поддержанию благоустройства; е) проявить активность в получении социально значимой информации.

В качестве показателей оценки императивности соучаствующих социальных связей рассматривались средние арифметические значения по всем ситуациям и их видам, различающихся кон-

текстными характеристиками. Такой способ подсчета позволил нормировать результаты в изначально использованную для оценки шестибалльную шкалу (от 0 до 5) и представлять полученные значения в единицах этой шкалы независимо от числа пунктов, предоставляющих информацию.

Для проверки основного предположения была применена процедура пошагового регрессионного анализа, позволяющего выявить совокупность включенных в обработку данных нормативов принятия, которые обеспечивали бы наилучший прогноз в отношении их роли в оценивании императивности социального участия. Было составлено два уравнения (по числу различающихся контекстных характеристик ситуаций). В каждом из них пошагово, исходя из соответствия критерию значимости, исключались переменные, которые вносят наибольший вклад в вариацию зависимой переменной (оценивание ситуации). В качестве показателя относительной значимости независимых переменных, включенных в регрессионную модель, рассматривался стандартизированный коэффициент регрессии (β). Соответственно для каждой независимой переменной (уровни принятия нормативов честности, солидарности честности) устанавливались величины коэффициентов, которые указывали на характер взаимосвязи с контекстными характеристиками ситуаций солидарного поведения - культурно прототипичные/культурно апрототипичные, актуализирующие персонифицированный норматив социального участия/не актуализирующие персонифицированный норматив.

Регрессионное уравнение для ситуаций с персонификацией норматива показало, что оценивание императивности социального участия зависит от уровня принятия нормативов доверия и честности ($\beta = 0,282$, $p=0,001$; $\beta = - 0,189$; $p=0,04$). С уменьшением влияния уровня нормативоприятия честности (данная переменная удалена из регрессоров) возрастает роль норматива доверия, артикулирующего ценность социального участия $\beta 0,385$; ($p=0,000$).

В ситуациях с культурно прототипичным контекстом императивность требования социального участия возрастает с возрастанием уровня принятия норматива солидарности ($\beta = 0,305$; $p=0,001$), при этом роль нормативов доверия и честности в оценивании ситуаций с включением указанного контекстуальных характеристик оказалась не существенной.

Вопреки общепринятому положению о том, что демонстрация практик соучаствующего поведения сама по себе обеспечивает его распространение в социуме, исключение нормативоприятия из исследования условий, определяющих оценивание ситуаций, в которых реализуются практики социального участия, усиливает склонность индивидов строить свое поведение как отторжение посторонних в пользу «своих», отказываться от собственных ценностных принципов в оценивании норматив-поддерживающего действия и руководствоваться контекст-зависимыми характеристиками в оценке императивности требований оказания помощи или иных вариантов социального участия.

Можно заключить, что оценивание императивности социального участия в ситуациях социального взаимодействия определяется принятием нормативов, поддерживающих ценности социального участия – доверия, честности и солидарности, при этом влияние этих субъектных переменных находится под воздействием контекстных характеристик ситуаций. Артикулирование в их описании лиц, нуждающихся в помощи и поддержке, усиливает ориентирующую роль уровня принятия нормативов доверия и честности. Культурная протопичность нормативного требования, актуализуемого в ситуации социального взаимодействия, воздействует на возрастание оценки императивности социального участия у индивидов с высоким уровнем принятия норматива солидарности.

Литература

Акимова М.К., Горбачева Е.И. Социальный капитал личности: нормативный подход к изучению и диагностике // Вопросы психологии. 2014. № 1. С.58-67.

Акимова М.К., Горбачева Е.И., Персиянцева С.В. Проявления интеллектуальной дифференциации в уровне и структуры гражданской идентичности студентов столичного и провинциального вузов // Российский психологический журнал. 2018. Т.15. №1. С.24-45.

Воздействие западных социокультурных образцов на социальные практики в России: (Теория наблюдения, биографическое интервью. Советы студентам). Под ред. В. А. Ядова. М.: ТАУС, 2009.

Джи Дж. П. Деятельность человека и социальные группы как естественная среда оценивания: размышления об обучении и оценке в XXI в. // Вопросы образования. 2013. №1. С. 73-106.

Насиновская Е.Е. Альтруистический императив // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 152-171.

Никовская, Л.И., В.Н. Якимец. Формирование и отстаивание общественных интересов в России: от «административной» к партнерской модели. Полис. Политические исследования. 2015. № 5. С. 49-63.

Baron J., Miller J.G. Limiting the scope of moral obligations to help. A cross-cultural investigation // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2000. Vol. 31. P. 703–725.

Grant A., Dutton J. Beneficiary or benefactor: are people more prosocial when they reflect on receiving or giving? // Psychological Science. 2012. Vol. 23(9). P. 1033—1039.

Musseler J. Steinger S. Wuhr P. Can action affect perceptual processing // The Quarterly Journal of Experimental Psychology. 2001. vol. 54. №1. P137-154.

Эмоциональный интеллект и проблема его развития у детей дошкольного возраста

Н.С.Ежкова

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

В статье представлен научный анализ проблемы развития эмоционального интеллекта у дошкольников в связи с развитием представлений об эмоциях, раскрываются методические стороны педагогической работы в данном направлении с детьми дошкольного возраста.

The article presents a scientific analysis of the problem of developing emotional intelligence in preschool children in connection with the development of ideas about emotions, reveals the methodological aspects of pedagogical work in this direction with preschool children.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, представления об эмоциях, развитие представлений об эмоциях, дошкольные образовательные организации.

Key words: emotional intelligence, ideas about emotions, development of ideas about emotions, preschool educational organizations.

Проблема развития эмоционального интеллекта относится к числу актуальных и широко обсуждаемых в научных кругах [Романов, 2018]. Несмотря на разнообразие подходов, технологий управления этим процессом к общепризнанному относится то, что эмоциональный интеллект должен развиваться и совершенствоваться в согласовании с закономерностями развития эмоциональной сферы человека.

Дошкольный возраст относится к начальному и очень важному периоду в развитии эмоционального интеллекта. Его развитие на этом этапе жизни человека позволяет успешно социализировать личность, вводить его в мир культуры – поведения, взаимоотношений, способствует духовному росту и др. Каждое направление эмоционального развития дошкольников (развитие эмоционального реагирования, экспрессии, словаря эмоциональной лексики и др.) имеет свои механизмы влияния на развитие их эмоционального интеллекта. Особо стоит подчеркнуть взаимосвязь эмоционального интеллекта с таким компонентом эмоционального развития как развитие представлений об эмоциях и эмоциональных состояниях. Представления

об эмоциях можно отнести к базовой основе развития эмоционального интеллекта у дошкольников.

Управление процессом развития у дошкольников представлений об эмоциях должно выстраиваться с учетом особенностей функционирования психических процессов, в число которых входит наглядно-образное постижение окружающего мира, эмоциональный характер миропознания, проявления активности в деятельности. Развитие таких представлений связано с обогащением детей образами социальных явлений, событий, возникающих на основе восприятия, словесного обозначения осмысления, выражения отношения к ним. Специфика образов, составляющих основу представлений, определяет их тематическое содержание, поэтому представления об эмоциях должны составлять обобщённые образы эмоционально окрашенного поведения людей, которые постепенно входят в жизненный опыт ребенка, выступают основой эмоционального интеллекта, оценочных суждений, эмпатийных форм поведения.

Развитие представлений об эмоциях связано с пониманием причинно-следственных связей в эмоциональных проявлениях, что в свою очередь, позволяет выделить когнитивный и аффективный компоненты. Когнитивная составляющая характеризуется объёмом знаний о эмоциональной жизни людей, причинах и следствиях эмоциональных проявлений и их моторном оформлении, содержании переживаний и т.д. Аффективная составляющая представлений заключается в отношении ребёнка к данной стороне познания социального мира, субъективной окрашенности образов восприятия и суждений о них [Ежкова, 2015]. Раскроем этапы работы в данном направлении:

- 1 - Знакомство детей с основными эмоциями и их внешним, моторным оформлением. В дошкольном возрасте детям доступно для восприятия и понимания ограниченное количество эмоциональных состояний: радость, грусть, страх, удивление и злости. В старшем дошкольном возрасте (5-6 лет), кроме этих пяти эмоций, включаются и социальные эмоции, такие как состояние обиды, вины и стыда.
- 2 - Развитие представлений об амбивалентности эмоций, противоречивости одновременно испытываемых к конкретной ситуации, объекту, явлению.
- 3 - Расширение представлений об экспрессивной стороне эмоциональных проявлений, которые выражаются в мимике, жестах, пантомимике, речи.
- 4 - Расширение знаний о причинно-следственных связях в проявлении эмоций, обусловленности эмоциональных

состояний преднамеренно сложившимися или спонтанно возникшими обстоятельствами. 5. Развитие представлений об адекватных, неадекватных способах эмоционального самовыражения, обогащение детей информацией, открывающей перед ними нравственный смысл поведения, способов действий [Ежкова, 2014].

Основными средствами развития у детей представлений об эмоциях выступают художественная литература, народный фольклор, наглядный материал: иллюстрации, серии картинок, различные виды игр, видеоматериалы. В среднем и старшем дошкольном возрасте к этим средствам добавляется ещё одно - наглядные схемы эмоций. В таких схемах обобщенно концентрируется информация о причинах эмоций, выделяются признаки, характерные для переживания той или иной эмоции, о следствиях эмоциональных проявлений. Вводя наглядные схемы с целью развития представлений об эмоциях, необходимо отражать в таких схемах яркие, доступные для восприятия дошкольниками образцы эмоционального поведения в контексте знакомых жизненных ситуаций, демонстрировать различные варианты причинно-следственных связей в эмоциональных проявлениях; - привлекать витальный опыт, побуждающий детей к отождествлению себя с эмоциональными состояниями других людей, сказочных персонажей; предоставлять возможность активно участвовать в обсуждении, оценке эмоциональных состояний, причин и следствий проявления эмоций с позиции адекватности, целесообразности и др..

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта неразрывно связано с развитием у дошкольников представлений об эмоциях. Взаимосвязь этих двух направлений обеспечивает успешность позитивной социализации детей, личностного развития в целом.

Литература

Ежкова Н.С. Дошкольное образование и мир детских эмоций: теоретико-методические основы взаимовлияния: монография. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н.Толстого, 2014. – 159 с.

Ежкова Н.С. Педагогическая поддержка эмоционального развития детей дошкольного возраста: монография. – Тула: Изд-во Тул. Гос. Пед.ун-та им. Л.Н. Толстого, 2015. – 134 с.

Романов В.А. Алфавитный перечень тем докторских диссертаций по педагогике и психологии (1937 – 2017 гг.). - Тула: ООО ТППО, 2018. – 420 с.

К вопросу о специальных регуляторных ресурсах студентов, обучающихся технологическим специальностям

Н.Г. Кондратюк, Ю.И. Жемерикина, А.В. Бурмистрова-Савенкова

*ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва
ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»,
Москва*

Представлены результаты исследования специальных регуляторных ресурсов студентов, обучающихся технологическим специальностям. Были обследованы студенты МИРЭА (237 чел.), чье обучение связано с областью информационно-телекоммуникационных технологий в сфере их разработки, эксплуатации, защиты, внедрения, управления. Показана значимость развития когнитивно-регуляторного процесса программирования действий, как специальной регуляторной компетенции, обеспечивающей решение поставленных задач и достижение целей, путем осознанного построения способов и алгоритмов действий. Полученные результаты вносят вклад в развитие представлений о регуляторных ресурсах достижения целей в разных видах профессиональной деятельности, а также расширяют современное понимание проблемы профессионально важных качеств и предикторов эффективности деятельности человека в различных профессиях.

The article gives the study results on the special regulatory resources of the students studying technological specialties. The sample consisted of 237 students in the field of information and telecommunication technologies, their development, operation, protection, implementation, and management. The study results highlighted the importance of development of the cognitive-regulatory process of programming actions as a part of the conscious self-regulation system. Programming actions is shown as a special regulatory competence ensuring solution of the assigned tasks and achievement of goals through the conscious design of methods and algorithms of actions. The obtained results contribute to the development of ideas about the regulatory resources for achieving goals in different types of professional activity. The research also provides new empirical data on professionally important qualities and predictors of efficiency in various occupations.

Ключевые слова: саморегуляция, ресурсы, студенты, профессия.
Key words: self-regulation, resources, students, profession.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00741.

Исследование регуляторных ресурсов студентов, обучающихся разным специальностям, связано с широкой и значимой проблемой психологии – профессиональным самоопределением человека, становлением его как профессионала, и, в том числе, с поиском ответа на вопрос об оптимальном соотношении психологических особенностей человека с требованиями профессиональной деятельности.

Научный интерес к проблеме соотношения психологических особенностей человека с требованиями профессиональной деятельности исчисляется десятилетиями, но до сих пор решение этой проблемы продолжает оставаться актуальным и открытым, и как никогда востребованным в эпоху колоссальных изменений рынка труда и мира профессий [Психологическая газета, от 13 июля 2020 года]. Один из возможных путей ее развития обращен к осознанной саморегуляции человека и к идеи регуляторной специфики в профессиях различного типа [Моросанова, 2012; Моросанова и др. 2020; Поваренков, Цымбалюк, 2019]. Несмотря на то, что эта идея была предложена и обоснована еще в 70-х годах XX века [Конопкин, 2011; Моросанова, 2012], разработка представлений о регуляторной специфике или регуляторных подклассификаторов профессий находится только в самом начале своего пути. Большой шаг вперед в этом направлении был сделан благодаря появлению в начале XXI века ресурсного подхода к исследованию осознанной саморегуляции человека [Моросанова, 2014, 2020]. Ресурсный подход предлагает рассматривать осознанную саморегуляцию как метаресурс достижения целей и решения разнообразных задач жизнедеятельности, включая подсистемы универсальных и специальных ресурсов когнитивно-операционального (когнитивно-регуляторные процессы планирования целей, моделирования значимых условий достижения целей, программирования действий, оценивания результатов) и личностно-регуляторного уровней (личностно-регуляторные свойства гибкости, самостоятельности, надежности, настойчивости и т.д.). Как пишет

В.И. Моросанова, формирование универсальных и специальных регуляторных ресурсов происходит благодаря приобретению и накоплению в опыте (бытовом, учебном, профессиональном) регуляторных компетенций, позволяющих осознанно и самостоятельно выдвигать цели и управлять их достижением в разных сферах жизнедеятельности человека, при решении как частных, узконаправленных задач, так и более глобальных, например, связанных с профессиональным самоопределением человека [Моросанова 2014, 2020].

Появление ресурсного подхода позволило по-новому взглянуть на саму идею регуляторной специфики профессий и именно ресурсный подход оказался своеобразным инструментом, позволившим операционализировать гипотетические представления о регуляторных подклассификаторах современного мира профессий. В настоящее время исследованы универсальные и специальные регуляторные ресурсы специалистов профессий высокого риска и обоснована роль этих ресурсов в становлении специалиста как профессионала [Моросанова и др., 2020; Morosanova et al., 2017]. Начаты исследования регуляторно-стилевых особенностей саморегуляции у школьников различных профилей обучения [Кондратюк, Моросанова, 2017] и студентов, обучающихся разным профессиям [Кондратюк, 2018] и т.д. Полученные в этих исследованиях результаты доказывают, что ресурсный подход открывает широкие возможности в решении проблем выбора профессии, успешности овладения профессией и эффективности в профессиональной деятельности.

Цель данной статьи: выявить специальные регуляторные ресурсы студентов, обучающихся технологическим специальностям.

Пилотажное исследование было проведено на выборке 237 учащихся Российского технологического университета МИРЭА в возрасте от 17 до 23 лет ($M=19.04$, $SD=1.12$), из них 57 девушек (24,1%). В выборку были включены студенты двух институтов МИРЭА: института Кибернетики и института Инновационных технологий и государственного управления. Учащимися из Института Кибернетики были студенты, обучающиеся по двум образовательным программам – «Компьютерная безопасность» и «Информационная безопасность телекоммуникационных систем». Учащимися из института Инновационных технологий и государственного управления были студенты, получающие образование также по двум программам: «Бизнес-информатика» и «Государственное и муниципальное

управление». Таким образом, в исследовании приняли участие студенты четырех образовательных направлений.

Даже по названию программ обучения, не сложно заметить, что три из них непосредственно связаны с компетенциями в сфере информационных технологий, а программа «Государственное и муниципальное управление» в большей степени ориентирована на компетенции в области теории управления, экономики, права. Тот же самый вывод можно сделать и на основании содержания самих программ (www.mirea.ru).

Для диагностики индивидуальных особенностей саморегуляции использовалась краткая версия многошкальной опросной методики В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения - 2020» [Моросанова, Кондратюк, 2020]. Опросник включает 28 утверждений, сгруппированных в 7 шкал: «Планирование целей», «Моделирование значимых условий достижения целей», «Программирование действий», «Оценивание результатов», «Гибкость», «Надежность», «Настойчивость» и также интегративную шкалу «Общий уровень саморегуляции».

В таблице 1 представлены описательные статистики (средние значения и стандартное отклонение) показателей саморегуляции для всех четырех групп испытуемых, выделенных в соответствии с их программами обучения. Для изучения различий в группах был использован однофакторный дисперсионный анализ и вычислен размер эффекта различий (d -Коэна) для всех переменных. В таблице 2 представлены результаты попарного сравнения четырех групп испытуемых.

Как показали результаты исследования, статистически значимых различий по показателям саморегуляции между студентами института Кибернетики, обучающимся по двум разным программам, выявлено не было. При этом были выявлены статистически значимые различия по саморегуляции между группами студентов, чья будущая деятельность связана с информационно-телекоммуникационными технологиями непосредственно в области их разработки, эксплуатации, защиты и внедрения (1, 2 и 3 группы) и группой студентов, чья профессиональная деятельность в дальнейшем, согласно описанию программы обучения, связана с планированием и координированием деятельности государственных и муниципальных учреждений и предприятий, руководством коллективом, участием во

внедрении инноваций в области информационных и коммуникационных систем и технологий для нужд государственных и муниципальных учреждений и предприятий, т.е., другими словами, с управленческим и экономическим обеспечением процессов развития информационно-телекоммуникационных технологий. Эти различия были выявлены по двум показателям саморегуляции: регуляторному процессу программирования действий и регуляторно-личностному свойству гибкости. При этом наблюдалось два характера отношений.

Таблица 1. Средние значения и стандартные отклонения (в скобках) показателей саморегуляции у студентов, обучающихся по различным программам

Показатели саморегуляции	Группы студентов по факультетам			
	Группа 1 (N=58)	Группа 2 (N=56)	Группа 3 (N=59)	Группа 4 (N=64)
Планирование целей	3.13 (1.12)	3.13 (1.05)	3.26 (.96)	3.11 (1.12)
Моделирование значимых условий	3.31 (.74)	3.45 (.82)	3.57 (.73)	3.31 (.83)
Программирование действий	3.90 (.80)	4.03 (.71)	4.05 (.75)	3.55 (.85)
Оценивание результатов	3.15 (1.15)	3.12 (1.09)	3.04 (1.19)	2.96 (.94)
Гибкость	3.43 (.84)	3.44 (.83)	3.94 (.64)	3.81 (.78)
Надежность	2.76 (.96)	2.76 (.87)	2.81 (1.11)	2.42 (.98)
Настойчивость	3.57 (.91)	3.72 (.90)	3.88 (.74)	3.81 (.81)
Общий уровень СР	3.32 (.56)	3.38 (.55)	3.51 (.50)	3.28 (.56)

Примечание. 1 группа – студенты, обучающиеся по программе «Компьютерная безопасность», 2 группа – по программе «Информационная безопасность телекоммуникационных сетей», 3 группа – по программе «Бизнес-информатика» и 4 группа – по программе «Государственное и муниципальное управление».

Что касается процесса программирования действий, то средние значения по этому показателю оказались статистически выше у студентов 1, 2 и 3 группы по сравнению со студентами 4 группы. С регуляторно-личностным свойством гибкости наблюдалась противоположная зависимость: в группах 1 и 2 показатели среднего по шкале

гибкости оказались статистически значимо ниже по сравнению с учащимися групп 3 и 4. Учитывая, что будущая деятельность студентов 3 и 4 групп может быть связана с необходимостью коммуницирования и взаимодействия с широким кругом людей, то, с этой точки зрения, развитость регуляторной гибкости как способности к социальной адаптации (в широком смысле) может оказаться одной из ключевых регуляторных компетенций, формирующей специальные регуляторные ресурсы достижения профессиональных целей.

Таблица 2. Различия между группами студентов, обучающихся по разным программам (указаны значимые различия)

Показатели саморегуляции	Сопоставленные выборки	ANOVA, ES			
		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>D</i>	<i>r</i>
Программирование действий	1-4	5.26	.02	0.42	0.20
	2-4	10.57	.001	0.61	0.29
	3-4	11.61	.001	0.62	0.30
Гибкость	1-3	13.42	.00	-0.68	-0.32
	1-4	6.66	.01	-0.47	-0.22
	2-3	12.86	.00	-0.67	-0.32
	2-4	6.24	.01	-0.46	-0.22
Общий уровень саморегуляции	3-4	5.36	.02	0.43	0.21

На основании данных описательных статистик можно предположить высокую значимости развития процесса программирования действий для студентов, чья будущая деятельность будет связана с информационно-телекоммуникационными системами. Средние значения именно этого регуляторного процесса во всех четырех группах оказались выше по сравнению с другими регуляторными процессами планирования целей, моделирования значимых условий достижения целей и оценивания результата. Как указывает О.А. Конопкин, благодаря процессу программирования действий осуществляется регуляторная функция построения, создания конкретной программы исполнительских действий, которая является «информационным образованием, определяющим характер, последовательность, способы и другие (в том числе динамические) характеристики действий, направленных на достижение цели деятельности в тех условиях, которые выделены самим субъектом в качестве значимых» [Конопкин,

2011, с.275]. При изменении условий и цели деятельности своевременная корректировка программы действий обеспечивает успешное ее выполнение и решение поставленных задач.

Обращает на себя внимание и тот факт, что среднее показателей программирования действий и гибкости статистически значимо выше в группе 3 – у студентов, обучающихся по программе «Бизнес-информатика» по сравнению со студентами других групп. Это же касается и других когнитивно-регуляторных процессов и личностно-регуляторных свойств, включая общий уровень саморегуляции, показатели средних которых у студентов группы 3 превышают аналогичные показатели студентов групп 1, 2 и 4. Полученный результат вполне закономерен, учитывая, что студенты, получающие образование по программе «Бизнес-информатика» – это будущие специалисты, которые должны одинаково хорошо разбираться не только в информационных технологиях и информатике, но и в экономике и концепциях управления, т.е. в бизнес процессах управления, продвижения и развития в области информационно-телекоммуникационных технологий, а по сути быть высококвалифицированными менеджерами с глубоким знанием предметной области.

Результаты проведенного анализа дают основание выдвинуть предположение о значимости процесса программирования действий для учащихся, чья будущая деятельность будет связана с областью информационно-телекоммуникационных технологий. Полученные результаты вносят вклад в развитие представлений о регуляторных ресурсах достижения целей в разных видах профессиональной деятельности, а также расширяют современное понимание проблемы профессионально важных качеств и предикторов эффективности деятельности человека в различных профессиях.

Литература

Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: ЛЕНАНД, 2011.

Кондратюк Н.Г., Моросанова В.И. Стилевые особенности осознанной саморегуляции школьников различных профилей обучения // личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики. материалы II международной научно-практической конференции. калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. 2017. С. 89-97

Кондратюк Н.Г. Стилевые особенности осознанной саморегуляции студентов, обучающихся различным профессиям // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики. Материалы III-й Международной научно-практической конференции. 2018. С. 47-55.

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 4. С. 62–78.

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вопросы психологии. 2020. (в печати).

Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2012.

Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – 2020» // Вопросы психологии. 2020 (в печати).

Поваренков Ю.П., Цымбалюк А.Э. Оперативность развития системы саморегуляции профессиональной деятельности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Т. 16. № 4. С. 608–625.

Профессиональная самореализация в условиях неопределенности рынка труда // Психологическая газета. 13 июля 2020г.

Morosanova V.I., Gaidamashko I.V., Chistyakova S.N., Kondratyuk N.G., Burmistrova-Savenkova A.V. Regulatory and personality predictors of the reliability of professional actions // Psychology in Russia: State of the Art, Volume 10, Issue 4

Взаимосвязь самоконтроля, агрессивности, импульсивности и склонности к суицидальному риску у подростков

В.Е. Купченко

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

В статье описываются результаты эмпирического исследования самоконтроля, агрессивности и импульсивности у подростков с различным суицидальным риском. Подростки с высоким суицидальным риском проявляют низкий уровень самоконтроля, высокую агрессивность и импульсивность. Большая часть подростков демонстрирует средний и высокий уровни склонности к суициду. Общий объем выборки составил 143 человека. В исследовании использованы самоотчеты и метод экспертного опроса, на основе которого оценивались поведенческие признаки суицидального риска.

The article describes the results of an empirical study of self-control, aggressiveness and impulsivity in adolescents with various suicidal risks. Adolescents with a high suicidal risk exhibit a low level of self-control, high aggressiveness and impulsiveness. Most adolescents show moderate and high suicidal tendencies. The total sample size was 143 people. The study used self-reports and an expert survey method, on the basis of which the behavioral signs of suicidal risk were evaluated.

Ключевые слова: самоконтроль, импульсивность, агрессивность, суицид, риск суицидального поведения подросток

Keywords: self-control, impulsiveness, aggressiveness, suicide, risk of suicidal behavior teenager

Жизнь современного человека, будь то взрослый или подросток, наполнена множеством проблем, стрессами, нестандартными ситуациями. Зачастую человек не может найти конструктивные решения проблем и поэтому прибегает к самому радикальному и деструктивному способу лишения себя жизни.

Тенденция современного мира такова, что суицид молодеет. Сегодня встречаются попытки суицида у детей дошкольного и младшего школьного возрастов, но один из основных пиков суицидального поведения приходится на подростковый возраст [Амбрумова, 1980]. О том, что проблема подросткового суицида достаточно остра на сегодняшний день и требует изучения, говорят статистические данные. По официальным источникам Всемирной Организации

Здравоохранения, количество самоубийств в России с 2018 года составляет 2000 человек, из которых более трети - подростковые.

Подростковый возраст в жизни человека один из самых сложных и кризисных. У подростка начинает формироваться отношение к себе, изменяются ценностные ориентиры, на передний план выходят отношения со сверстниками, ему важно, как его воспринимают именно в группе сверстников и мнение сверстников является ведущим. Одна из самых ярких особенностей подросткового возраста – личностная и эмоциональная нестабильность. Она проявляется, прежде всего, в частых сменах настроения, эмоциональной лабильности, связанной с процессом полового созревания и бурными физиологическими изменениями, происходящими в организме подростка. Подросткам свойственно неустойчивое эмоциональное состояние, потому что их самосознание, как и поведение, зависит от внешних влияний. Подросток подвластен чужим мнениям и суждениям, особенно если эти мнения высказывают значимые для него люди.

Противоречивость подростков, их склонность впасть в крайности, неустойчивость поведения, зависимость от внешних влияний, отсутствие самоконтроля и саморегуляции приводит к появлению именно в этот возрастной период серьезных социальных проблем, которые кажутся подростку абсолютно неразрешимыми. Исходя из этого, многие ученые говорят о том, что на склонность к суицидальному поведению у подростков влияют личностные факторы [Захарчук, 1999, Кондрагено, 2001].

Различные аспекты самоубийства и суицидального поведения изучали Э. Дюркгейм, З. Фрейд, К. Юнг, Г. Дишес и др. В отечественной науке эта проблема также не осталась без внимания. Многие психологи, врачи, писатели, публицисты и педагоги проявляли интерес к данной проблеме и изучали ее особенности: В. М. Бехтерев, С. С. Корсаков, И. П. Павлов, Ф. М. Достоевский. Амбрумова дает следующее определение суицидальному поведению: «Суицидальное поведение является следствием социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого микросоциального конфликта и подразделяется на внутренние антивитаальные переживания, пассивные суицидальные мысли, суицидальные замыслы, суицидальные намерения и внешние суицидальная попытка и завершен-

ный суицид» [Амбрумова, 1980]. Всемирная организация здравоохранения определяет суицид как действие с фатальным результатом, которое было намеренно начато и выполнено умершим в осознании и ожидании фатального результата, посредством которого умерший реализовал желаемые изменения. Литман дает следующее определение суицидальному риску: «Суицидальный риск — это степень вероятности возникновения суицидальных побуждений, формирования суицидального поведения и осуществления суицидальных действий» [цит. по Самыгину, 2006]. Степень выраженности суицидального риска (вероятность осуществления суицидальных действий) можно определить путем сопоставления суицидогенных и антисуицидальных факторов личности, а также степенью влияния личностно-ситуационных (характер и значимость суицидогенного конфликта) и средовых (социальнодемографических) факторов. Именно на эти определения мы будем опираться в своем исследовании.

Причины, которые подталкивают подростков к принятию решения о самоубийстве, во многом остаются непонятными, и пока ни медицина, ни психология, ни социология, не могут однозначно ответить, что заставляет подростков покончить с собой. Их можно искать в биологических, генетических, психологических и социальных сферах ребенка. Зачастую суицидальная попытка или сам суицид подростка являются шоком для его ближайшего окружения (родителей, родственников, друзей, педагогов школы и т. д.). Из этого можно сделать вывод о том, что подросток внешне может оставаться спокойным и его поведение не вызывает тревоги и опасений со стороны ближайшего окружения, но в нутрии себя он может готовиться к этому шагу. Причиной суицидального действия у подростков может являться незрелость личности и определенные черты характера. Склонные к самоубийству подростки отличаются высокой импульсивностью, агрессивностью или недостаточным уровнем личностной идентификации, что приводит к потере чувства собственного достоинства, целеустремленности и смысла жизни. В состоянии аффекта подросток крайне импульсивен и агрессивен. Любой попавший под руку острый предмет, лекарство в аптечке, подоконник в квартире - все может стать средством совершения самоубийства. Поэтому на наш взгляд, изучение личностных факторов формирования склонности к суицидальному поведению, именно в подростковом периоде,

способствует выявлению основных направлений работы по профилактике суицидального поведения.

Так как личностных факторов, влияющих на формирование склонности к суициду, большое количество, то мы решили выбрать несколько и посмотреть каковы особенности этих факторов у подростков с различной степенью склонности к суициду и суицидальному поведению. Нами было выбрано три фактора: уровень агрессивности, импульсивность и самоконтроля.

Организация и проведение исследования.

Общий объем выборки составил 143 человека среди которых: 70 подростков (32-мальчика, 38-девочек), средней школы г. Омска, 70 родителей (20-папы, 50-мамы) подростков, 3 классных руководителя. Исследование выполнено под нашим руководством И.Ю. Горпинич.

Для определения степени склонности к суицидальному поведению нами было использовано несколько методик, как для самих подростков, так и для их родителей и классных руководителей: опросник на выявление депрессии у детей и подростков CDI (Children's depression inventory, M. Kovacs, 1992); методика определения суицидальной направленности (Личностный опросник ИСН); методика «Карта риска суицида» (модификация для подростков Л.Б. Шнейдер); авторская анкета В. Е. Купченко и О. Ю. Гроголевой для оценки поведенческих критериев риска суицида. Для измерения уровня импульсивности нами была выбрана методика П. Хиршфида (адаптация Л.И. Дементий, В.Е. Купченко). Для измерения уровня самоконтроля у подростков нами была выбрана методика Хамфри. Детская шкала самоконтроля L. Hamphrey (проходит адаптацию под руководством Дементий Л.И.). С целью диагностики уровня агрессивного поведения у подростков нами была использована методика Басса-Дарки. Опишем полученные результаты сравнения самоконтроля, импульсивности и агрессии у подростков с различным уровнем риска суицида.

Описание результатов. По результатам проведённых нами методик: шкала импульсивности Хиршфида, детская шкала восприятия Л. Хамфри, опросник состояния агрессии Баса-Дарки, мы определили самоконтроль, импульсивность и агрессию у подростков с разным уровнем риска суицида.

Таблица 1

Среднее значение факторов риска суицида у подростков с низкой (N=40), средней (N=21) и высокой (N=12) склонностью к риску суицида

Факторы риска суицида	Уровень риска суицида					
	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	X	σ	X	σ	X	σ
Самоконтроль	5,3	1,6	5,2	1,7	5,1	2
Импульсивность	6,9	3,8	8,7	2,6	9	3,9
Физическая агрессия	4,9	2,3	6,1	2,5	6,3*	3,4
Вербальная агрессия	6	2,3	7,1	2,6	6,3	3,4
Косвенная агрессия	4,6	2,2	5	2,2	4,8	2,2
Негативизм	3,25	2,4	3,8	2	4,2	3,2
Раздражение	4,3	1,8	5	1,9	5,4*	3
Подозрительность	5,6	1,7	6,3	2,1	6,2*	2,9
Обида	4,25*	2	5,3*	1,8	5,7*	2,4
Аутоагрессия	5,6	1,9	6	2	6,2*	2,5

Из таблицы 1 следует, что у подростков с низким уровнем риска суицида средний уровень самоконтроля, низкая импульсивность и нет выраженности в агрессивных реакциях. Для подростков с низким уровнем риска суицида свойственно проявлять большее самообладание в конфликтных, дискомфортных ситуациях, они менее

импульсивно и остро реагируют на окружающие их раздражительные факторы, при этом, не проявляя острые формы агрессии. Нами также была подсчитана значимость средних значений показателей у подростков с различной степенью суицидального риска. Так у подростков с низкой степенью суицидального риска показатель такой формы агрессивности как обида значительно ниже чем у подростков со средней и высокой степенью суицидального риска соответственно ($U=345$, при $p \leq 0,05$; $U=175$, при $p=0,001$).

У подростков со средним уровнем суицидального риска показатели самоконтроля и импульсивности находятся на среднем уровне, а вот в показателях агрессивности можно выделить те формы агрессии, которые наиболее характерны для этого уровня суицидального риска. Таким образом, формы вербальной и косвенной агрессии, а также проявление агрессии в форме раздражения в большей степени проявляются у данной группы подростков. Это говорит о том, что для подростков этой группы свойственно проявление сиюминутных эмоциональных вспышек злости, гнева и раздражения, что свойственно для любого подростка, в особенности в период кризиса подросткового возраста. Важно отметить тот факт, что агрессия этих подростков в меньшей степени направлена на самих себя, но при этом она направлена на других людей и предметы, что может повлечь за собой причинение вреда самому себе, пусть и не специально. Такие подростки свою агрессию выражают в форме ругательств, чрезмерной эмоциональной окраской своих выражений, нецензурных выражениях и т. п. Если говорить о показателях значимости средних значений, у подростков со средним суицидальным риском такой тип агрессивности как обида значительно ниже, чем этот показатель у подростков с высокой степенью суицидального риска ($U=510$, при $p \leq 0,005$). Также у подростков со средним суицидальным риском показатели импульсивности значительно выше, чем у подростков с низким суицидальным риском ($U=338$, при $p \leq 0,05$).

У подростков с высоким уровнем риска суицида наблюдается средний уровень самоконтроля и высокая импульсивность (см. табл. 1). Агрессия в большей степени проявляется в таких формах, как вербальная агрессия, косвенная, негативизм и раздражение и аутоагрессия (см. табл. 1). Т. е. подросткам с высоким уровнем риска суицида свойственно импульсивное, необдуманное поведение, которое в слу-

чае конфликтной ситуации может сопровождаться вербальным и ругательствами, возмущением, спорами, излишней эмоциональностью. Подросткам свойственна раздражительность и негативизм, которые могут проявляться в частых претензиях и требованиях к окружающим, при этом выраженная косвенная агрессия способствует перенесению агрессивных реакций с одного объекта воздействия подростка на другой. Отметим также выраженность подозрительности и обиды, школьников подросткового возраста очень легко может обидеть как взрослый, так и сверстник, и именно в этом возрасте все обидные слова и замечания воспринимаются наиболее остро и на личный счет, в связи, с чем могут возникать депрессивные состояния, снижение самооценки или наоборот агрессивные реакции как средство защиты. По причине частых обид и формирующейся неуверенности в себе у подростков проявляется частая подозрительность и недоверие к окружающим, что может негативно влиять на взаимоотношение с родителями, педагогами, отдалять подростка от дружбы со сверстниками. Возникает риск, что в критической ситуации у подростков, относящихся к данной группе, будет не с кем искренне поговорить и рассказать о своих внутренних проблемах и переживаниях. А выраженность аутоагрессивных форм, свидетельствует о том, что такие подростки в состоянии нестабильности могут причинить вред, в первую очередь самому себе. У подростков с высокой степенью суицидального риска существуют значимые различия в показателях средних значений (Приложение 13, таблица 10, 11, 12): такие показатели как: физическая агрессия ($U=156$, при $p \leq 0,05$), раздражение ($U=150$, при $p \leq 0,05$), подозрительность ($U=161$, при $p \leq 0,01$), обида ($U=175$, при $p \leq 0,001$) и аутоагрессия ($U=155$, при $p \leq 0,01$) значительно выше, чем у подростков с низкой степенью суицидального риска. Такой показатель как обида, у подростков с высокой степенью суицидального риска значительно выше, чем у подростков со средней степенью ($U=510$, при $p \leq 0,01$)

Результаты взаимосвязи самоконтроля, импульсивности и агрессии у подростков с разным уровнем риска суицида: результаты исследования и их обсуждение

Таблица 2

Взаимосвязь факторов суицидального риска у подростков с различным уровнем склонности к суициду

Параметры риска суицида	Импульсивность	Самоконтроль	Агрессивность
Низкий уровень суицидального риска (N=12)			
Импульсивность	1	-0,21	0,32*
Самоконтроль	-0,21	1	-0,37*
Агрессивность	0,32*	-0,37*	1
Средний уровень суицидального риска (N=41)			
Импульсивность	1	0,11	0,18
Самоконтроль	0,11	1	0,02
Агрессивность	0,18	0,02	1
Высокий уровень суицидального риска (N=17)			
Импульсивность	1	-0,27	0,25
Самоконтроль	-0,27	1	-0,40*
Агрессивность	0,25	-0,40*	1

Распределение выборки не соответствует критерию нормального распределения, поэтому нами был применен коэффициент корреляции Спирмена. Из таблицы 2 следует, что значимых связей между параметрами не наблюдается, но есть тенденция к этому на уровне $p=0,01$.

У подростков с низким уровнем суицидального риска наблюдается тенденция между параметрами импульсивность и агрессивность ($r=0,32$; при $p=0,01$), это говорит о том, что с повышением импульсивности у подростков повышается агрессивность. Такие подростки могут агрессивировать под воздействием сильно переживаемых, неконтролируемых эмоций. Также на уровне тенденции проявляется взаимосвязь параметров агрессивность и самоконтроль ($r=-0,37$; при $p=0,01$), эта тенденция говорит о том, что с понижением

самоконтроля у подростков повышается агрессивность, что также говорит о том, что подростки агрессивно себя ведут под воздействием сильных эмоций, в результате которых они теряют над собой контроль и обладание. У подростков со средним уровнем суицидального риска взаимосвязи между параметрами не было выявлено даже на уровне тенденции. У подростков с высоким уровнем суицидального риска на уровне тенденции взаимосвязаны такие параметры как агрессивность и самоконтроль ($r=-0,40$; при $p=0,01$). С понижением уровня самоконтроля у подростков повышается агрессивность. Это говорит о том, что такие подростки не могут себя контролировать, а под воздействием какого-либо негативного внешнего фактора могут причинить вред другим и самому себе, а если учитывать, что такие подростки склонны проявлять такой вид агрессии как аутоагрессии, то это может привести к попытке или совершению суицида.

Выводы

1. Большая часть подростков демонстрирует средний и высокий уровни склонности к суициду, что свидетельствует о том, что подростки являются группой суицидального риска;

2. С повышением степени суицидального риска у подростков повышается процент подростков с высоким уровнем агрессивности. Так у подростков с высоким суицидальным риском, проявляются такие формы агрессивного поведения как: обида и чувство вины. Это говорит о том, что ребенок проявляет агрессию в сторону самого себя, таким образом, любые трудности, проблемы или поражения могут привести к тому, что ребенок начнет проявлять аутоагрессию, причинять себе физический вред вплоть, до совершения самоубийства;

3. Подростки с высокой степенью суицидального риска, проявляют высокий уровень импульсивности. Импульсивный подросток не умеет контролировать свои эмоции и поведение, он достаточно остро реагирует на любые внешние раздражители, что в совокупности может натолкнуть ребенка на суицидальные мысли или даже на суицидальные действия;

4. С повышением суицидального риска, возрастает процент подростков с низким уровнем самоконтроля, это свидетельствует о том, что степень самоконтроля влияет на склонность к суициду. Дети с низким самоконтролем не умеют контролировать себя, поэтому любое расстройство может поспособствовать тому, что в

эмоционально не стабильном состоянии подросток предпримет попытку совершить суицид.

Литература

Амбрумова А.Г., Бородин С.В., Михлин А.С. / Предупреждение самоубийств. – М., 1980.

Захарчук В.А. Суицид: / В.А. Захарчук// Классный руководитель. – 1999. - №5.

Кондратенко В.Т. Суицидальное поведение/ Кондратенко В.Т. // Психология экстремальных ситуаций: хрестоматия/ сост. А.Е. Тарас, К.В. Сельченко. –М., Минск, 2001. –С. 292-303

.Самыгин П.С. Девиантное поведение молодежи: / П.С. Самыгин. – Ростов-на-Дону: Феликс, 2006, -440 с.

Личностные проекты как ресурсы развития в молодости

Е. Ю. Рязанцева

ФГБОУ ВО ТулГУ, Тула.

В статье рассмотрена проблема личностных проектов и проектирования в развитии молодых людей. Мы предполагаем, что личностные проекты вносят значимый вклад в саморегуляцию молодых людей, что позволяет рассматривать их как ресурсную функцию в возрасте от 17 до 25 лет. Описываются результаты исследования личностных проектов, проведенного с использованием адаптированной и валидизированной методики В.Р. Little. Показано, что возраст от 17 до 25 лет является периодом, определяющим качество личностной и профессиональной зрелости, а ресурсная функция направляет на саморазвитие, изменяя себя изнутри. Описаны данные, показывающие, что главным направлением молодых людей являются сферы образования и работы. Выявлена взаимосвязь между личностными проектами, которая осуществляется как по ресурсному механизму, так и по механизму интерференции.

The article deals with the problem of personal projects and design in the development of young people. We assume that personal projects make a significant contribution to the self-regulation of young people, which allows us to consider them as a resource function between the ages of 17 and 25. The article describes the results of a study of personal projects carried out using the adapted and validated methodology of B.R. Little. It is shown that the age from 17 to 25 years is a defining quality of personal and professional maturity, and the resource function directs to self-development, changing itself from the inside. The data showing that the main direction of people is education and work are described. The interrelation between personal projects is revealed, which is carried out both by the resource mechanism and by the mechanism of interference.

Ключевые слова: личностные проекты, развитие, саморазвитие, ресурсная функция

Key words: personal projects, development, self-development, resource function

Исследование личностных проектов (ЛП) в молодости выступает на передний план научных психологических исследований, относящихся к числу менее разработанных, но весьма актуальных. Это обусловлено тем, что в период студенчества у молодых людей большое стремление самостоятельно проектировать свое будущее, свою жизнь в целом, определяя направление своего развития. Требования

окружающей действительности и социальные ожидания, порой, идут в противовес с активностью личности в молодости, готовой совершать осознанный выбор, руководствуясь своими желаниями, стремлениями и возможностями.

Как отмечает М.В. Клементьева, работа над проектами дает возможность в молодом возрасте выстраивать свою учебную и профессиональную деятельность в соответствии с личностными мотивами и желаниями, анализируя возможные варианты решения актуальных проблем [М.В. Клементьева, 2018].

Благополучное развитие личности в молодости, а значит и личностное и профессиональное самоопределение зависит от многих факторов, одним из которых являются ЛПП, позволяющие в молодом возрасте реализовать свои стремления, открывая смысл личной жизни и осознавая ценностно-смысловые ориентиры жизненного пути.

Личностный проект представляет собой осознаваемые человеком цели с направленной на их достижение внутренней и внешней активностью субъекта [B.R. Little, 2007]. Источником ЛПП является определенный план жизни, актуализация которого поможет направить молодых людей на принятие ответственности и позволит накапливать знания об актуальных путях развития личности, стремясь к достижению субъективно значимого результата.

Психологическому исследованию ЛПП и проектированию посвящены работы: в области психологии личности (B.R. Little, Л.А. Первин, Р.А. Эммонс, К.М. Sheldon, Т. Kasser), психологии образования (Е.И. Исаев, М.В. Клементьева, Н.В. Матяш, В.И. Слободчиков и др.).

Социально-экологическая модель B.R. Little ориентирована на выделение особых конструкторов, объединяющих в себе целенаправленную и действующую личность, а также условия и процессы, в которых она развивается [B.R. Little, 2007]. То есть, личностные факторы (личностные черты, компетенции и др.) и факторы окружающей среды (социальные, физические и экономические особенности повседневной жизни) определены B.R. Little как оказывающие непосредственное влияние на благосостояние и качество жизни, а также косвенные последствия, действуя через личностные проекты.

В рамках деятельностного подхода, Е.И. Исаев и В.И. Слободчиков определяют планирование и прогнозирование как возможность перехода в режим саморазвития [Е.И. Исаев, 2013], Н.В. Матяш предполагает, что проектная деятельность является средством развития самосознания личности как системы самоконтроля [Н.В. Матяш, 2000], М.В. Клементьева отмечает, что личностное проектирование представляет процесс, направленный на решение конкретных задач в виде конечного продукта, который можно применить в профессиональной деятельности [М.В. Клементьева, 2018].

Несмотря на имеющиеся разработки в перечисленных научных подходах (социально-экологический, интегративный, деятельностный) недостаточно изучен вопрос о содержании личностных проектов и их месте в жизненном пути молодых людей. Мы предполагаем, что ресурсный подход, изученный, в том числе и в работах отечественных авторов Д.А. Леонтьева, М.А. Холодной, К.А. Л.И. Анцыферовой, М.В. Клементьевой, является целесообразным. Как движущая сила развития личности (К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова) [К.А. Абульханова, 2009; Л.И. Анцыферова, 2006], как компонент личностного потенциала [Д.А. Леонтьев, 2011], ментальный опыт [М.А. Холодная, 2002], рефлексивный ресурс [М.В. Клементьева, 2016].

Мы предполагаем, что ЛП относятся к субъективным ресурсам, поскольку они помогают человеку занять позицию субъекта в своем развитии (рефлексивность, осмысленность жизни, жизненные цели и др.). На наш взгляд, ЛП могут включать в себя ценностно-смысловые ресурсы, которые способствуют достижению поставленной цели, задавая возможности развития.

Мы предполагаем, что ЛП вносят значимый вклад в саморегуляцию молодых людей, что позволяет рассматривать их как ресурсную функцию.

Цель исследования – изучить ресурсную функцию личностных проектов в развитии молодых людей.

Участники исследования: 209 человек (мужчин и женщин) в возрасте от 17 до 25 лет.

Методики исследования: адаптированная методика «Анализ личных проектов» В.Р. Литтл [В.Р. Литтл, 2007]. Методика является валидным инструментом оценки личностных проектов, соответствует современным требованиям, предъявляемым к проектным

методикам [Е.Ю. Рязанцева, 2019].. Респондентам предлагали написать 10 проектов, над которыми они планируют работать в ближайшее время. Каждый из проектов нужно оценить по шкале от 0 до 10 по нескольким измерениям: важность, трудность, видимость, контроль, ответственность, адекватность времени, вероятность успеха, самоидентификация, взгляд других, ценность, вовлеченность, компетенция, автономия. Каждый из проектов также соотнести с эмоциями (грусть, страх, любовь, гнев, счастье, надежда, напряжение, подавленность), а затем, согласовать их между собой по степени влияния. Перечислить свои проекты слева (сверху вниз), а также вверху в том же порядке. Затем для каждого проекта отдельно, начиная с проекта 1 слева, решить, будет ли проект иметь (или имеет) положительный (+) или отрицательный (-), или нейтральный эффект (0) в остальных проектах (сверху). Затем, из 10 проектов выбрать один, который, на взгляд респондента, является самым значимым для него и описать его как можно более подробно).

Обработка результатов осуществлялась с помощью контент-анализа, сравнительного анализа критерия φ^* – углового преобразования Фишера и G-критерия знаков.

Результаты исследования.

В результате *контент-анализа* выделены основные темы личностных проектов молодых людей. Образование (40%): перейти на 3 курс, поступить в магистратуру, сдать экзамен; работа (31%): найти работу по душе, открыть бизнес; путешествия (17%): съездить в Крым, путешествие на байдарках, кругосветное путешествие; семья (7%): встретить любовь, родить ребенка; спорт (5%): бегать по утрам, ходить в бассейн, заниматься гимнастикой.

Сравнительный анализ качественных показателей личностных проектов по критерию φ^* – углового преобразования Фишера (при $p \leq 0,05$) позволил выделить, что более частыми категориями в возрасте от 17 до 25 лет являются сферы «образование» и «работа». В качестве определяющих развитие молодых людей тема «образование» употребляется чаще $\varphi^* \leq 1,96$, чем тема «работа».

Дальнейший контент-анализ показал, что в личностных проектах, касающиеся обучения и работы, ресурсом выступает обретенный опыт – 30%. «Для меня важен проект обучение, так как я хочу продолжить дело своего отца, а для этого необходимо получить высшее образование по данной специальности. (Дмитрий 22 года)».

В личностных проектах, касающиеся путешествий, ресурсами выступают мотивы и желания – 53%, «Мой проект – совершить кругосветное путешествие, это даст мне силу в преодолении моих внутренних страхов. (Николай 23 года)». В проектах, касающихся саморазвития, связанные с поиском своей идентичности, ресурсом выступает саморегуляция – 17%, «*Избавиться от страха выступлений для меня важно, так как это мешает самореализации в моей будущей профессии.* (Елена 22 года)»

При анализе результатов данных, которые были получены в ответах на задание «*Для каждого проекта отдельно, начиная с проекта 1 слева, решить, будет ли он иметь положительный (+) или отрицательный (-), или нейтральный эффект (0) в остальных проектах (сверху)*», мы обнаружили, что проекты по теме *образование* имеют положительное (+) влияние на ЛПП областях: работа – 61%, путешествия – 38%, семья – 25%, спорт – 16%. Положительное влияние на ЛПП оказывает тема *работа* в сферах: образование – 51%, путешествия – 38%, семья – 20%, спорт – 13%. Тема *семья*: образование – 33%, работа – 25%, путешествия – 25%, спорт – 6%. Тема *спорт*: образование – 19%, работа – 13%, путешествия – 12%, семья – 8%. Тема *путешествия*: образование – 40%, работа – 29%, семья – 28%, спорт – 8%.

Кроме того, нами было обнаружено отрицательное (-) влияние одного проекта на другие. Отрицательное влияние на ЛПП оказывает тема *образование* в сферах: путешествия – 23%, работа – 21%, семья – 16%, спорт – 12%. Тема *работа*: образование – 25%, путешествия – 18%, семья – 14%, спорт – 8%. Тема *семья*: образование – 22%, работа – 17%, путешествия – 8%, спорт – 3%. Тема *спорт*: образование – 16%, работа – 8%, путешествия – 8%, семья – 5%. Тема *путешествия*: образование – 21%, работа – 19%, семья – 11%, спорт – 8%.

Также обнаружено нейтральное (0) влияние ЛПП друг на друга по теме *образование* в областях: путешествие – 33%, семья – 25%, спорт – 23%, работа – 20%. Тема *работа*: образование – 32%, путешествия – 17%, семья – 16%, спорт – 11%. Тема *семья*: образование – 28%, работа – 16%, путешествия – 12%, спорт – 12%. Тема *спорт*: образование – 26%, работа – 12%, путешествия – 10%, семья – 7%. Тема *путешествия*: образование – 31%, работа – 21%, семья – 12%, спорт – 12%.

Сравнение значений условных К-переменных 13 показателей личностных проектов с основными темами проводился с использованием G-критерия знаков. Анализ позволил говорить, что существуют значимые различия в оценках ЛП. Тема *образование* при попарном сравнении с темами (работа, семья, путешествия, спорт) показывает высокий уровень значимости различий (при $p \leq 0,05$) по показателям ЛП: важность, трудность, видимость, контроль, ответственность, взгляд других, ценность, вовлеченность, компетенция, автономия. Тема *работа* с темами (образование, семья, спорт) показывает различия (при $p \leq 0,05$) по показателям ЛП: важность, трудность, видимость, контроль, ответственность, самоидентификация, взгляд других, ценность, вовлеченность, компетенция, автономия. С темой путешествия различия (при $p \leq 0,05$): важность, трудность, видимость, ответственность, ценность. Тема *семья* при попарном сравнении со сферами (образование, работа) показывает различия (при $p \leq 0,05$) по показателям личностных проектов: важность, трудность, видимость, контроль, ответственность, адекватность времени, вероятность успеха, взгляд других, ценность, компетенция, автономия. С темой путешествия различия (при $p \leq 0,05$): вероятность успеха, вовлеченность, компетенция, автономия. С темой спорт различия по показателям (при $p \leq 0,05$): важность, трудность, видимость, самоидентификация, взгляд других, ценность, компетенция. Тема путешествия при попарном сравнении со сферами (образование, спорт) показывает различия (при $p \leq 0,05$) по показателям ЛП: важность, трудность, видимость, контроль, ответственность, адекватность времени, вероятность успеха, ценность, вовлеченность, компетенция, автономия. С темой работа различия (при $p \leq 0,05$): важность, трудность, видимость, ответственность, самоидентификация, взгляд других, ценность. С темой семья различия (при $p \leq 0,05$): вероятность успеха, вовлеченность, компетенция. Тема спорт при попарном сравнении со сферами (образование, работа, путешествия) дает различия (при $p \leq 0,05$) по показателям ЛП: важность, трудность, видимость, контроль, адекватность времени, вероятность успеха, самоидентификация, взгляд других, вовлеченность, компетенция, автономия. С темой семья различия (при $p \leq 0,05$): важность, трудность, видимость, самоидентификация, взгляд других, ценность.

Обсуждение результатов

В ходе исследования замечено, что ЛП становятся ресурсом развития молодых людей, помогая сделать правильный выбор своего жизненного пути, придавая уверенности в себе. В результате контент-анализа выделены темы ЛП молодых людей, где больший процент касается образования, саообразования и профессиональной сферы. На эти проекты молодые люди затрачивают максимальное количество ресурса: эмоционально-волевые, интеллектуальные, коммуникативные, мотивационные, так как они способствуют достижению поставленной цели и задают возможности развития, которые могут быть реализованы. Проект работа, также является значимым. Мы полагаем, что это связано с возрастными задачами развития, когда молодые люди направлены на поиск своего призвания и становление личности как профессионала, планируя свою жизнь с учетом самостоятельного выбора профессии, где ресурсом выступает обретенный опыт. Полученные нами данные позволяют говорить, что актуализация ресурсной функции ЛП представляет механизм развития молодых людей, связанный с проектированием и прогнозированием своего дальнейшего жизненного пути, где ресурсом выступают желание учиться и стремление к самореализации. Также, влияние одного проекта на другой позволяет говорить о цельной системе, где один проект зависит от другого. Взаимосвязь между личностными проектами осуществляться как по ресурсному механизму, так и по механизму интерференции.

Таким образом, личностные проекты используются молодыми людьми от 17 до 25 лет как ресурс развития, определяющий социокультурную платформу для актуализации потенциальных возможностей и стратегий поведения, что определяет вектор для саморазвития и саморегуляции и рассмотрены нами как внутренние ресурсы, связанные со способностью молодой личности занять позицию субъекта по отношению к своему развитию.

Литература

- Абульханова К.А. Проблема индивидуальности в психологии // Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / под ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова. - М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009. - С. 14-63.
- Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: Институт психологии РАН, 2006. – 512 с.

Исаев Е.И. Психология образования человека: Становление субъективности в образовательных процессах: Учебное пособие / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – М.: ПСТГУ, 2013. – 432 с.

Клементьева М.В. Психологические ресурсы личностно-профессионального развития студентов / Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты. Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. Под редакцией Л.М. Митиной. 2018. С. 207-210.

Клементьева, М.В. Проектная деятельность как ресурс личностного развития студентов // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2018. № 7 (июль). ART 2634. Объем 0.5 п.л. URL: <http://www.emissia.org/offline/2018/2634.htm>

Клементьева, М.В. Рефлексивные технологии регуляции проектной деятельности в контексте профессионального образования психологов // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Материалы I Международной научно-практической конференции (10-11 октября 2018 г., Санкт-Петербург) / Под общей редакцией Л.А. Цветковой, Е.Н. Волковой, А.В. Микляевой. В 2-х частях. Часть 2. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. С. 151-157.

Леонтьев Д.А. (ред.). Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. – 680 с.

Матяш, Н.В. [Электронный ресурс]: Психология проектной деятельности школьников: Диссертация. – БГПУ им. Академика И.Г. Петровского: Брянск. – 2000. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/psikhologiya-proektnoi-deyatelnosti-shkolnikov>

Рязанцева Е.Ю. Психометрические характеристики методики оценки личностных проектов // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал, 2019. – №12 (декабрь). ART 2803. Объем 0.5 п.л. <http://emissia.org/offline/2019/2803.htm>

Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-ое изд, перераб. и доп. / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. 272 с.

Эммонс, Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Пер. с англ.: Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 416 с.

Little, B.R., Salmela-Aro, K, Phillips, S.D. Personal Project Pursuit: Goals, Action, and Human Flourishing. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 2007. P. 486.

Социальный и эмоциональный интеллект в связи с факторами личности

М.Т. Таллибулина

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, институт психологии, Пермь

В последние годы в психологии ярко обозначился интерес к изучению эмоционального и социального интеллекта. В статье представлены эмпирические факты об особенностях проявления и взаимосвязи эмоционального и социального интеллекта у студентов психологического профиля. Эмоциональный и социальный интеллект выступают в качестве профессионально важных качеств личности психолога. В работе получены результаты, представляющие интерес как для исследователей в области психологии, так и для практиков образования (педагогов, психологов).

In recent years, psychology has clearly indicated an interest in the study of emotional and social intelligence. The article presents empirical facts about the peculiarities of manifestation and relationship of emotional and social intelligence in students of psychological profile. Emotional and social intelligence act as professionally important qualities of the psychologist's personality. The work produces results of interest to both psychology researchers and educational practitioners (educators, psychologists).

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, социальный интеллект, свойства личности, студенты.

Keywords: emotional intelligence, social intelligence, personal properties, students.

В современном мире эффективность профессиональной деятельности молодого специалиста, занятого в сфере «субъект-субъектных» отношений, базируется не только на знаниях, умениях и навыках, полученных в процессе обучения. Успешность во многом обуславливается особенностью личности специалиста, а также умением понимать свои эмоции, грамотно распознавать эмоции других людей, умением эффективно выстраивать взаимоотношения. Особую значимость это умозаключение обретает для такой профессии как психолог. Поскольку именно в деятельности психолога профессиональное и личностное очень тесно переплетены, и личностные свойства психолога зачастую являются инструментом его профессиональной деятельности.

В настоящее время в психологической литературе

подчеркивается наличие связи между эмоциональным и социальным интеллектом, однако исследования в этой области немногочисленны и характер данной взаимосвязи на сегодняшний день не достаточно изучен. Актуальным является и вопрос об особенностях развития эмоционального и социального интеллекта у студентов психологического профиля, а также проблема взаимосвязи параметров социального и эмоционального интеллекта с личностными особенностями студентов.

Исследованием феномена «эмоционального интеллекта», его структуры и предпосылок развития занимались как зарубежные (Дж. Мэттьюс, Р.Д. Робертс, С.Дж. Стейни др.), так и отечественные ученые (И.Н. Андреева, Д.В. Люсин, М.А. Манойлова, М.А. Спасская и др.). Как показывают исследования И.Н. Андреевой, высокоразвитый внутриличностный эмоциональный интеллект, способствует естественности эмоциональных проявлений и позитивному самоотношению, которые в свою очередь, дают возможность устанавливать глубокие и тесные взаимоотношения с другими людьми [Андреева, 2011]. Д. Гоулман отмечает, что профессиональному и жизненному успеху личности во многом способствует высокий уровень эмоционального интеллекта [Гоулман, 2010].

Психологические исследования «социального интеллекта» также весьма многочисленны (М.И. Бобнева, Ю.Н. Емельянов, В.Н. Куницына, А.Л. Южанинова, Р. Стернберг, Р. Селман и др.). Г. Оллпорт описывает социальный интеллект как особую способность верно судить о людях, прогнозировать их поведение и обеспечивать адекватное приспособление в межличностных взаимодействиях [Оллпорт, 1998]. Дж. Гилфорд определяет социальный интеллект как интеллектуальные способности, связанные с пониманием поведения людей и независимые от факторов общего интеллекта [Гилфорд, 1965].

Среди отечественных ученых, впервые попытку определения социального интеллекта предложил Н.Ю. Емельянов, тесно связав его с понятием «социальная сенситивность». М.И. Бобнева описала термин «социальный интеллект» в рамках социального развития личности. По мнению автора, социально-психологическое развитие личности предполагает развитие способности, которая обеспечивает адекватное поведение человека в условиях микро- и

макросоциальной среды. Эта способность – социальный интеллект, который формируется в процессе деятельности, общения и социального взаимодействия личности.

В целом, анализ литературы показывает, что эмоциональный интеллект можно представить как конструкт, имеющий двойственную природу, связанный и с когнитивными способностями, и с личностными характеристиками индивида. В структуру эмоционального интеллекта входят способности к осознанной регуляции эмоций; осмыслению эмоций; ассимиляции эмоций в мышлении; различению и выражению эмоций.

Социальный интеллект также имеет сложную структуру, в которой выделяются когнитивные, аффективные и поведенческие составляющие. В качестве одного из ведущих процессов в структуре когнитивной составляющей выделяются мыслительные процессы, направленные на других людей, на себя и на процессы межличностного взаимодействия. Также социальный интеллект можно определить как способность действовать мудро в межличностных отношениях.

В предпринятом нами эмпирическом исследовании особенностей взаимосвязи эмоционального и социального интеллекта со свойствами личности студентов, приняли участие 63 девушки в возрасте 18-25 лет, обучающиеся на факультете психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. В работе использовались следующие методики: «Пятифакторный опросник личности» Р. МакКрае, П. Коста; методика Дж. Гилфорда, М. Салливена «Социальный интеллект» и методика Н. Холла «Эмоциональный интеллект». Для обработки полученных данных использовались параметрические методы математической статистики: корреляционный анализ К. Пирсона, кластерный анализ (k-means), t-критерий Ч. Стьюдента.

В ходе исследования было установлено, что высокий уровень развития эмоционального интеллекта сопровождается такими личностными особенностями студентов как легкое и оптимистичное отношение к жизни, спокойствие и расслабленность, отсутствие чрезмерного напряжения и тревожности, душевная теплота, уважение к другим людям, способность к сопереживанию и оказанию эмоциональной поддержки другому человеку.

Обнаружены также следующие закономерности: чем более студенты стремятся к общению, умеют найти общий язык с другими людьми, желают занимать лидирующие позиции и быть влиятельными, тем более они эмоционально пластичны, тем выше их способность управлять своим эмоциональным состоянием и поведением. Чем более у студентов развито понимание логики развития ситуации, логики во взаимодействиях между людьми, а также понимание поведения людей в этих ситуациях, тем более студенты способны влиять и воздействовать на эмоциональное состояние других людей. Чем выше степень эмоциональной осведомленности о своем внутреннем состоянии и чем студенты эмоционально пластичнее, тем более эффективно они способны прогнозировать развитие событий и их последствия, распознавать мотивы и дальнейшее поведение людей. Чем выше склонность к управлению своим поведением, а также эмоциональная пластичность, тем более они самодостаточны, свободны и уверены в себе, ориентированы на реальность, эмоционально зрелы и стабильны, работоспособны и самостоятельны в принятии решений.

Интересно, что значимых взаимосвязей эмоционального интеллекта с такими параметрами социального интеллекта как «познание классов поведения» и «познание преобразований поведения» не выявлено. Это позволяет заключить, что, для того чтобы эффективно обобщать невербальную экспрессию (поза, мимика, жесты), а также верно понимать изменения значений сходных вербальных реакций человека (в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации), не требуются определенные навыки эмоционального интеллекта.

Отсутствуют и значимые взаимосвязи эмоционального интеллекта с такими параметрами личности как активность, аккуратность, самоконтроль поведения и любознательность. В результате можно сделать вывод о том, что для способности к осознанию, пониманию и управлению своими и чужими эмоциями не столь важно энергичен студент или пассивен, выражен ли у него интерес к новому, стремится ли он к упорядоченности и соблюдению определенного режима, присутствуют ли волевые качества, необходимые для регуляции своего поведения.

Анализ корреляционных взаимосвязей между параметрами социального интеллекта и особенностями личности студентов по-

казал, что умение прогнозировать развитие событий и их последствия, а также распознавать мотивы и дальнейшее поведение людей более эффективно представлены у тех студентов, которые в наибольшей степени осведомлены о своем внутреннем состоянии и являются эмоционально пластичными, к тому же они умеют управлять своим поведением и эмоциональным состоянием.

Высокий уровень развития сенситивности и понимания способствует более выраженной склонности верно обобщать значения невербальных проявлений другого человека, а также в зависимости от ситуации, понимать изменения значений подобных вербальных реакций.

Чем более успешно студент взаимодействует в социуме, тем более он способен воздействовать на эмоциональное состояние других людей, а также верно ориентироваться в эмоциональных реакциях и состояниях других людей, тем выше у него параметры социального интеллекта.

Интересно, что мы не выявили значимых взаимосвязей социального интеллекта с такими показателями эмоционального интеллекта, как эмпатия и эмоциональная осведомленность. На основании этого можно заключить, что осознание и понимание своих эмоций, а также понимание эмоций других людей, не является значимым показателем для эффективного взаимодействия в социуме. Получается, что совсем необязательно отдавать себе осознанный отчет в своем эмоциональном состоянии, вполне достаточно делать это произвольно или интуитивно.

Таким образом, можно сделать вывод, что для успешной коммуникации необходима эмоциональная гибкость, высокая приспособляемость, уживчивость и общительность, эти качества вполне могут выступить как инструмент для управления собственной личностью в коллективе и для построения эффективных взаимоотношений.

Также не выявлено значимых взаимосвязей социального интеллекта с параметрами экстраверсии, таких как общительность и доминирование. Из этого следует, что тенденция к лидерству, управлению и подавлению, а также высокое стремление к общению – не являются значимыми личностными характеристиками способствующими высокому уровню социального интеллекта. Также

стоит отметить, что высоким социальным интеллектом могут обладать как экстраверты, так и интроверты, важна не частота и количество коммуникаций, а их эффективность.

Наконец, интересно то, что выявлено достаточно мало взаимосвязей социального интеллекта с эмоциональным, и это требует дополнительного изучения.

В дальнейшем, между группами студентов с разным уровнем выраженности эмоционального и социального интеллекта, проводился сравнительный анализ Ч. Стьюдента. Данный метод показал, что студенты с высоким уровнем эмоционального интеллекта являются более самодостаточными и уверенными в себе, они более спокойны и расслаблены, им присуща эмоциональная зрелость и стабильность внутреннего состояния. Такие студенты более эмоционально эрудированы, как правило, естественно выражают свои чувства и настроение, а также свое отношение к другим людям. У таких студентов экспрессивность, в зависимости от ситуации, легко сочетается со сдержанностью. Они более общительны, стремятся к познанию мира и желают занимать лидирующие позиции. Умеют устанавливать контакт и поддерживать отношения, являются более чувствительными и обладают душевной теплотой, а также проявляют уважение к другим людям, могут оказать эмоциональную поддержку, обладают способностью верно прогнозировать дальнейшее развитие событий, предугадывать мотивы и поведение людей, участвующих в коммуникации и способны предвидеть возможные последствия событий.

Тогда как студенты с относительно низким уровнем эмоционального интеллекта более сдержаны, предпочитают скрывать свое эмоциональное состояние и, как правило, испытывают трудности в естественном выражении чувств и настроений, пассивны и склонны идти на поводу у других, затрудняются четко формулировать свои мысли и потребности, вследствие чего не стремятся отстаивать свои интересы. Студенты с относительно низким уровнем эмоционального интеллекта обычно мало интересуются другими людьми, для них может быть затруднительным выстраивать взаимоотношения, т.к. они более обособлены и закрыты от внешнего мира, больше ориентированы на решение своих проблем и свои собственные интересы ставят выше интересов других людей. Они более эгоистичны и хо-

лодны, склонны к соперничеству и могут быть излишне подозрительными, также проявляют равнодушие к эмоциональному состоянию других людей.

У студентов с высоким уровнем социального интеллекта абсолютно все показатели эмоционального интеллекта выше, а соответственно более проявлены и сформированы. Также значимые различия обнаружались в таких характеристиках личности как привязанность, самоконтроль и сенситивность. Вследствие этого вполне логично предположить, что посредством социальной компетентности, такие студенты более тонко чувствуют других людей и их настроение, отчего более тактичны и умеют соблюдать границы.

Студенты с высоким уровнем социального интеллекта более открыты и ответственны, знают собственные достоинства и недостатки, сильные и слабые стороны. Способны свободно самовыражаться, раскованы и без стеснения проявляют свое настроение, способны самостоятельно регулировать свое настроение и поведение. На основании чего можно заключить, что студенты с высоким уровнем социального интеллекта более коммуникабельны, успешнее адаптируются к условиям среды, стремятся к психологической близости и умеют ее поддерживать, вследствие чего можно предположить, что они более успешны в построении долговременных отношений.

Вместе с тем, мы не обнаружили различий между группами с разным уровнем выраженности социального интеллекта в таких показателях личности как экстраверсия и эмоциональная устойчивость. Из этого следует, что уровень социального интеллекта не связан со степенью стрессоустойчивости человека и способностью справляться с жизненными трудностями, неважно экстравертом или интровертом является человек, стремится ли он лидировать или подчиняться, стремится ли он к общению или более сдержан.

Таким образом, в ходе исследования были выявлены особенности взаимосвязи показателей социального и эмоционального интеллекта и свойств личности студентов. Обнаружены различия в уровне выраженности параметров социального интеллекта и личности, в зависимости от уровня эмоционального интеллекта. А также в уровне выраженности параметров эмоционального интеллекта и личности студентов, в зависимости от уровня социального интеллекта.

Период юности связан с расширением диапазона социальных ролей и с расширением сферы жизнедеятельности. Высокоразвитый эмоциональный и социальный интеллект являются факторами успешной самоактуализации, а их развитие может рассматриваться как значимый фактор повышения психологической культуры общества в целом.

Таким образом, изучение особенностей проявления эмоционального и социального интеллекта в структуре личности студентов-психологов позволяет более целостно взглянуть на особенности формирования личности студентов и особенности формирования у них таких профессионально важных качеств как социальный и эмоциональный интеллект.

Литература

Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. – Новополюк: ПГУ, 2011 – 388 с.

Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе / пер. с англ. А. П. Исаевой. — М.: АСТ; Владимир: ВКТ, 2010. – 476 с.

Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / В сб.: Психология мышления. Под ред. А.М. Матюшкина. – М., 1965. С. 433-456.

Робертс Р.Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 4. С. 3–26.

Оллпорт Г. Личность в психологии. – М.: Ювента, 1998. – 345 с.

Социальный интеллект: теория, измерения, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с.

Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под. ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 350 с.

Взаимосвязь уровня эмпатии и стратегий поведения в конфликтных ситуациях подростков

И.Л. Фельдман
ФГБОУ ВО «ТулГУ», Тула

В работе рассматриваются представления об особенностях эмпатии и стратегий поведения в конфликтных ситуациях подростков 6-х и 11-х классов, а также взаимосвязь уровня эмпатии и коммуникативных и организаторских способностей, а также различных форм агрессивности, таких как: физическая агрессия, косвенная агрессия, вербальная агрессия, физическая агрессия, вербальная агрессия, косвенная агрессия, негативизм, раздражение, подозрительности, обида, чувство вины, индекс агрессии, индекс враждебности. Обнаружено, что младшие и старшие подростки различаются по уровню эмпатии и стратегиям поведения в конфликтных ситуациях. Выявлено, что уровень эмпатии выше у старших подростков, а также, что преобладающими стратегиями поведения у младших подростков являются соперничество, приспособление, преобладающими стратегиями старших подростков являются сотрудничество, компромисс. Также нами было доказано, что существуют различия между агрессией у учащихся 6-х и 11-х при различном уровне эмпатии.

The paper considers the ideas about the features of empathy and behavior strategies in conflict situations of adolescents in grades 6 and 11, as well as the relationship between the level of empathy and communicative and organizational abilities, as well as various forms of aggression, such as: physical aggression, indirect aggression, verbal aggression, physical aggression, indirect aggression, negativism, irritation, suspicion, resentment, guilt, aggression index, hostility index. It was found that younger and older adolescents differ in the level of empathy and strategies of behavior in conflict situations. It was found that the level of empathy is higher in older adolescents, as well as that the predominant strategies of behavior in younger adolescents are competition, adaptation, and the predominant strategies of older adolescents are cooperation and compromise. We also proved that there are differences between aggression in students of 6 and 11 at different levels

Ключевые слова: эмпатия, эмоциональная отзывчивость, стратегии поведения в конфликтных ситуациях, соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление, коммуникативные способности, организаторские способности, агрессия.

Key words: empathy, emotional responsiveness, strategies of behavior in conflict situations, competition, cooperation, compromise, avoidance, adaptation, communication skills, organizational skills, aggression.

Эмпатия является одним из основных факторов личности, который способствует реализации успешного процесса межличностного и бесконфликтного взаимодействия и является стимулятором альтруизма и просоциального поведения, поэтому проблема эмпатии становится наиболее актуальной в подростковой возрасте.

Изучением эмпатии занимались такие ученые, как Н. Айзенберг, В.В. Бойко, А. Валлон, Т.П. Гаврилова, П. Массен, Л.А. Си-вицка, М. Хоффман, И.М. Юсупов). Особенности подросткового и юношеского развития были подробно изучены в работах Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейна, И.В. Дубровиной и др.

В настоящее время в обществе просматривается тенденция увеличения агрессивности, враждебности, конфликтности в поведении подростков. Для подростков характерно вступление в неформальные объединения, переживание изменения ценностных ориентаций, которые приводят к конфликтам, а также происходит изменение общепринятых стереотипов поведения. [Фельдман, 2013]. Проблема исследования конфликтного поведения у подростков описана и рассмотрена в трудах отечественных и зарубежных исследователей (Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Е. Личко, А.Н. Леонтьева, А.М. Прихожан, Х. Ремшмида, В.С. Собкин, Д.И. Фельдштейна, Д.Б. Эльконина)

На основе проведенных исследований, посвященных проблеме стратегии поведения в конфликте, можно сделать вывод о том, что на выбор стратегии влияет множество факторов, среди которых такие качества как эмпатические способности, коммуникативные и организаторские способности, агрессивность. Зная факторы, которые находятся в основе выбора деструктивных стратегий поведения в конфликте подростков, это могло бы оказать помощь в профилактике нарушений поведения в подростковом возрасте.

Раскрытие актуальности и научной ценности проблемы эмпатии заключается в узловом характере феномена при интерпретации сложных психологических явлений (идентификации, рефлексии, аттракции, межличностного познания и т.п.), понимание которых имеет значение для педагогической, возрастной и социальной психологии. Эмпатия как научная проблема входит в круг общих проблем становления личности, без ее осмысления сложно провести продук-

тивный анализ механизмов и основных свойств духовно-нравственного развития личности. Выявление ее специфики требует обращение к предварительному анализу понятия «эмпатии».

Под эмпатией, в узком смысле слова, понимается - сочувствие, сопереживание, понимание психологических состояний других людей. Однако понятие эмпатия имеет более широкое трактование и глубинное понимание. Во-первых, как нерациональное познание человеком внутреннего мира других людей (вчувствование). Во-вторых, эмпатия представляется как эмоциональная отзывчивость человека на переживания другого, разновидность социальных (нравственных) эмоций. Термин «эмпатия» ввел в психологию Э. Титченер, обобщивший развивавшиеся в философской традиции идеи о симпатии с теориями вчувствования [Волчкова, 2012].

Подростковый период - это, прежде всего, переходный период между детством и взрослостью, в котором складываются общественные отношения. Изучение поведения в конфликте становится важным и значимым в контексте исследования образовательного процесса в школе.

При этом формирование дисгармоничной личности происходит при аффективных переживаниях, возникающих в результате конфликта.

Таким образом, особый интерес вызывает изучение особенностей личности при выборе стратегии поведения в конфликте.

У всякого конфликта есть некая стандартная схема развития: непосредственная причина, приводящая к столкновению, - несовместимость интересов и целей, несовпадение занимаемых позиций, предпринимаемых действий и используемых при этом средств.

В своем подходе к изучению конфликтных явлений К. Томас делал акцент на изменение традиционного отношения к конфликтам. Большинство конфликтных подростков (участвующие в инцидентах с неконструктивным исходом) выбирают стратегию соперничества. Они активно стремятся защищать свои позиции, игнорируют интересы других, проявляют эмоциональность и агрессивность в общении, ведут себя импульсивно [Кольцов, 2013].

Подростки, предпочитающие сотрудничество, проявляют общительность и доброжелательность в отношениях, желание взаимо-

действовать в целях устранения конфликта, высокую активность, демонстрируют способность брать на себя ответственность за взаимоотношения.

Подростки, предпочитающие компромисс, общительны, нацелены на совместную деятельность, в которой стремятся удовлетворить интересы всех сторон. Они хотя и принимают себя со всеми достоинствами и недостатками, но ожидают, что окружающие испытывают к ним отрицательное отношение. Тревожность и напряженность мешают им верно прогнозировать ход событий, а неудачи отрицательно влияют на самооценку.

Подростки, чаще других использующие избегание, стремятся как можно скорее устранить конфликтную ситуацию, поэтому отказываются от реализации собственных интересов, не участвуют в принятии решения. Они предпочитают не высказывать свою точку зрения из-за опасения быть непонятыми или осмеянными, не осознают себя участниками взаимодействия в семье, школе, не видят своей роли в разрешении противоречий.

У подростков, предпочитающих приспособление, особенности самооценки выражаются в безразличии к собственному Я, тенденции недооценивать свою духовность, сомнениях, непонимании себя, чувстве вины, неустойчивости образа Я. Поэтому, выбирая приспособление, они действуют совместно с другими и не пытаются отстаивать собственные интересы [Терехова, Смирнова, 2012; Фельдман, 2013].

Нами было проведено эмпирическое исследование уровня эмпатии и стратегий поведения в конфликтных ситуациях у подростков, целью которого выступило изучение особенностей уровня эмпатии и стратегий поведения в конфликтных ситуациях.

В исследовании приняли участие 60 человек, а именно школьники 6 и 11 классов в возрасте 12-18 лет МБОУ СОШ № 59 г. Узловая. В 6 классе было опрошено 30 человек, из них 11 девочек и 19 мальчиков. В 11 классе было опрошено 30 человек, из которых девочек - 22, мальчиков - 8.

В ходе эмпирического исследования использовался следующий пакет диагностических методик:

1) Исследование уровня эмпатийных тенденций И.М. Юсупова,

2) Методика В. В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии»

3) Опросник К. Томаса «Стиль поведения в конфликте»

4) Опросник «Коммуникативные и организаторские способности» (КОС) В.В. Синявский, В.А. Федоришин,

5) Опросник уровня агрессивности Басса-Дарки.

Делая вывод по методикам «Исследование уровня эмпатийных тенденций» И.М. Юсупова и «Диагностика уровня эмпатии» В. В. Бойко, можно сделать вывод, что высокий уровень эмпатии наиболее характерен для старших подростков, что говорит о том, что такие подростки более альтруистичны, способны к поддержанию и укреплению дружеских отношений, менее агрессивны. Средний уровень эмпатии у подростков обоих классов находится примерно на одном уровне, т.е. такие подростки способны контролировать свои эмоции, более избирательны к людям, судят людей по их поступкам. Низкий уровень эмпатии характерен более для младших подростков, это говорит о том, что такие подростки могут испытывать затруднения в установлении контактов с людьми, не находят общий язык с окружающими, часто не способны понять эмоциональных проявлений других людей, а также сами не проявляют эмпатических способностей.

Таким образом, можем отметить, что у большинства респондентов преобладает средний уровень эмпатии, это соответствует возрастной норме. Можно сделать вывод о том, что наша первая частная гипотеза о том, что уровень эмпатии старших подростков выше, чем у младших, подтвердилась.

Рассматривая результаты по методике «Стратегии поведения в конфликте» К. Томаса у испытуемых с высоким уровнем эмпатии, мы можем сделать вывод о том, что для старших подростков характерно использование сотрудничества и компромисса в качестве ведущих стратегий поведения в конфликте. Для старших подростков характерно соглашение между участниками конфликта, достигнутое путем взаимных уступок. Испытуемые обладают дипломатическими способностями, то есть — умением договариваться, защищая свои интересы и при этом учитывать интересы своего оппонента, умением слушать других и при этом сдерживая свои эмоции.

Для младших подростков, с высоким уровнем эмпатии, характерен компромисс, как ведущая стратегия поведения в конфликтных ситуациях. Такие подростки идут на взаимные уступки ради успешного завершения конфликта.

Таким образом, частично доказана наша вторая частная гипотеза, о том, что преобладающими стратегиями поведения у младших подростков являются соперничество, приспособление, преобладающими стратегиями старших подростков являются сотрудничество, компромисс.

По результатам корреляционного анализа у старших подростков обнаружена связь между высоким уровнем эмпатии и стратегией поведения в конфликте – сотрудничество ($p=0,024$). Это говорит о том, что чем выше у школьника уровень эмпатии, тем выше уступчивость, альтруизм, и ниже агрессия. Оценивают позитивные социальные черты как наиболее важные, готовы прийти на помощь, демонстрируют affiliативное поведение.

Рассматривая результаты по методике «Стратегии поведения в конфликте» К.Томаса у испытуемых с средним уровнем эмпатии, мы делаем вывод о том, что для большинства испытуемых 6-х классов с средним уровнем эмпатии характерно соперничество, компромисс и приспособление в качестве ведущих стратегий поведения в конфликтной ситуации. Такие подростки стараются проявить свою правоту, стремятся добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому.

В равной степени респонденты обоих классов в качестве доминирующей стратегии поведения в конфликте используют избегание. Они не совсем уверены в своей правоте или когда эта проблема не стоит для них на первом месте, или может когда другие стороны инцидента имеют больше возможностей для достижения цели.

Большинство учащихся 11-го класса используют стратегию сотрудничества, способны на поиск интегративного решения, приходят к альтернативе, которая полностью удовлетворяет интересы обеих сторон. Респонденты способны проникнуть и вчувствоваться в переживания других людей, они готовы оказать помощь и оказать нужную эмоциональную поддержку.

По результатам корреляционного анализа у младших подростков обнаружена связь между средним уровнем эмпатии и стратегией поведения в конфликте – сотрудничество ($p=0,031$), избегание ($p=0,007$). Это говорит о том, что чем выше у школьника уровень эмпатии, тем выше уступчивость, альтруизм, а также эти разногласия,

приведшие к конфликту, могут разрешиться сами собой или подросток может заняться этими вопросами позже, когда в его распоряжении будут дополнительная информация и возможности.

Делая вывод по результатам методики «Стратегии поведения в конфликте» К. Томаса у испытуемых с низким уровнем эмпатии, можно сказать о том, что младшие подростки с низким уровнем эмпатии выбирают доминирующими стратегиями поведения в конфликте – соперничество, избегание и приспособление. Используя стратегию соперничества младшие подростки стараются проявить правоту, стремятся добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому. При использовании стратегии избегания, подростки не совсем уверены в своей правоте или когда эта проблема не стоит для них на первом месте.

Также выявлены обратная связь между низким уровнем эмпатии и стратегией поведения в конфликте – соперничество ($p=0,002$, $\text{эмп. знач} = -0,413$). Это говорит о том, что чем ниже уровень эмпатии у младших подростков, тем ярче выражено соперничество, как доминирующая стратегия поведения в конфликтной ситуации. Младшие подростки испытывают затруднения в установлении контактов с людьми, легко возбудимы, не понимают эмоциональных проявлений и поступков, часто не находят взаимопонимания с окружающими, сильно вовлечены в борьбу с оппонентом, во что бы то ни стало доказывают свою правоту, используя для этого агрессивные методы.

Рассматривая результаты по методике «Коммуникативные и организаторские способности» (КОС) В.В. Синявский и В.А. Федоршин у испытуемых с высоким уровнем эмпатии, можно сделать вывод, что старшие подростки, обладающие высоким уровнем эмпатии, открыты, ищут новые контакты и ситуации общения, более решительны и уверены в себе, чувствительны к изменениям микроклимата группы. Старшие подростки умеют разбираться в людях, способны учитывать мнение и интересы каждого. Инициативны, ответственные, активны, доброжелательны.

Для младших подростков с высоким уровнем эмпатии характерны высокие коммуникативные способности, сто проявляется в их активном интересе ко всему происходящему, любят заводить новые знакомства, стремятся найти контакт даже с малознакомыми людьми. Респонденты способны выслушать собеседника, сопереживать ему.

По результатам корреляционного анализа у старших подростков обнаружена значимая связь между высоким уровнем эмпатии и коммуникативными способностями ($p=0,022$). Из этого можно сделать вывод, что чем выше у 11-тиклассников уровень эмпатии, тем выше коммуникативные способности, инициативность, способность к сотрудничеству, эмоциональная отзывчивость.

Старшие подростки с средним уровнем эмпатии не относятся к числу особо чувствительных, людей судят «по одежке», могут найти общий язык не со всеми людьми, не откровенничают с мало-знакомыми. Способны организовать работу и досуг вокруг себя, не уделяют внимание тонкостям во взаимоотношениях.

Младшие подростки с средним уровнем эмпатии, затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому, случается, их поступки оказываются для них неожиданными. У них нет раскованности чувств, и это мешает их полноценному восприятию людей.

Для старших подростков с низким уровнем эмпатии более характерны развитые коммуникативные и организаторские способности, чем для младших подростков. Старшие подростки не эмоциональны, избирательны в общении, эгоистичны, не обращают внимание на эмоциональные проявления других людей, при этом, они активны, настойчивы и прямолинейны в общении, уверены в себе.

У младших подростков с низким уровнем эмпатии коммуникативные способности выше, чем организаторские способности. Это говорит о том, что у таких подростков общение, как правило, имеет неустойчивый характер, за счет высокой переключаемости, эмоциональной неустойчивости, изменчивости эмоционального настроения и активности, а также демонстративности и высокой зависимости от референтной группы.

Анализируя результаты по методике «Опросник уровня агрессивности» Басса-Дарки у испытуемых с высоким уровнем эмпатии, можно сделать вывод, что только для старших подростков с высоким уровнем эмпатии характерен высокий уровень обиды. Такие подростки принимают все близко к сердцу, ранимы, заостряют внимание на ненужных и случайных событиях.

Для старших подростков и младших подростков с высоким уровнем эмпатии характерно завышенное чувство вины. Респонденты надуманно могут чувствовать себя виноватыми в том, что

близкий человек прибывает в унылом расположении духа, в тот момент, когда в их жизни происходит что-то приятное. Или винить себя по причине того, что не в их возможностях помочь ближнему. Такими подростками часто манипулируют.

Также мы видим, что только для младших подростков с высоким уровнем эмпатии характерны вербальная и косвенная агрессия. Несмотря на высокую эмоциональную отзывчивость, дети, вступая в конфликт, ругаются, скандалят, обзываются, т.е. выражают свою агрессию через слова. Скорее всего это происходит из-за того, что подростки в силу своего возраста часто бывают слишком возбуждены и вследствие этого раздражительны.

По результатам корреляционного анализа у младших подростков обнаружена обратная связь между высоким уровнем эмпатии и вербальной агрессией ($p=0,037$, эмп.зн. = $-0,269$). Это говорит о том, что чем выше уровень эмпатии, тем ниже вербальная агрессия, т.е. чем выше эмоциональная отзывчивость, тем ниже проявление агрессии, проявляющейся через ругань, скандалы.

Для старших подростков с средним уровнем эмпатии характерно повышение уровня вербальной агрессии, раздражения, подозрительности, чувства вины. Такие дети используют негативные чувства через ссоры, крик или через угрозу, ругань, способны сплетничать, наговаривать на других.

Для младших подростков с средним уровнем эмпатии характерно повышение уровня вербальной агрессии, косвенной агрессии, раздражения, чувства вины, индекса агрессивности. Дети, вступая в конфликт, ругаются, скандалят, обзываются, т.е. выражают свою агрессию через слова. Используют проявление ненаправленные, неупорядоченные взрывы ярости. Испытывают чувство вины, это говорит о том, что убежденность в том, что они поступают плохо, и потому испытывают угрызения совести. Респонденты конфликтны, негативно настроены, импульсивны.

По результатам корреляционного анализа у старших подростков обнаружена обратная связь между средним уровнем эмпатии и раздражительностью ($p=0,0163$, эмп.зн. = $-0,398$) и подозрительностью ($p=0,003$, эмп.зн. = $-0,157$). Это говорит о том, что чем выше уровень эмпатии, тем ниже раздражительность и подозрительность, т.е. чем выше эмоциональная отзывчивость, тем ниже проявление раздражительности, ранимости, негативное отношение к другим.

У старших подростков с низким уровнем эмпатии повышается уровень вербальной агрессии, т.е. дети, вступая в конфликт, ругаются, скандалят, обзываются, т.е. выражают свою агрессию через слова. Также мы наблюдаем только у старших подростков повышение уровня подозрительности, что говорит о их негативном настрое по отношению к другим.

Индекс агрессивности и индекс враждебности выше у младших подростков, чем у старших подростков. Такие подростки конфликтны, стремятся обидеть других, могут презирать других, способны причинить вред.

Мы видим, что только младшим подросткам с низким уровнем эмпатии характерен высокий уровень физической агрессии, косвенной агрессии, негативизма, раздражительности. Такие дети чаще всего решают конфликты с помощью рукоприкладства, драк, разрушение чужой собственности. Подростки используют негативные чувства через ссоры, крик или через угрозу, ругань. Вступая в конфликт, ругаются, скандалят, обзываются, т.е. выражают свою агрессию через слова

По результатам корреляционного анализа у младших подростков обнаружена обратная связь между низким уровнем эмпатии и вербальной агрессией ($p=0,046$, эм.зн. = $-0,451$), косвенной агрессией ($p=0,033$, эм.зн. = $-0,325$), индексом агрессии ($p=0,006$, эм.зн. = $-0,179$) и индексом враждебности ($p=0,015$, эм.зн. = $-0,234$). Это говорит о том, что чем ниже уровень эмпатии, тем выше вербальная агрессия, косвенная агрессия, индекс агрессии и индекс враждебности - дети используют негативные чувства через ссоры, крик или через угрозу, ругань, проявляют ненаправленные, неупорядоченные взрывы ярости. И наоборот, чем выше уровень эмпатии, тем ниже вербальная агрессия, косвенная агрессия, индекс агрессии и индекс враждебности.

При разных уровнях эмпатии существуют различия в формах агрессивного поведения. При высоком уровне эмпатии старшие подростки значительно менее склонны ко всем формам агрессии, в сравнении с младшими подростками.

Таким образом, доказана гипотеза, о том, что уровень агрессивности старших подростков ниже уровня агрессивности младших подростков.

Полученные результаты эмпирического исследования могут быть использованы в групповом и индивидуальном консультировании подростков, родителей, педагогов, при профориентационной работе с подростками, при проведении психологических тренингов, направленных на самопознание и саморазвитие, в выступлениях на педагогических советах.

Литература

Бандура, А. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений [Текст] / А. Бандура, Р. Уолтерс; пер. с англ. - М.: Эксмо-Пресс, 2000. -508 с.

Батаршев А.В. Психодиагностика способностей к общению или как определить организаторские и коммуникативные качества личности. / А.В. Батаршев - М.: ВЛАДОС, 2009. – 456 с.

Волчкова, Н. И. Особенности эмпатии у современных подростков [Текст] / Н. И. Волчкова // Психология, социология и педагогика. - 2012. - № 6 [Электронный ресурс]: - Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/705> (дата обращения: 14.02.2020)

Воробьева, Н. А. Роль семьи в развитии коммуникативных способностей старшеклассников [Текст] / Н. А. Воробьева // Ползуновский вестник. – 2006. - № 3. – С. 46-54.

Каландарова З.И. Стратегии поведения в конфликтных ситуациях студентов различных факультетов // Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: сб. ст. по мат. XVII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 2(17). URL: [http://sibac.info/archive/guman/2\(17\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/2(17).pdf) (дата обращения: 22.02.2020)

Кольцов, М. В. Особенности агрессивности подростков с различным уровнем развития эмпатических способностей [Текст] / М. В. Кольцов // Теория и практика общественного развития. - 2013.- № 1. – С. 82-84.

Терехова А.Ю., Смирнова О. Б. Взаимосвязь личностных качеств и стратегий поведения в конфликте в подростковом возрасте // IV Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» 15 февраля – 31 марта 2012 года. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.rae.ru/forum2012/12/3326> (дата обращения: 30.02.2020).

Фельдман И.Л. Анализ влияния различных свойств личности на мотивацию достижения у подростков и юношей // International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista De Psicologia, № 1-Vol.1, 2013. ISSN: 0214-9877. С. 557-568

Фельдман И.Л. Адаптационные стратегии личности младшего школьника в стрессовых ситуациях // Материалы V международная конференция молодых ученых «Психология –наука будущего» Москва, 28-29 ноября 2013 года, Изд-во «Институт психологии РАН», 2013, С.645-648.

Психологические способы повышения интеллектуальной продуктивности

Ю.В. Харланова

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула

Статья посвящена интересной теме, которая актуальна для всех людей занимающихся интеллектуальной деятельностью. К сожалению, наличие умственных способностей не гарантирует эффективной умственной деятельности, и автор рассматривает факторы, которые могут тормозить интеллект и способы повышения интеллектуальной продуктивности.

The article is devoted to an interesting topic that is relevant for all people engaged in intellectual activity. Unfortunately. The presence of mental abilities does not guarantee effective mental activity, and the author considers factors that can inhibit intelligence and ways to increase intellectual productivity.

Ключевые слова: интеллектуальная продуктивность, умственные способности, умственная деятельность, интеллект, познавательные процессы.

Keywords: intellectual productivity, mental abilities, mental activity, intelligence, cognitive processes.

В современном мире, в котором увеличиваются требования к квалификации специалистов, в мире конкуренции и высоких технологий, всё большее значение приобретает проблема повышения интеллектуальной продуктивности. Вокруг человека постоянно находятся большие объёмы информации, которые мешают ему сконцентрироваться на главном и выполнить интеллектуальную задачу. Увеличение возможностей в получении информации дало человечеству новую проблему: необходимость рассредоточения внимания на многих вещах и как следствие уменьшение интеллектуальной продуктивности.

Сам термин «интеллектуальная продуктивность» является однозначным и понятным, но всё же возможно выделить несколько подходов к нему. Хотя оно и связано с понятием «интеллект», но совсем не тождественно ему. Хотя некоторые исследователи определяли интеллектуальную продуктивность как успешность решения

интеллектуальных тестов, выраженная в скорости, правильности ответов и сложности решенных задач. На наш взгляд, такой подход является ограниченным, так как способность пройти тест не является гарантией того, что человек умеет контролировать свою интеллектуальную продуктивность. Она может сильно варьироваться от интеллектуальных способностей человека и его возможности мобилизовать свою умственную активность. Эти два компонента определяют второй подход к интеллектуальной продуктивности, в котором под ней понимается уровень достижений в интеллектуальной профессиональной деятельности. В результате рассматриваемый термин в основном разбирается в контексте умственных способностей и интеллектуальной одарённости, но вопрос об активизации их, необходимость волевых усилий рассматривается недостаточно.

Холодная М.А., описывая психологические механизмы интеллектуальной одаренности, писала о том, что люди обладающие ею, как правило, отличаются и высокой интеллектуальной продуктивностью. Насколько она велика автор предлагает оценить по уровню эффективности процессов поступления и переработки информации. Холодная М.А. выделяет в интеллектуальной продуктивности три компонента. Первый связан с развитием познавательных процессов, в частности для умственной эффективности необходима высокая скорость восприятия, большой объём памяти, большой словарный запас, высокий уровень словесно-логического мышления. Вторым компонентом интеллектуальной продуктивности по Холодной М.А. является комплексная способность мышления, связанная с умением соотносить, обрабатывать информацию и получать на выходе определённые идеи, в том числе нестандартные. И под третьим компонентом автор понимает совокупность умений и навыков интеллектуальной деятельности, в которую включены различные операции, приёмы и стратегии. В результате при таком подходе повышение интеллектуальной продуктивности основано на развитии мышления и других познавательных процессов, а так же на знакомстве с особенностями конкретной интеллектуальной деятельности. Третий компонент не представляет трудностей для человека обладающего первыми двумя компонентами, так как, имея высокий уровень интеллектуального развития, естественно без труда проходит и освоение конкретных операций интеллектуальной деятельности.

Подход Холодной М.А. берёт за основу фокус на первом слове понятия «интеллектуальная продуктивность», но есть возможность сконцентрироваться на втором, что, на наш взгляд, более адекватно в контексте поиска повышения уровня описываемой психологической характеристики человека.

Продуктивность имеет связь с такими понятиями как результативность, эффективность, производительность, интенсивность и происходит от английского слова «productivity». Данные термины активно используются в бизнесе и производстве, по отношению к человеку они стали применяться относительно недавно в рамках теории самоменеджмента. Стремление к повышению продуктивности человеческой деятельности вызвало запрос практики к научному сообществу.

Под продуктивностью понимается соотношение объёма выполненной работы к затраченному на неё времени [3]. В отличие от неё результативность определяется как мера или степень достижения результата в сравнении с поставленной целью. К этим понятиям можно ещё добавить термин «эффективность», который связан с тем, как соотносятся достигнутый результат и затраченные на его достижение ресурсы. А так же «производительность», которая определяется объёмом работы и является одним из показателей эффективности. И последний термин, который имеет истоки в психологии труда – это интенсивность трудовой деятельности, под которой понимают количество труда, связанное с затратами физической, нервной и умственной энергии в единицу времени, которая зависит от темпа работы. Таким образом, прослеживается определённая взаимосвязь между описанными понятиями, которые базируются на описании особенностей протекания какой-либо деятельности.

Интеллектуальная деятельность имеет определённые особенности, которые можно проследить очень ярко на примере научной деятельности. В результате, что бы описать интеллектуальную продуктивность необходимо выделить её критерии. Если, как мы отмечали, продуктивность связана с объёмом работы, то соответственно результаты интеллектуальной деятельности можно оценить по каким-либо фактическим вещам: количество публикаций, защита научной работы, создание новой разработки и т.д. Таким образом, не стоит путать продуктивность интеллектуальной деятельности с её

эффективностью, результативностью, производительностью, интенсивностью. В этом плане разбираемый термин в контексте конкретной мыслительной активности легче оценить и описать по сравнению с остальными, так как её объём и результаты находятся на поверхности.

Интеллектуальная продуктивность конкретного человека может варьироваться в определённых пределах. Так, например, В.Н. Дружинин вводил понятия «нижние» и «верхние» интеллектуальные пороги продуктивности [1]. Нижний порог определяется наличием у человека необходимых параметров для осуществления конкретной умственной деятельности. Верхний порог он описывал частично, базируя его на актуальном уровне интеллекта человека. Хотя В.Н. Дружинин писал и о необходимости учёта мотивации и внешних условий при оценке интеллектуальной продуктивности, но подробно их не описывал.

Больше дополнительных факторов интеллектуальной продуктивности предлагает в своей теории Д. Рензулли. Кроме IQ и мотивации, он пишет о неких ситуационных и межличностных детерминантах. Конечно, между интеллектом и интеллектуальной продуктивностью имеется корреляция, но в каждом конкретном случае могут существовать и некие другие факторы, влияющие на деятельность.

В современном мире существуют множество способов повысить интеллектуальную продуктивность, которые разбираются практическими психологами и описываются в научно-популярных изданиях. Попробуем обобщить их, выстроив в стройную структуру на основе законов человеческой психики.

Первый закон повышения продуктивности, который мы бы назвали базовым, основан на законе единства психики и деятельности, их взаимовлиянии друг на друга. Другими словами, чем больше человек думает о том, что ему необходимо сделать, тем продуктивней будет его деятельность. И здесь появляется необходимость в концентрации внимания на определённых важных вещах. Это одна из основных проблем в любой деятельности. В результате, легче всего сконцентрироваться на чём-либо, когда основные потребности человека реализованы. Так, скажем, он является отдохнувшим (реализована потребность во сне), у него нет чувства голода (потребность в

еде), у него нет проблем в семье и с коллегами (потребность в общении) и т.д. К сожалению, в некоторых случаях человек не может себе позволить реализовать все свои потребности, а профессия требует от него быть продуктивным.

Поэтому необходим второй закон продуктивности, связанный с методиками переключения внимания с нереализованных потребностей. В этом случае помогает физическая активность (прогулки, фитнес, йога), решение умственных бытовых задач, медитация и дыхательная гимнастика. По сути, все эти техники направлены на «обнуление мыслей» и создание позитивного настроения.

И последний закон повышения продуктивности основан на необходимости выполнения различных упражнений, необходимых для активизации мыслительной деятельности. Стоит тренировать работу обоих полушарий мозга за счёт, например, работы обеих рук при какой-либо физической активности. Необходимо так же всё время изучать что-то новое, это активизирует работу в целом всего мозга. Можно осваивать новые виды деятельности, пробовать новые вкусы, читать новые книги и т.д.

Таким образом, повышение интеллектуальной продуктивности является очень важным и актуальным вопросом для любого специалиста, занимающегося интеллектуальной деятельностью. Поставив перед собой такую цель, человек может добиться большего в своей профессиональной деятельности.

Литература

Воронин А.Н., Горюнина Н.Б. Когнитивный ресурс: структура, динамика и развитие. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 247 с.

Психологические механизмы интеллектуальной одарённости [Электронный ресурс]: электрон. данные. - Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 31 января 2005. - Режим доступа: https://portalus.ru/modules/psychology/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1107175609&archive=01&start_from=&ucat=& (свободный доступ). – Дата доступа: 07.05.2020.

Селивёрстова О.Ф. Подходы к понятиям продуктивности, результативности и эффективности в сфере научных исследований и разработок // Фармакоэкономика. Современная фармакоэкономика и фармакоэпидемиология. 2015. №4.

Возможности использования сюжетно-ролевой игры как средства формирования метакогнитивных способностей детей дошкольного возраста

Т.Е. Чернокова, О.В. Шестакова

ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», филиал в г. Северодвинске, Гуманитарный институт.

Представлено обоснование, методика и результаты формирования метакогнитивных способностей у детей дошкольного возраста посредством специально организованной игры. Участвовало 38 детей от 5,5 до 7 лет. Результаты свидетельствуют о позитивной динамике показа телей метакогнитивных способностей у детей экспериментальной группы. Доказано, что сюжетно-ролевая игра может являться средством активизации метакогнитивного поведения у детей дошкольного возраста при следующих условиях: 1) сюжеты игр должны отражать различные виды человеческой деятельности, в которых необходимо определение цели, моделирование условий ее достижения, составление плана действий и контроль результатов; 2) сюжеты игр должны быть малознакомы, чтобы важным компонентом игры стала познавательная деятельность; 3) по результатам игры должно быть организовано обсуждение условий реализации деятельности с целью расширения метакогнитивных знаний у детей.

The rationale, methodology and results of the formation of metacognitive abilities in preschool children through a specially organized game are presented. 38 children from 5.5 to 7 years old participated. The results indicate the positive dynamics of meta-cognitive abilities in children of the experimental group. Role-play can be a means of activating metacognitive behavior in preschool children under the following conditions. 1) The plot of the games should reflect various types of people's activities in which it is necessary to define a goal, modeling the conditions for achieving it, draw up an action plan and control the results. 2) The plot of games should be unfamiliar, so that cognitive activity becomes an important component of the game. 3) Based on the results of the game, a discussion of the conditions for the implementation of activities should be organized in order to expand metacognitive knowledge in children.

Ключевые слова: метакогнитивные способности, целеполагание, моделирование условий реализации деятельности, программирование действий, самоконтроль, дети дошкольного возраста, сюжетно-ролевая игра.

Keywords: metacognitive abilities, goal-setting, modeling of the conditions of activities, programming of actions, self-control, preschool children, role-playing game.

Проблема развития метакогнитивных способностей у детей все больше привлекает внимание психологов. Современные ученые пытаются систематизировать исследования, проведенные в последние годы, определить структуру метакогниций, а также выявить особенности метакогнитивного поведения на разных возрастных этапах [Карпов, Скитяева, 2005; Метакогнитивные основы, 2012]. Все авторы признают, что метакогниции относятся к сфере регуляции познавательной деятельности, но позиции относительно метакогнитивных возможностей детей дошкольного возраста противоречивы.

Исходя из того, что метакогниции являются проявлением произвольной саморегуляции, в своих исследованиях мы опираемся на структурно-функциональный подход [Конопкин, 1995] и включаем в структуру метакогнитивных функций: целеполагание; моделирование условий осуществления деятельности; программирование действий; самоконтроль результатов [Чернокова, 2012; 2014; 2016].

В последние годы в отечественной науке усилился интерес к проблеме развития саморегуляции в дошкольном возрасте [Баянова, Веракса, Попова, Никанорова, 2018], но вопросам именно метакогнитивного развития, уделяется недостаточно внимания. В зарубежной психологии данная проблема изучается более интенсивно. D. Whitebread, L.M. Marulis, A.S. Palincsar, S.Baker, D. Pasternak и многие другие утверждают, что в развитии метапознания дошкольный возраст особенно значим [Marulis, Baker, Whitebread, 2020]. Выявлен значительный рост метакогнитивных знаний и навыков в дошкольные годы, связанный с интенсивным обучением и когнитивным развитием [Marulis, Palincsar, Berhenke, Whitebread, 2016]. Показана важность саморегулирования для обучения детей младшего возраста [Whitebread, Bingham, Grau, Pasternak, Sangster, 2007; Whitebread, 2014]. Наши исследования также подтверждают, что метакогниции развиваются уже в дошкольном детстве [Чернокова, 2012, 2014, 2016]. Поэтому важен вопрос об условиях и средствах формирования метакогнитивных способностей у детей дошкольного возраста.

Интерес представляют работы D. Pino-Pasternak, M. Basilio, D. Whitebread. Авторы определяют саморегулируемое обучение как

«целевое обучение, основанное на метапознании (осведомленности о собственных процессах обучения и знаниях), стратегических действиях (планирование, мониторинг и оценка результатов) и ориентации на достижение целей обучения» [Pino-Pasternak, Basilio, Whitebread, 2014, с. 1]. Авторы успешно апробировали некоторые методики формирования метакогнитивных способностей у детей 5–6 лет. Эффективность показало использование «комплексных совместных задач». Такие задачи были определены как «проблемные и открытые действия (без четкого ответа)». Как показало исследование, комплексные задачи «способствуют мониторингу учащихся их собственного понимания и эффективности. Они предоставляют обучающимся возможность планировать действия, формулировать идеи, проверять прогресс в отношении установленных целей и переформулировать понимание... Многомерные задачи, требующие исследований, чтения, письма и представления (например, рисование или построение), позволяют детям находить комфортные уровни сложности, при которых они могут регулировать свое обучение». Авторы также настаивают на использовании игры, поскольку, «игровая деятельность обеспечивает привлекательные возможности для саморегуляции. Именно через игру (в частности, подражание и конструктивную игру) дети репетируют стратегии в разных контекстах, контролируют их действия по отношению к поставленным целям и регулируют эмоции, особенно в контексте групповой игры» [Pino-Pasternak, Basilio, Whitebread, 2014, с. 3].

Опираясь на свое видение структуры метапознания, мы принимаем во внимание идеи D. Pino-Pasternak, M. Basilio, D. Whitebread. При этом мы особо подчеркиваем роль сюжетно-ролевой игры. Такая игра признается в отечественной психологии ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста. В связи с этим мы полагаем, что наиболее благоприятные условия для развития метакогнитивных способностей у детей дошкольного возраста создаются именно в специально организованной сюжетно-ролевой игре.

Методы исследования.

На констатирующем и контрольном этапах для диагностики метакогнитивных способностей у детей использовалась разработанная нами методика, а которой детям предлагалась проблемная ситуация: «Представь себе, что вам в группу подарили редкое животное,

про которое никто из ребят ничего не знает» и давались задания определить цель («Узнать про животное, чтобы правильно за ним ухаживать») и задачи («Узнать: как питается», «Какой нужен домик» и т.д.) – целеполагание; выбрать способы и средства получения информации – моделирование условий; составить план действий – программирование. После этого предлагалось «проверить как с этой задачей справился другой ребенок» – контроль [Чернокова, 2020].

На формирующем этапе апробировалась методика, которая предполагала включение детей в серию из 8 сюжетно-ролевых игр, которые одновременно представляли собой «многомерные задачи». Проверялись следующие условия:

- 1) сюжеты игр должны отражать различные виды человеческой деятельности, для реализации которых необходимо определение цели, моделирование условий ее достижения, составление плана действий и контроль результатов;
- 2) сюжеты игр должны быть малоизвестны (неизвестны) детям, что предполагает включение познавательной деятельности для реализации игровых задач;
- 3) по окончании игры должно быть организовано обсуждение условий реализации деятельности с целью расширения метакогнитивных знаний у детей.

В исследовании принимали участие 38 детей от 5,5 до 7 лет МБОУ №67 «Медвежонок» г. Северодвинска.

Для реализации первого условия гипотезы мы выбрали ряд сюжетов, отражающих различные виды деятельности людей (творческую, исследовательскую, конструктивную). Учитывая второе условие выбирались сюжеты, содержание которых было мало, или совсем не знакомо детям: «Музей», «Лаборатория», «Архитекторы», «Картографы». При введении детей в сюжет мы создавали проблемные ситуации, для решения которых детям необходимо определить: цель деятельности, условия ее достижения, способы действия и их порядок – план. В процессе освоения и применения новых знаний в игре, мы постоянно стимулировали детей к мониторингу собственной деятельности. Реализуя третье условие после каждой игры проводилось обсуждение: оценка исходных и итоговых знаний, использованных способов и средств получения знаний, способностей и качеств, которые были необходимы. Приведем пример.

Игра «Инопланетное вторжение» включала детей в исследовательскую деятельность. Взрослый сообщал: «На Землю прилетели инопланетяне, которые не знают ничего о нашей планете. При приземлении инопланетяне столкнулись большими неприятностями: с дикой пантерой в Африке, попали на вулкан в Азии и в снежную бурю в Антарктиде. Поэтому они решили, что Земля – очень враждебная планета, и надо ее уничтожить. Все же они решили приземлиться еще в одном месте и попали в наш город в наш детский сад. Может быть нам удастся уговорить «инопланетян» познакомиться с землянами поближе и больше узнать о нашей планете? Что для этого можно сделать? Давайте проведем для них «конференцию».

Для осуществления игровой задачи дети должны взять на себя роли «ученых», которые могут много рассказать о Земле. При этом важно, чтобы дети обнаружили дефицит собственных знаний для такой игры. С помощью наводящих вопросов, взрослый подводил детей к необходимости провести «исследование», чтобы найти самое важное, интересное, красивое на Земле.

Используя методы косвенного руководства, взрослый выстраивал три смысловые части: в первой – «ученые» планируют свою работу, во второй – «ученые» проводят исследования, в третьей – «ученые» проводят «конференцию».

В первой части, чтобы подготовиться и провести для инопланетян «конференцию», взрослый подводил детей к мысли о том, что для хорошей подготовки рассказа надо поставить цель («Рассказать инопланетянам о планете Земля»), определить задачи (найти интересную информацию, подготовить «доклады», составить план «конференции» (доклады о растениях, животных, людях) – этап целеполагания. Далее определялись субъективные и объективные условия (оценить свои знания; определить вопросы, которые необходимо изучить; выбрать способы получения информации и необходимые средства; распределить участников на «группы ученых» (ботаники, зоологи, социологи) с учетом интересов и возможностей – этап моделирования условий. После этого дети разделялись на подгруппы в соответствии с выбранной «специализацией», и каждая группа составляла план действий (продумать содержание, найти нужные книги и иллюстрации, прочитать или попросить взрослого прочесть книгу, определить выступающих др.) – этап программирования.

Во второй части «ученые» проводили исследования. Каждая «группа ученых» с помощью взрослых готовила доклад. При этом взрослый стимулировал детей проводить мониторинг собственной успешности («Все ли удалось найти? Все ли сможем рассказать и показать? А если они зададут вопросы, что мы ответим?» и др.).

В третьей части дети – «ученые» проводили «конференцию» для инопланетян – по очереди представляли свои доклады. В конце организовывалось обсуждение: удалось ли им познакомить инопланетян с планетой, достигли ли дети своей цели, все ли рассказали правильно, что мешало и что способствовало достижению цели. Такой анализ способствует расширению и углублению знаний детей о собственных возможностях: умениях, познавательных способностях, личностных качествах; разных типах задач и способах их решения, то есть формировались метакогнитивные знания.

Результаты.

При сопоставлении данных констатирующего и контрольного экспериментов можно отметить значительную положительную динамику в показателях всех метакогнитивных способностей детей экспериментальной группы (ЭГ). Показатели у детей контрольной группы (КГ) не претерпели значительных изменений (рисунки 1, 2).

Большинство детей ЭГ на констатирующем этапе показывали низкий и средний уровни метакогнитивных способностей, а на контрольном этапе значительная часть испытуемых показала высокий уровень. Особенно выражена динамика в показателях гностического целеполагания и самоконтроля познавательной деятельности. Различия в показателях ЭГ и КГ по U-критерию Манна Уитни на констатирующем этапе: $U_{эмп} = 179,5$ (в зоне незначимости), на контрольном $U_{эмп} = 94$ (в зоне значимости), $p = 0,05$. Это подтверждает эффективность использования специально организованной сюжетно-ролевой игры в процессе формирования метакогнитивных способностей у детей старшего дошкольного возраста.

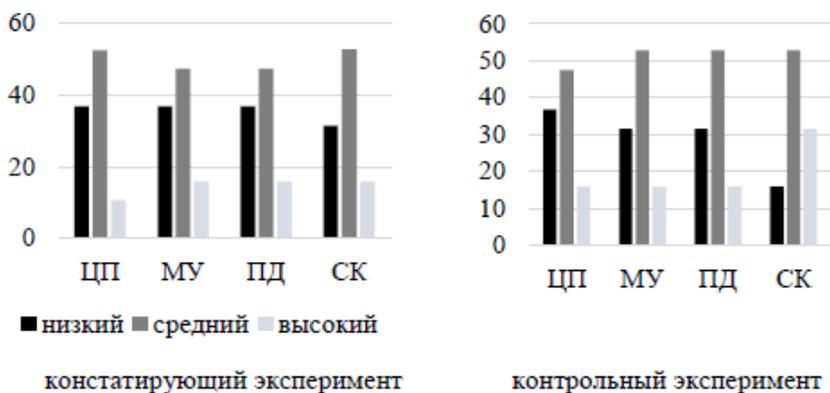


Рисунок 1 - Уровни развития метакогнитивных способностей у детей КГ на констатирующем и контрольном этапах

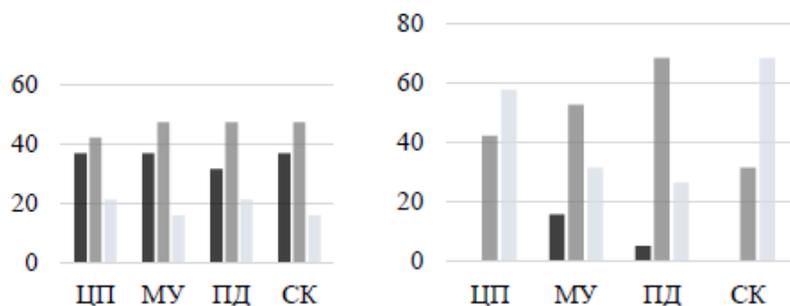


Рисунок 2 - Уровни развития метакогнитивных способностей у детей ЭГ на констатирующем и контрольном этапах

Примечание: ЦП – гностическое целеполагание; МУ – моделирование условий осуществления познавательной деятельности; ПД – программирование познавательных действий; СК – самоконтроль.

В КГ выраженных изменений нет, хотя сюжетно-ролевая игра, несомненно, присутствовала в жизни детей. Это говорит о том, что спонтанная игра оказывает слабое влияние на развитие метакогнитивных способностей детей.

Выводы.

Результаты исследования свидетельствуют о возможности применения сюжетно-ролевых игр в работе по формированию метакогнитивных способностей у детей дошкольного возраста. При организации такой работы необходимо учитывать следующие условия:

сюжеты игр должны отражать различные виды деятельности, в которых необходимо определение цели, моделирование условий ее достижения, составление плана действий и контроль результатов; сюжеты игр должны быть малознакомы, чтобы важным компонентом игры стала познавательная деятельность; по результатам игры должно быть организовано обсуждение условий реализации деятельности с целью расширения метакогнитивных знаний у детей.

Литература

Баянова Л.Ф., Веракса А.Н., Попова Р.Р., Никанорова С.А. О регуляторных функциях дошкольников в контексте нормативной ситуации // Современное дошкольное образование. 2018. №5(87). С. 4–15. DOI: 10.24411/1997-9657-2018-00017.

Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М.М. Кашапова. Ярославль, 2012. 428 с.

Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. М.: ИП РАН, 2005. 352 с.

Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.

Чернокова Т.Е. Особенности процессов саморегуляции познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2012. № 4. С. 62–67.

Чернокова Т.Е. Метапознание: проблемы структуры, типологии, развития: монография. Архангельск: САФУ, 2014. 169 с.

Чернокова Т.Е. Развитие структуры метапознания в дошкольном возрасте // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2016. №1. С. 46–55.

Чернокова Т.Е. Методика диагностики произвольной саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста // Современное дошкольное образование. 2020. №3(99). С. 18–30. DOI: 10.24411/1997-9657-2020-10071.

Marulis L.M., Palincsar A.S., Berhenke A.L., Whitebread D. Assessing metacognitive knowledge in 3–5 year olds: the development of a metacognitive knowledge interview (McKI) // Metacognition and Learning. 2016. V.11. N 3. P. 1–30. <https://doi.org/10.1007/s11409-016-9157-7>.

Marulis L., Baker S., Whitebread D. Integrating metacognition and executive function to enhance young children's perception of and agency in their learning // Early Childhood Research Quarterly. 2020. N 50. P. 46–54. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.017>

Whitebread D., Bingham S., Grau V., Pasternak D., Sangster C. Development of metacognition and self-regulated learning in young children: role of collaborative and peer-assisted learning // *Journal of Cognitive Education and Psychology*. 2007. N 3. P. 433–455.

Whitebread D. The importance of self-regulation for learning from birth / In H. Moylett (Ed.). *Characteristics of Effective Learning: helping young children become learners for life*. Maidenhead: Open University Press. 2014. P. 15–35.

Pino-Pasternak D., Basilio M., Whitebread D. Interventions and Classroom Contexts That Promote Self-Regulated Learning: Two Intervention Studies in United Kingdom Primary Classrooms // *Psyche*. 2014. V. 23. N 2. P. 1–13.

Когнитивный компонент готовности современной молодежи к преодолению трудных жизненных ситуаций: оценка эффективности реализации

К. С. Шалагинова

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

В статье приведен опыт работы с молодыми людьми по формированию готовности к преодолению трудных жизненных ситуаций, в частности обоснование, наполнение содержанием и оценка эффективности когнитивного компонента модели. Представлены результаты анкетирования, позволившие сделать вывод о низком уровне осведомлённости большей части выборки, отсутствием у респондентов знаний о трудных жизненных ситуациях, представлений, чем они характеризуется, а также осведомленности к кому можно и следует обратиться за помощью.

Курс «Управление сложными жизненными ситуациями», направленный на знакомство слушателей с понятием «трудная жизненная ситуация», повышение психологической грамотности, компетентности показал свою эффективность (по результатам контрольного этапа исследования).

The article presents the experience of working with young people to form a readiness to overcome difficult life situations, in particular, the specifics of justification, content filling and evaluation of the effectiveness of the cognitive component of the model. The results of the survey are presented, which allowed us to conclude that the majority of the sample has a low level of awareness, that the respondents do not have knowledge about difficult life situations, what they are characterized by, and who can and should be asked for help. The course "management of complex life situations", aimed at familiarizing students with the concept of "difficult life situation", improving psychological literacy, competence, has shown its effectiveness (according to the results of the control stage of the study).

Ключевые слова: трудная жизненная ситуация, когнитивный компонент, готовность к преодолению

Key words: difficult life situation, cognitive component, readiness to overcome

В современном обществе, изменчивых социально-экономических условиях большое значение приобретает умение конструктивно реагировать на изменения обстановки и выбирать эффективные стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций.

На основе теоретического анализа научной литературы мы выявили, что сформированность готовности молодежи к преодолению трудными жизненными ситуациями является интегративной характеристикой личности, включающей совокупность взаимосвязанных компонентов (когнитивный, ресурсный, мотивационно-эмоциональный, поведенческий), содержащих знания, умения, необходимых для формирования готовности молодежи к преодолению трудных жизненных ситуаций [Василюк, 2007, Гунькина, 2014, Малкина-Пых, 2008].

Нами обоснована, наполнена содержанием и апробирована модель по формированию готовности современной молодежи к преодолению трудных жизненных ситуаций. Модель представлена четырьмя взаимосвязанными компонентами - когнитивный, ресурсный, мотивационно-эмоциональный поведенческий. [Кочетова, Шалагинова, 2019].

Именно на когнитивном компоненте, предполагающем уровень теоретической подготовки, знания юношей и девушек о том, что такое трудная жизненная ситуация, стратегия преодоления, совладающее поведение, эффективный и неэффективный копинг, поиск выхода считаем необходимым остановиться более детально в силу ряда следующих причин.

Во-первых, в качестве одной из причин, затрудняющих формирования готовности к современной молодёжи к преодолению трудных жизненных рассматривается недостаточно сформированный когнитивный компонент и как следствие, использование молодыми людьми низкоэффективных стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций.

Во-вторых, как отмечает И.П. Стрельцова многие современные подростки склонны к категории трудных относить не экстремальные, а в большинстве своем обыденные ситуации, имеющие место в повседневной жизни. Не обладая необходимым знаниями, подростки драматизируют, ведут себе не конструктивно, совершают ошибки, которых вполне можно было бы избежать, либо «по незнанию» приобретают опыт иногда слишком дорогой ценой. [Стрельцова, 2002]

В-третьих, опыт работы со студентами как преподавателя психологии и со школьниками как педагога - психолога позволяет утверждать, что когнитивный компонент достаточно часто не получает должной оценки, его формированию «комкается», поскольку слушателям всегда значительно интереснее «практика» - выполнение заданий, упражнений, освоений новых техник, приемов и т. п.

Кроме того, излишняя академичность, нежелание учитывать особенности познавательной сферы современных детей приводит к тому, что освоение этого компонента излишне академично, теоретизировано, не способствует формированию необходимого набора минимальных теоретических знаний.

Между тем, несмотря на обозначенные выше трудности, мы в своих исследованиях неоднократно говорили о том, что в качестве одного из условий повышения эффективности формирования готовности молодежи к преодолению трудных жизненных ситуаций следует рассматривать стимулирование у молодежи интереса к изучению специфики трудных жизненных ситуаций, использование в образовательном процессе методов активного психологического обучения, формирование когнитивного компонента. [Кочетова, Шалагинова, 2019].

В современной науке при обосновании критериев когнитивного оценивания предпочтение отдается психосемантическому подходу. Е.В. Битюцкая, будучи сторонником данного подхода и автором методики, в качестве его основных достоинств отмечает возможность не только изучить субъективное восприятие и интерпретацию ситуации, но и также описать содержательную область понятия «трудная жизненная ситуация» [Битюцкая, 2007].

Нами было проведено исследование, в котором приняли участие юноши и девушки в возрасте 14 - 18 лет, в количестве 45 человек.

Для оценки сформированности когнитивного компонента готовности современной молодежи к преодолению трудных жизненных ситуаций нами разработана анкета «Знаете ли вы что такое трудные жизненные ситуации». Анкету целесообразно использовать как средство первичной ориентировки, предварительной разведки с целью выяснения знаний молодых людей, что такое трудная жизненная ситуация. Она содержит 10 вопросов закрытого типа. Закрытые во-

просы предполагают выбор одного из предлагаемых вариантов ответов. Результаты оцениваются в баллах. По содержанию в анкете представлены следующие типы вопросов:

1) вопросы, выявляющие фактическую информацию о знании, что такое трудная жизненная ситуация;

2) вопросы, выявляющие знания и представления опрашиваемых о том к кому можно обратиться при возникновении трудной жизненной ситуации.

Результаты диагностики молодых людей по анкете «Знаете ли вы что такое трудные жизненные ситуации» на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики по анкете «Знаете ли вы что такое трудные жизненные ситуации» на констатирующем этапе эксперимента

Этап исследования (количество испытуемых в %)	Уровень знаний о трудных жизненных ситуациях		
	Низкий	Средний	Высокий
Констатирующий	55	25	20

Анализ результатов, представленных в таблице 1, позволяет утверждать, что большинство молодых людей (55%) не владеют информацией о том, что это такое трудные жизненные ситуации, не имеют представление, чем характеризуется они, а также не осведомлены к кому можно и следует обратиться за помощью. Вопрос не стоит о том, что юноши и девушки должны наизусть знать сайты и номера телефонов кризисных центров, центров психологической помощи, телефонов доверия. Отсутствие осведомлённости, низкий уровень заключается в том, что респонденты не знают о существовании подобных центров, не задумывались о возможности и перспективе обращения. При этом молодые люди уверены, что следует предпринимать активность, действовать в трудной жизненной ситуации, часто опираются на субъективный опыт родных и друзей, признавая его неэффективность и в ряде случаев нецелесообразность.

Нами разработан курс «Управление сложными жизненными ситуациями», основная цель которого познакомить слушателей с понятием «трудная жизненная ситуация», повысить психологическую грамотность, компетентность.

В результате освоения курса наравне с выработкой необходимых умений и компетенций считаем важным сформировать у слушателей знания об особенностях возникновения, протекания, профилактики трудных жизненных ситуаций; технологии посредничества в конфликтах; нормативно-правовых основах деятельности, основных этапах преодоления трудных жизненных ситуаций. С этой целью нами использованы мини-лекций, беседы, подобраны упражнения, кейсы и пр.

Сравнительный анализ результатов диагностики, проведенный нами после реализации формирующей программы (Таблица 2), в том числе и направленной на формирование когнитивного компонента позволяет сделать вывод о положительной динамике в выборке, которая выражается в повышении уровня знаний и осведомленности слушателей относительно основных аспектов, касающихся особенностей, специфики, выбора стратегии реагирования в трудных жизненных ситуациях.

Таблица 2

Сравнительный анализ результатов диагностики по анкете «Знаете ли вы что такое трудные жизненные ситуации»

Этап исследования (количество испытуемых в %)	Уровень знаний о трудных жизненных ситуациях		
	Низкий	Средний	Высокий
Констатирующий	55	25	20
Контрольный	25	50	25

В целом в качестве условий эффективного обучения следует признать стимулирование интереса у молодежи к получению знаний о том, что такое трудные жизненные ситуации; создание положительной установки на взаимодействие молодежи; введение в образовательный процесс школы и вуза комплексных программ, предполагающих использование методов активного психологического обучения (деловые и ролевые игры, социально-психологические тренинги).

Литература

Битюцкая Е.В. Трудная жизненная ситуация: критерии когнитивного оценивания // Психологическая наука и образование. 2007. Том 12. № 4. С. 87–93.

Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как опыт построения психотехнической системы // Гуманитарные исследования в психотерапии. М.: МГППУ, ПИ РАО, 2007. С.159-203.

Гунькина Н.А. Подросток в трудной жизненной ситуации: признаки и способы помощи // Социальная психология. - 2014. -№ 5. - С.3 - 21.

Кочетова Е.Ю., Шалагинова К.С. Модель формирования стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций у современной молодежи: от обоснования к реализации и оценке эффективности // Мир науки. Педагогика и психология, 2019 №1, <https://mir-nauki.com/PDF/59PSMN119.pdf> (доступ свободный).

Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях; Эксмо - М., 2008. - 928 с.

Стрельцова И.П. Представления подростков и юношей о трудных ситуациях и стратегиях совладающего поведения в них: Дисс. ... канд. психол. наук. — М., 2002. — С. 15.

О возможном влиянии чувства собственности на мыслительную деятельность

М.И. Яновский, Е.В. Чуканов

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

В статье ставится вопрос о возможном влиянии чувства собственности на мышление. Рассмотрены когнитивно-ментальные основания чувства собственности, его возможная связь с определённым типом структурирования образа мира. Обсуждается возможность актуализации в мышлении субъекта под влиянием чувства собственности особенностей, характерных для эгоцентрического мышления.

The article raises the question of the possible influence of the feeling of property on thinking. The author considers the cognitive and mental foundations of the feeling of property and its possible connection with a certain type of structuring of the image of the world. The possibility of actualization in the subject's thinking of features characteristic of egocentric thinking is discussed.

Ключевые слова: чувство собственности, эгоцентрическое мышление, мыслительные операции, пространство мест, топологическое пространство, Пиаже.

Keywords: feeling of property, egocentric thinking, mental operations, space of places, topological space, Piaget.

Проблема частной собственности и её влияния на человека с давних пор является предметом споров. Две «вершины» античной философии – Платон и Аристотель – имели диаметрально противоположные точки зрения на неё. Отношение к собственности играет важную роль в самоопределении различных идеологических систем. Однако сама по себе она, её психологическая сторона, предметом исследования становится редко, что удивительно, учитывая какое важное место она занимает в жизни общества.

Способна ли собственность оказывать влияние на сознание человека? К. Маркс утверждал, что сознание индивида зависит от принадлежности тому или иному общественному классу, различие между которыми – в отношениях с собственностью: во владении средствами производства или отсутствии такового. Наличие частной собственности у индивида или социальной группы Маркс считал фактором, определяющим возможность искажения сознания, в частности, функции отражения реальности.

Спроецируем предположение Маркса в научно-психологическую плоскость. Проблему можно сформулировать так. Способно ли владение собственностью, а точнее, её психологический коррелят – чувство собственности – порождать деформации сознания, например, в форме искажения структуры мышления? Цель нашей статьи – рассмотрение на теоретическом уровне возможности таких деформаций.

Что такое чувство собственности? Это такое отношение к вещи, которое выражается словом «моё» (и основывается на различении «моё – немоё»). Переживание «моё» основывается на виртуальном распространении «Я» на предмет. Так, по У. Джеймсу собственность – часть нашей эмпирической личности, нашего физического «Я» [Джеймс, 2011]. Поэтому предмету собственности приписываются некоторые свойства «Я»: возможность им свободно распоряжаться и его контролировать. Два выдающихся философа дали практически совпадающую характеристику когнитивно-ментальной основы чувства собственности. Согласно Г. В. Ф. Гегелю, сущность собственности в том, что лицо «помещает свою волю в <...> вещь, которая благодаря этому становится моей» [Гегель, 1990, с. 103]. Подобную характеристику даёт В.С. Соловьёв: «собственность есть идеальное продолжение личности в вещах, или её *перенесение* на вещи» (курсив наш. М.Я., Е.Ч.) [Соловьёв, 1988, с. 432]. На наш взгляд Гегель и Соловьёв точно описывают то виртуальное мысленное действие, которое составляет базис чувства собственности: расположение себя, своего «Я» в какой-либо объект, как бы заполнение его собой. Предмет собственности конституируется для субъекта в функции *места*, в которое он как бы помещает, проецирует себя (одновременно феномен собственности – это и виртуальное включение субъектом предмета в себя, своего рода мысленная ассимиляция; поэтому *в собственности предмет – место для субъекта, и наоборот, субъект – место для предмета*).

Представляет интерес онтогенез чувства собственности. В целом его появление отмечают примерно одновременно с кризисом 3-х лет, когда ребенок начинает осознавать свое «Я» [Карнышев и др., 2006]. Согласно Д. Б. Эльконину, осознание принадлежности предметов «влечёт за собой выделение «Я»» [Эльконин, 1995, с. 105]. Это связано с тем, что предмет собственности («своё») выражает как бы

появления места для субъекта в среде. Действительно, Ж. Пиаже выявил, что для детей 3-4 лет пространственная среда структурируется особым образом – как *топологическое пространство*, иначе говоря, *пространство мест* [Пиаже, 1964; Флейвелл, 1967]; «овладение окружающим пространством на ментальном уровне проявляется у ребёнка старше трёх лет в вычленении топологических характеристик объектов» [Каплунович, 1991, с. 63]. В частности, дети в этом возрасте не дифференцируют формы геометрических фигур, но могут различать замкнутые они или открытые, что проявляется в рисунках: линии, рисуемые детьми, «обязательно компактно расположены в замкнутой области» [там же]. Дети осваивают сам феномен места как нечто, закрытое или закрывающее что-то от остальной части мира. Это практически совпадает с функционалом феномена собственности: помещение чего-либо в какое-либо замкнутое место и, аналогично, мысленное помещение себя в объект. Овладение отношением собственности, таким образом, коррелирует с освоением топологических свойств объектной среды, к которым относятся включение, замкнутость, близость и т. д. [Пиаже, 1964; Флейвелл, 1967; Каплунович, 1991] (включение, замкнутость, близость – свойства, приложимые к описанию именно топологии предмета или предметов).

Таким образом, есть основания полагать, что осваиваемые топологические свойства среды становятся в этот период меркой, матрицей отражения реальности, в т. ч. в мышлении. Но если так, то формирующееся здесь мышление отличается от полноценно логического мышления. Когнитивными операциями мышления, реализующего топологические мерки (близость, включение и т. д.), становятся *соположение, собирание разнородных объектов, заполнение* объектами места и др. – вместо построения отношений зависимости, причинно-следственных связей и т. п. Соответствующее мышление оказывается ограниченным разными формами соположения и собирания разнородных объектов, поэтому ему свойственны синкретизм, нечувствительность к противоречиям и др. Такое мышление не различает свойства объекта и характеристики его места, поэтому здесь отсутствует принцип тождества объекта самому себе (принцип сохранения), без чего невозможно его объективное познание [Пиаже, 2008; Узнадзе, 1997, с. 288].

В целом период доминирования топологических и последующих – так называемых проективных – пространственных представлений Ж. Пиаже относит к периоду дооперационального интеллекта – эгоцентрического мышления, для которого характерна неспособность к отвлечению от своего места в пространстве и мире (т. е. фактически от своей эго-позиции).

Исходя из сказанного, можно полагать, что чувство собственности появляется в онтогенезе как часть некоей когнитивно-аффективной структуры, где важнейшим элементом является топологически структурированное мышление, и шире – эгоцентрическое мышление. Если так, то по всей вероятности, в той или иной форме, эта структура продолжает своё существование и у взрослого человека, сосуществуя с другими, альтернативными. И, логично полагать, что обострение чувства собственности (например, в результате ценностной трансформации личности, или при переходе к оперированию значимыми объёмами собственности) может актуализировать эту структуру, т. е. приводить к восстановлению рудиментов эгоцентрического мышления, к своего рода функциональному регрессу мышления. (Отметим, что подобный временный регресс – явление в повседневной жизни нередкое.)

Само чувство собственности – не является ли формой эгоцентризма по своему содержанию? В чувстве собственности, как и в эгоцентризме (в обычном его понимании, по Пиаже), эго является отправной точкой для построения отношений и с вещами, и с людьми. Чувство собственности поэтому можно трактовать как эгоцентризм, спроецированный в плоскость социально-практического поведения. Чувству собственности, как и эгоцентризму, соответствовала бы «карта реальности» в форме системы мест, как бы ячеек, а не в форме единого однородного, непрерывного и нейтрального пространства («общего», «ничьего»).

Пиаже в качестве ключевого свойства операций эгоцентрического мышления считал отсутствие возможности обратной симметричной операции по отношению к совершённой, асимметрию системы возможных мыслительных операций: необратимость. Но асимметрия задается и чувством собственности: присвоение, как действие в пользу собственности, априори предпочтительнее отдавания (которое как бы наносит ущерб собственности). Этим может обу-

славливаться замещение обратимых мыслительных операций с объектами однонаправленными («необратимыми») актами сознания, в частности – оценочными суждениями, т. е. просто выражением отношения к объекту (хорошей иллюстрацией потери «необратимости» в мыслительных операциях является суждение из известного анекдота: «А меня за что?..»).

Итак, теоретически вполне возможно индуцирование эгоцентрическим по своему характеру чувством собственности асимметрий в группах мыслительных операций (как это характерно эгоцентрическому мышлению). Пиаже описывает целую систему особенностей эгоцентрического мышления, реализующих необратимость в системе мыслительных операций: синкретизм, нечувствительность к противоречиям, интеллектуальный реализм, феноменализм, а-рефлексивность, партиципация, артифициализм, непроницаемость для опыта [Пиаже, 2008]. Можно полагать, что чувство собственности способно индуцировать подобные особенности в мышлении индивида. Рассмотрим, как это могло бы выглядеть.

Синкретизм – это соединение в один образ, понятие или суждение элементов, внутренне разнородных, даже несоединимых, что возможно еще и благодаря нечувствительности к противоречиям (пример – известное шуточное выражение: «копать от забора до обеда»). Эгоцентрические понятия и суждения могут представлять собой бессвязное нагромождение элементов. Но феномен собственности основывается на как бы наращивании субъекта вещами, усилении его присваиваемыми элементами, качество и сущность которых при этом теряет самостоятельное значение. Собственность («богатство», «капитал») – это как бы материализованный синкрет. Поэтому можно полагать, что и из чувства собственности мир структурирован синкретично и бессвязно (как это характерно для структур эгоцентрического мышления).

Синкретизм – причина нарушений логики, в частности замены логических и каузальных мыслительных цепочек ассоциациями по подобию или по смежности (например: «если ты рассказал плохую новость, значит ты причина этой новости»). Синкретизм делает невозможным отделение существенного от несущественного, иерархизацию элементов какой-либо информации по значимости. Поэтому синкретизм обуславливает феноменализм – зацикливание на изменчивых и обманчивых внешних видимостях при игнорировании сути.

Вопрос о сущности какого-либо явления, несовпадающей с видимостью, здесь может даже не возникать. Ясно, что такое сознание не может игнорировать внешнюю эффектность объекта, его «товарный вид». Собственно, не случайно «товарность», эффектность объекта является побуждением к присвоению объекта и превращению его в собственность.

Пиаже отмечал, что синкретизм и нечувствительность к противоречиям обусловлены а-рефлексивностью, т. е. неумением выйти за рамки центрированности на эго-позиции и посмотреть на свои действия (в т. ч. интеллектуальные) со стороны. Очевидно, чувство собственности может препятствовать покиданию своей эго-позиции.

А-рефлексивность обуславливает, по Пиаже, и так называемый интеллектуальный реализм: неразличение ментальных процессов и реальности, своих фантазий и реальных событий (например: «мне понятно то, что я сказал; значит всем это понятно»). Вполне резонно полагать, что чувство собственности может мешать отказу от своих (понятных) мыслей и образов в пользу «чужой», холодной (и непонятной) реальности: своё приоритетнее. Вероятно, гипертрофия чувства собственности может коррелировать с неразличением желаемого возможного и действительного, неразличением «весьма вероятного» события и реального факта (пресловутое «highly likely»). Чувство собственности, перенесённое в интеллектуальную сферу, может быть причиной интеллектуального упрямства – когда при уже очевидной для себя ошибке субъект слепо «продавливает» своё представление о реальности.

Возможным последствием такого неразличения субъективного и объективного может быть анимирование вещей, появление в восприятии вещей свойства магичности, приписывание вещам особой «силы», «магнетизма». Такого рода явление иногда проявляется как фетишизм. Фетишизм действительно нередко спутник чувства собственности.

Возникает вопрос о возможности сопоставления характеристик мировосприятия, определяемых чувством собственности, со свойствами магического мышления. Л. Леви-Брюль, описавший последнее как пралогическое (до-логическое) мышление, действительно давал ему сходные характеристики: синкретизм, нечувствительность к противоречиям, феноменализм и т. д. [Леви-Брюль, 1994]. Сам Пиаже считал, что эгоцентрическое мышление имеет

структуру, в значительной мере близкую к пралогическому [Реджинен, 2005]. Леви-Брюль выделял как главное свойство пралогического мышления «партиципацию». Партиципация – невидимая причастность вещей друг другу, участие друг в друге, вплоть до отождествления («бороро (человеческое племя) есть арара (попугай)» [Леви-Брюль, 1994]). Не является ли чувство собственности разновидностью партиципации как причастности субъекта предметам (своей собственности) и их причастности субъекту? Действительно, переживание причастности предмету присуще чувству собственности. Так, миллионер отождествляет себя с «силой» миллиона, а миллиардер – с «силой» миллиарда.

Партиципация в многочисленных примерах, приводимых Леви-Брюлем в работе «Сверхъестественное в первобытном мышлении» [там же], ярко выражается в способности предметов замещать друг друга, становиться на место другого предмета. Предметы собственности замещаемы друг другом, обмениваемы. Но они могут замещать и субъекта-владельца: они могут стать его «заместителем». Значит, предметам собственности могут приписываться человеческие черты, например, воля. Пиаже называл это артифициализмом. Неодушевленным (или просто сторонним) предметам могут вменяться какие-либо добрые (или злые) намеренья и действия. Так предметы могут легко становиться «виновниками» в неудач или удач. Действительно, это нередко это бывает характерно для отношения собственника к собственности. Например, нередко мистифицируются деньги, капитал («Деньги любят тишину», «Деньги тянутся ко мне»). Существует также известная идея способности денег к самовозрастанию в финансовой сфере. Следует отметить её особо, поскольку она прямо воплощает мышление, структурированное в соответствии с пространством мест. Согласно этой идее, деньги, помещённые в особые квазимагические места, растут. Эти места – банки.

Мышление, использующее артифициализм в понимании реальности как норму, в малой или большой степени приобретают качество, которое в психопатологии называют паранойяльностью. Вместо поиска и анализа объективных процессов и связей в мире оно настроено на поиск и раскрытие (разоблачение) за любым событием чьей-то воли, злой или доброй. В пралогическом магическом мышлении это норма. Но и чувство собственности создаёт почву для той

или иной степени паранойяльности. Действительно, для людей с гипертрофированным чувством собственности бывает характерна склонность к квазипаранойяльным формам поведения: к погоне за новой и новой собственностью, к маниакальной подозрительности, завистливости. В некоторых случаях паранойяльность видоизменяется в свой позитивный аналог – «мессианизм».

В целом, завершая обсуждение, отметим, что речь идёт о психологическом механизме, который мог бы запускать (восстанавливать) элементы эгоцентрического мышления у взрослого человека. На теоретическом уровне, таким образом, есть основания говорить о возможности влияния чувства собственности на особенности мышления человека. Вполне логичным было бы предположить, что система отношений, определяемая владением частной собственностью, способствует деформации (функциональному регрессу) и логических структур мышления, и формируемой при этом картины мира. Отметим, что возникающая так картина мира как бы неопровержима – не в силу её безупречности, а в силу а-рефлексивности, нечувствительности к противоречиям, склонности к квазимагичности и мессианизму её «адептов».

Данную статью можно рассматривать как постановку проблемы.

Литература

Гегель Г. В. Ф. *Философия права* / пер. с нем., ред. и сост. Д. А. Керимов, В. С. Нерсисянц. М. : Мысль, 1990. 524 с.

Джеймс У. *Психология*. М. : Академический проект, 2011. 318 с.

Каплунович И. Я. Психологические закономерности развития пространственного мышления // *Вопросы психологии*. 1991. № 1. С. 60–68.

Карнышев А. Д., Бурменко Т. Д., Иванова Е. А. *Человек и собственность* : учебное пособие. Иркутск : БГУЭП, 2006. 349 с.

Леви-Брюль Л. *Сверхъестественное в первобытном мышлении*. М. : Педагогика-Пресс, 1994. 607 с.

Пиаже Ж. Как дети образуют математические понятия // *Вопросы психологии*. 1964. № 4. С. 121–126.

Пиаже Ж. *Речь и мышление ребенка*. М. : Римис, 2008. 448 с.

Реджиненци Л. О статусе логики в теории Пиаже // *Международный журнал социальных наук*. 2005. № 51. С. 115–131.

Соловьёв В. С. *Сочинения* в 2 т. / под общ. ред. А. Ф. Лосева и А. В.

Гулыги. М. : Мысль, 1988. Т. 1. 895 с.

Узнадзе Д. Н. Теория установки / под. ред. Ш. А. Надирашвили и В. К. Цаава. М. : Изд. «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. 448 с.

Флейвелл Д. Х. Генетическая психология Жана Пиаже. М. : Просвещение, 1967. 623 с.

Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. М. : Институт практической психологии, 1995. 416 с.

РАЗДЕЛ 3. КОГНИТИВНЫЕ И МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Допрофессиональное самоопределение дошкольника как одно из условий развития его познавательной активности

Ю.М.Васина

ТГПУ им.Л.Н.Толстого, Тула

В статье поднимается проблема формирования познавательной активности ребенка. Рассматривается профориентация дошкольника как одно из направлений в обучении и воспитании детей, способствующее решению данной проблемы. Подобранный и апробированный диагностический инструментарий позволил разработать развивающую программу, включающую комплекс профориентационных занятий и мероприятий для детей дошкольного возраста, направленный допрофессиональное самоопределение дошкольников.

The article raises the problem of the formation of cognitive activity of the child. Career guidance of a preschooler is considered as one of the areas in the education and upbringing of children that contributes to solving this problem. Selected and tested diagnostic tools made it possible to develop a developmental program that includes a set of career guidance classes and activities for preschool children, aimed at pre-professional self-determination of preschool children.

Ключевые слова: познавательная активность, профориентация, профессия, самоопределение, дети дошкольного возраста.

Key words: cognitive activity, career guidance, profession, self-determination, preschool children.

Познавательная активность старшего дошкольника – это качество личности, которое выражает инициативное, действенное отношение дошкольников к познавательной деятельности, а также проявление интереса, самостоятельности и исполнительности, волевых усилий в процессе познания.

На современном этапе проблема формирования познавательной активности находит отражение на различных уровнях – на уровне государства, науки, дошкольных образовательных учреждений.

Необходимость профориентации детей дошкольного возраста отмечали в своих исследованиях Захаров Н.Н., Землянская Е.Н., Климов Е.А., Чистякова С.Н., Гинзберг Е., Сьюпер Д. и др. Данные авторы уделяли внимание этапам формирования профессионального самоопределения, возможностям выбора предпочитаемых профессий детьми. В исследованиях Козловой С.А., Логиновой В.И., Мишариной Л.А., Шахматовой А.Ш. и др. по проблеме ознакомления детей с профессиями взрослых раскрывается то, что детям доступна система элементарных представлений, базирующаяся на ключевом, стержневом понятии, вокруг которого и выстраивается информация.

Профориентация дошкольников как востребованное направление в обучении и воспитании детей возникло сравнительно недавно. Ознакомление с трудом взрослых и с окружающим миром происходит уже в младшем дошкольном возрасте, когда дети через сказки, общение с взрослыми и средства массовой информации узнают о разных профессиях. В зависимости от способностей, психологических особенностей темперамента и характера, от воспитания ребенка и привития ему ценности труда у детей формируется система знаний о профессиях, интересы и отношение к определенным видам деятельности. Чем больше ребенок впитывает информации и чем более разнообразна и богата она будет, тем легче ему будет сделать в будущем свой решающий выбор, который определит его жизнь. У человека все закладывается с детства и профессиональная направленность в том числе. Необходимо развить у ребенка веру в свои силы, путем поддержки его начинаний будь то в творчестве, спорте, технике и т.д. Чем больше разных умений и навыков приобретет ребенок в детстве, тем лучше он будет знать и оценивать свои возможности в более старшем возрасте.

Формировать данное качество возможно в процессе познавательной деятельности при следующих условиях:

1) уровень *интеллектуального развития* должен соответствовать желанию и готовности познавать;

2) *познавательная деятельность* должна осуществляться по схеме от заинтересованности через возможность действовать к формированию устойчивых интересов;

3) *эмоциональность* должна находиться в тесной взаимосвязи с предлагаемой информацией.

В этом случае современный дошкольник будет интересующимся, будет обладать познавательными знаниями, иметь эмоциональный настрой на деятельность, познавательную мотивацию, индивидуальное отношение к деятельности.

На сегодня явно обозначилось противоречие между социальным заказом общества в специалистах с высоким интеллектуальным потенциалом, гибкостью мышления и развитым профессиональным отношением, и существующим подходом к системе профориентации, преимущественно начинающимся со старших классов. Выявленное противоречие позволило обозначить проблему исследования: изучение возможностей педагогической технологии ранней профориентации в развитии познавательной активности дошкольников.

Гипотеза исследования: развитие познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста будет наиболее эффективным, если поддерживать интерес детей к ранней профориентации посредством использования авторских мультипликационных фильмов о профессиях, авторских дидактических игр, созданием семейных альбомов о профессиях, организацией выставок рисунков и поделок о мире профессий.

Диагностический инструментарий констатирующего эксперимента включал следующие методики:

– «Волшебный цветок» (Кригер Е.Э.), направленной на выявление познавательного интереса, изучение особенностей мотивационных предпочтений в выборе деятельности [Кригер, 2008];

– «Изучение волевых проявлений» (Урунтаевой Г.А.), направленной на изучение инициативности, настойчивости, самостоятельности и произвольности эмоциональных проявлений [Урунтаева, 2001];

– «Диагностика игровой деятельности» (Кондрашова В.П.), направленной на выявление умения детей ориентироваться в нестандартной для них ситуации [Кондрашов, 2004];

– «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» (Щетининой А.М.), направленной на определение способности ребенка к эмоциональной настройке и чувствительности к изменению состояний и переживаний партнера по общению и взаимодействию [Щетинина, 2000].

На основании проведенного исследования были описаны уровни развития познавательной активности дошкольника.

Высокий уровень – ребенок проявляет самостоятельность, инициативность, желание и интерес в решении познавательных задач. При затруднениях дети проявляют упорство, настойчивость, не отвлекаются, а стремятся к достижению конечного результата, испытывают удовлетворение и радость от полученных результатов.

Средний уровень – у ребенка выражена большая степени самостоятельности в принятии задачи и поиске способа её выполнения. При наличии трудностей в достижении результата, ребенок обращается за помощью к педагогу, задает уточняющие вопросы, ищет подсказку и не утрачивая положительного эмоционального отношения к задаче, старается выполнить задание до конца, что позволяет делать вывод о желании ребенка искать различные способы решения задания с помощью взрослых.

Низкий уровень – ребенок затрудняется самостоятельно выполнить задание, теряет интерес в процессе выполнения, т.к. испытывает трудности в поиске решения задачи; проявляет раздражение или огорчение от невозможности найти способ решения и нуждается в помощи взрослого и показе модели решения задачи.

На практике ранняя профессиональная ориентация в дошкольной образовательной организации заключаются в создании и реализации *комплекса профориентационных занятий и мероприятий для детей дошкольного возраста, целью которых является допрофессиональное самоопределение дошкольников*. Ранняя профориентация призвана: а) дать ребенку начальные и максимально разнообразные представления о профессиях; б) предоставить возможность использовать свои силы в доступных видах деятельности; с тем, чтобы позже, в подростковом возрасте, ребенок смог анализировать профессиональную сферу более осмысленно и чувствовать себя при выборе профессии более уверенно [Щукина, 2013].

При знакомстве детей с трудом взрослых применялись как традиционные методы обучения и воспитания: словесный (беседы с использованием игровых персонажей и наглядности, чтение детской художественной литературы); наглядный (наблюдение конкретных трудовых процессов людей разных профессий, рассматривание картин и иллюстраций); практический (экспериментирование с разными материалами, опыт хозяйственно-бытового труда); игровой (сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, игровые ситуации); так и

нетрадиционные методы (проблемные ситуации и их решение; познавательные задачи и их решение, эвристические беседы). В практической деятельности все методы применялись не разрозненно, а в сочетании друг с другом.

Работа по формированию у детей представлений о труде взрослых проводилась в процессе основной образовательной деятельности; в процессе образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов; в процессе самостоятельной деятельности детей и в процессе совместной деятельности с семьей. Расширение знаний дошкольников о мире профессий решалось не только во время непосредственной образовательной деятельности, но с помощью косвенных методов во время самостоятельной деятельности детей: оказывалась не директивная помощь в организации сюжетно-ролевых игр при знакомстве с новыми профессиями, пополнялась предметно-пространственная развивающая среда атрибутами, ранее не знакомых дошкольнику профессий; организовывалась самостоятельная детская работа в «Центрах по ознакомлению с профессиями» (рассматривание фотографий, открыток, игры с рамками-портретами представителей мира профессий).

В рамках *познавательного блока* для развития познавательной активности велась работа по подбору и ознакомлению с познавательной, художественной и публицистической литературой о профессиях взрослых людей. В ходе режимных моментов производилось чтение произведений поэтов и писателей по теме программы и ознакомлению с профессиональной деятельностью взрослых: Маяковский В. «Кем быть?», Родари Д. «Чем пахнут ремесла», «Какого цвета ремесла», Маршак С. «Откуда стол пришел», Михалков С. «А что у вас?», Лифшиц В. «И мы трудиться будем», Маршак С. «Кошкин дом», «Пожар», Толстой Л. «Пожарные собаки», «Пожар», Михалков С. «Дядя Степа», Маршак С. «Мы военные», Михалков С. «Дядя Степа-милиционер», Чуковский К. «Айболит», Барто А. «Мы с Тамарой санитары», Житков Б. «Железная дорога», Ильин А. «Машины на нашей улице», Найденова Н. «Ольга Павловна – наш воспитатель», Баруздин С. «Кто построил новый дом», Воронкова Л. «Мы строим, строим, строим».

При планировании непосредственно образовательной деятельности по ознакомлению с окружающим миром организовывались занятия по темам: «Кто такой - патрульный постовой?», «Журналист –

профессия творческая», «Почтальон», «Работники торговли», «Легко ли быть актером», «Я – фотограф», «Спасатель – героическая профессия», «Кто прячется за экраном телевизора?», «Учитель».

Организовывалась исследовательская образовательная деятельность в форме виртуальных экскурсий, просмотра презентаций, обучения воспитанников проведению беседы и интервью, умению подбирать вопросы к беседе с представителями разнообразных профессий (родители, сотрудники ДОО, представители подшефной организации).

Активно использовался комплекс игровых и творческих заданий проблемного характера, например, «Посмотри на мир глазами врача», «Что собачка Соня рассказала о профессии ветеринара», «Тема одна – сюжетов много», «Угадай, зачем люди поют песни», «Зубная фея» и другие. В его структуру включались элементы интервьюирования сотрудников детского сада, родителей, моделирование ситуаций, наблюдение за трудовыми действиями взрослых, развивающие игры, импровизации, рассматривание рисунков и фотографий, беседы, обсуждения.

В совместной образовательной деятельности воспитателя с детьми проводились беседы познавательного характера на темы: «Что я знаю о профессии моего папы?», «Для чего нужны журналы и газеты?», «Цветик-семицветик – это тоже наш питомец», «Кто заботится о лесных зверях?», «Кто такие спасатели», «Этикет телевизионного ведущего»; организовывались посещения структурных подразделений детского сада с целью сбора информации для ознакомления с профессиями; оказывалась помощь в составлении творческих рассказов по картинкам, фотографиям, из личного опыта, по рассказам близких родственников детей.

Также воспитанники самостоятельно работали с практическим материалом: фотографиями, иллюстрациями, открытками, осуществляли самостоятельный подбор атрибутов для сюжетно-ролевой игры.

Педагоги предлагали родителям вместе с детьми подбирать материалы о семейных профессиональных династиях, составлять рассказы о становлении трудового пути пап и мам, бабушек и дедушек.

Такая программа познавательного блока научила дошкольников старшего возраста работать с информацией в непосредственно-образовательной деятельности и в самостоятельных видах детской деятельности. Система проведения образовательной деятельности

построена с учетом принципов последовательности и системности в формировании знаний, навыков и умений, в ходе которой у дошкольников закреплялось представление о разнообразии профессий.

Всё это является очень важным и необходимым для успешной социализации ребёнка в обществе сверстников, осознания собственной значимости в будущем мире взрослых, осознании значимости выполняемого труда и уважительного отношения к человеку любой профессии в постоянно меняющемся социуме.

В ходе *продуктивного блока* создавались авторские мультимедийные презентации «Профессии взрослых» для работы с детьми; были созданы видеоролики по мотивам известных детям произведений с непосредственным участием воспитанников в роли действующих лиц – работников определенной профессии; проводились съемки авторских мультфильмов по ознакомлению с миром профессий; разработаны рекомендации по созданию детско-родительских проектов.

Самостоятельная деятельность детей по закреплению полученных знаний о мире профессий была отражена в выставках рисунков: «Все работы хороши, выбирай на вкус», «Профессии глазами детей» с применением нетрадиционных техник рисования; в самостоятельной работе в «Центрах творчества» по разукрашиванию раскрасок «Профессия моих родителей», рисовании инструментов и оборудования разных специалистов; изготовлении кондитерских изделий, овощей, фруктов из соленого теста для пополнения атрибутами «Центра сюжетно-ролевых игр». В ходе конструктивной деятельности воспитанники выполняли постройки из крупного деревянного строителя: «Магазин», «Больница», «Лестница для пожарных», «Носилки», «Аэропорт», «Гаражи», «Бензоколонка», «Автодром».

Также дети собирали материал о профессиях трудящихся города Тулы, узнавали о них из различных источников, близко знакомились с профессиональной деятельностью родителей.

Большое внимание уделялось организации режиссерских игр по профессиям, которые завоевали детское признание своим своеобразием и многообразием атрибутики, максимальной приближенностью к действительности.

Для организации разнообразных форм взаимодействия с родителями педагоги проводили для родителей консультации, давали им рекомендации, по обучению детей играм, игровым упражнениям,

инсценировкам, в процессе выполнения которых ребенок осуществляет собственный поиск жизненных установок, приобретает умение осуществлять познавательную деятельность, активизирует логическое мышление, развивает умение действовать в рамках предложенных обстоятельств и способствуют созданию условий формирования у детей навыков межличностного общения.

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов работы показал, то основываясь на личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию, ранняя профориентация развивает познавательный интерес к различным областям знаний, формирует навыки сотрудничества. В результате данной деятельности дошкольники научились ориентироваться и продуктивно взаимодействовать с информационной средой и окружающим социумом. Ранняя профориентация, на наш взгляд, способствует формированию исследовательских умений и навыков, основ научного мышления, деятельности, направленной на самостоятельное творческое познание, социальной уверенности, коммуникативных навыков общения

Литература

Кригер Е.Э. Педагогические условия развития познавательной активности детей младшего дошкольного возраста. М.: Академия, 2008. - 32с.

Кондрашов В. П. Введение дошкольников в мир профессий. Балашов: Изд-во Николаев, 2004. 52 с.

Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. М.: Академия, 2001.- 336 с.

Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребенка. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. - 88с.

Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Фортуна, 2013. - 160с.

К проблеме проектирования психологических условий становления индивидуальности студентов – будущих педагогов

Е.В. Декина

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

Статья обращает внимание на проблему поиска психологических условий становления индивидуальности будущих педагогов. Представлены результаты исследования студентов первого курса по методике «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартлэнд). Определены содержательные, организационные, психолого-педагогические условия становления индивидуальности студентов. Охарактеризована индивидуальность будущего педагога. Рассматривается потенциал проектной деятельности в становлении индивидуальности будущих педагогов.

The article draws attention to the problem of finding the psychological conditions for the formation of the individuality of future teachers. The results of the study of first-year students using the methodology "Who am I?" (M. Kuhn, T. McPartland). The content, organizational, psychological and pedagogical conditions for the formation of students' individuality have been determined. The personality of the future teacher is characterized. The potential of project activities in the formation of the individuality of future teachers is considered.

Ключевые слова: студенческий период жизни, индивидуальность, будущий педагог, условия становления индивидуальности, проектная деятельность.

Key words: student period of life, individuality, future teacher, project activity, conditions for the formation of individuality.

Д.Б. Эльконин говорил, что «учить учиться» означает, прежде всего, «учить самого себя». А учить самого себя — значит растить, делать и строить самого себя. Для каждого человека важен поиск тех сфер деятельности, в которых он чувствует себя самостоятельным [Асмолов, 2020]. Ключевая установка в современном образовании — поддержать разнообразие детства, быть институтом поддержки человечности в человеке, становление личности и индивидуальности детей и молодежи.

Одной из актуальных задач учебно-воспитательной работы является создание благоприятных условий для полноценного проживания обучающимися каждого возрастного периода. При этом, важно учитывать из какого возраста выходит человек и в какой возраст ему

предстоит войти. Е.И. Исаев отмечает, что в старшем школьном возрасте учебная деятельность приобретает черты избирательности, осознанности за ее процесс и результаты, формы проектной и собственно исследовательской деятельности [Исаев, 2012]. Так, благодаря проектной деятельности учащиеся учатся действовать по собственному замыслу в соответствии с самостоятельно поставленной целью, находя способы реализации собственного проекта. На старшей ступени важна проблемная организация учебного материала, деятельность по формированию профессионального самоопределения (например, «проба себя» в добровольческой деятельности и т.д.).

Период профессионального образования совпадает со студенческим возрастом. Социальная ситуация развития студентов определяется возрастными особенностями и спецификой их профессиональных намерений, вхождением в новую систему отношений со сверстниками и взрослыми. Студенческий период жизни «открывает ступень индивидуализации и совпадает с периодом кризиса юности» [Слободчиков, Исаев, 2000]. Негативные моменты кризиса могут быть связаны с разочарованием в профессиональном и жизненном выборе, несоответствием ожиданий и представлений о профессии и реальностью ее освоения, проблемами адаптации и т.д. Позитивное начало кризиса юности открывает новые возможности становления индивидуальности, самообразования, выстраивания индивидуальной стратегии развития.

В.В. Давыдов отмечает, что «посредством учебно-профессиональной деятельности юноши и девушки осваивают ориентацию в своем ближайшем будущем и умение планировать его, приобретают способность к избирательному общению, рефлексию на свои моральные действия, критическое отношение к общественной жизни» [Давыдов, 1996]. Возрастающая индивидуальность является ключевой характеристикой учебно-профессиональной деятельности студентов.

К основным характеристикам индивидуальности студента можно отнести: самобытность, самостоятельность, независимость, самодостаточность, творческая активность и т.д. Их достижению способствуют самопознание, самореализация, саморазвитие. Индивидуальность студента характеризуется потребностью и способностью к профессиональному самопознанию и самовыражению, про-

фессиональному целеполаганию и целереализации. Развитие профессионального самопознания студентов осуществляется через включение в различные виды деятельности и общение с последующим анализом и самоанализом. Профессиональное целеполагание предполагает постановку проблемы, на решение которой направлена вся учебно-воспитательная деятельность, индивидуализированные варианты формирования образа будущего профессионала. Профессиональная целереализация характеризуется обращенностью своего индивидуального развития на других, значимостью результатов деятельностиного самоосуществления, ценностным наполнением избираемых человеком содержания и форм самореализации, профессиональным саморазвитием (Таблица 1).

Таблица 1.

Характеристика индивидуальности будущего педагога

Профессиональное самопознание и самовыражение	Профессиональное целеполагание	Профессиональная целереализация
Принятие себя, осознание своей индивидуальности, саморефлексия, самооценивание, самоотношение, постижение собственного внутреннего мира, умения и навыки самопознания.	Самопроектирование, анализ конкретных обстоятельств, в которых находится человек и соотнесение их с содержанием и поставленными целями развития индивидуальности.	Качества, определяющие возможности профессионального саморазвития и самосовершенствования, обращенность результатов своего индивидуального развития на других. Ценностное наполнение избираемых содержания и форм самореализации.

Представим результаты методики «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартлэнд) (кол-во участников – 345 студентов 1 курса), которая использовалась с целью эмпирического исследования установок личности на себя, выявления наиболее общих характеристик студентов-первокурсников, преобладающей ориентации на определенную категорию (социальные, возрастные, физические, деятельностные, индивидуально-психологические характеристики). Результаты методики обрабатывались с помощью контент-анализа. Применительно к исследованию были выделены категории оценки, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос «Кто Я?» по категориям

Категория	Рейтинг/суммарный балл
1. Социальные характеристики	1 место / 996
2. Возрастные характеристики	2 место / 772
3. Физические характеристики	3 место / 354
4. Деятельностные характеристики	4 место / 278
5. Индивидуально-психологические характеристики	5 место / 151

После выделения регистрируемых категорий были определены соответствующие им единицы анализа, частота появления анализируемых единиц в объеме информации. В таблице 3 проиллюстрируем категорию «индивидуально-психологические характеристики».

Таблица 3

Единицы анализа и частота их появления по категории «индивидуально-психологические характеристики»

Единицы анализа по категориям	Суммарный балл
Активный, творческий, идейный, лидер	41
Имеющий свои жизненные принципы, мировоззрение, точку зрения	18
Ищущий себя, «загадка»	16
Ищущий смысл жизни	15
Неповторимый, оригинальный, неординарный, особенный, единственный	15
Стремящийся к самореализации	10
Не нашедший своего места в жизни, ищущий гармонии с собой	10
Ничего не представляющий из себя, такой как все	7
Свободный, независимый	6

Единицы анализа по категориям	Суммарный балл
Строитель своей жизни	3
Зависимый	3
Душа, внутренний мир	2
«Цепляющийся за все прошлое, ждущий будущего»	2
Принимающий нестандартные решения	1
«Цельный»	1
Несостоявшаяся творческая личность	1

«Индивидуально-психологические характеристики» составили 6% от общего количества используемых студентами характеристик. При этом, более 60% студентов определяют индивидуальность как отличие людей друг от друга, их непохожесть на других. Ценность данного материала состоит в том, что мы имеем наиболее обобщенный портрет студента-первокурсника, открывающий возможность для углубленного изучения процесса индивидуализации в данном возрасте.

На основе анализа результатов, были определены две группы условий, способствующих становлению индивидуальности будущих педагогов, которые конкретизированы через содержательные, организационные, психолого-педагогические условия.

Первая группа условий задается необходимостью актуализации у студентов процессов профессионального самопознания, развития их субъектной активности на начальном этапе обучения:

- содержательные условия определяются соответствием содержания программ дисциплин, планов внеучебной работы возрастным потребностям, интересам студентов, задачам их развития, ориентированным на выявление ценности индивидуальности и ее развития;

- организационные условия связаны с актуализацией и развитием субъектной активности студентов, в том числе через включение в различные виды деятельности;

- психолого-педагогические условия реализуются в выстраивании доверительного, диалогового общения как основы взаимодействия преподавателей и студентов, студентов друг с другом.

Вторая группа условий реализуется в специально спроектированном учебно-воспитательном процессе вуза в единстве содержания, форм и методов образования:

- содержательные условия: педагогический вуз ориентирует студента на будущую профессиональную деятельность, предметом которой является внутренний мир, индивидуальность растущего человека. При этом важно, чтобы студент делал предметом усвоения содержание предстоящих видов деятельности, закладывал теоретический способ применения результатов учебно-профессиональной деятельности на практике.

- организационные условия: формы учебно-воспитательной работы, обеспечивающие выявление и развитие индивидуальных способов учебно-профессиональной деятельности, разработку индивидуальных траекторий развития и саморазвития (стажировки, конкурсы проектов, психолого-педагогические мастерские, форсайт-сессии и т.д.);

- психолого-педагогические условия: совместность, сотрудничество, сотворчество, доброжелательность, безоценочность, опора на потенциальные возможности студента, рефлексивный подход к процессу и результату и т.д.

Раскроем реализацию представленных условий на примере проектной деятельности. Потенциал проектной деятельности может быть использован для развития индивидуальности, выстраивания направлений саморазвития [Гученок, Декина, Кочетова, Шалагинова, Филина, 2018]. Участвуя в проектах, сначала в качестве участника, волонтера, а потом и автора проекта, будущие специалисты готовятся непосредственно в реальных ситуациях, двигаются по пути развития своих профессиональных компетенций. Метод проектов дает возможность создать атмосферу партнерства, обеспечить благоприятный психологический климат в группе. Используемые формы позволяют создать условия для всестороннего и творческого развития личности и индивидуальности студента.

Представим проект «ТраекТОрия», девиз проекта: «Надо бежать быстрее, чтобы оказаться на месте, надо бежать в два раза быст-

рее, чтобы куда-то попасть». Проект направлен на развитие универсальных компетенций современной молодежи: креативности, коммуникативности, кооперации, критического мышления. Вовлечение молодежи в мероприятия проекта способствуют формированию ряда значимых навыков и качеств: социальной ответственности, гражданской активности, способности работать в команде, коммуникативных качеств. Проект включает установочные площадки, рефлексивные сессии, мастерские, проектно-проблемные семинары, занятия с использованием элементов тренинга, арт-терапии, обучающие практикумы, встречи со специалистами.

Проект направлен на оказание помощи в обозначении направлений развития, актуализацию процессов профессионального и личного самоопределения, самопознания и саморазвития, включение студентов в практико-ориентированную деятельность, предполагающую конкретные практики, направленные на развитие креативности, коммуникативных и организаторских способностей, умений работать в команде.

Цель проекта: развитие универсальных компетенций студентов (креативность, коммуникативность, кооперация, критическое мышление), содействие формированию личности и индивидуальности молодежи.

Вводный этап проекта включает подготовку волонтеров (теоретические и практические занятия). Теоретические занятия: мозговые штурмы, круглые столы, дебаты, дефринги, дискуссии по блокам программы: креативность, коммуникативность, кооперация, критическое мышление. Практические занятия: апробация разработанных мероприятий в команде волонтеров проекта. Основной этап - поэтапная апробация мероприятий проекта по направлениям: «креативность» (установочная площадка, психологическая мастерская, арт-терапевтические мастер-классы); «коммуникативность» (установочная площадка; тренинги на развитие коммуникативных способностей, ролевые и деловые игры); «кооперация» (установочная площадка; обучающий практикум, квест); «критическое мышление» (установочная площадка, решение кейсов, деловая игра, форсайт-сессия, рефлексивная сессия). Заключительный этап проекта: подведение итогов, анкетирование участников проекта, выдвижение перспектив проекта.

В течение работы по проекту участники ведут книжку профессионального и личностного роста. Для студента важно понять, какое значение имеет участие в различных видах деятельности, выстроить направления дальнейшего профессионального развития, в том числе в будущей профессии. Книжка включает следующие разделы «Кто Я?», «Я и учебно-воспитательный процесс вуза», «Я и моя будущая карьера» и др. Итогом реализации проекта является разработка собственного проекта и его апробация с учащимися при помощи наставника: «Творим вместе» - организация и проведение мастер-классов; «Традиции моей семьи» - работа с детьми из замещающих семей; «Научился сам – научи друга» - развитие универсальных компетенций учащихся; «Нить поколений» - развитие межпоколенческих связей; «Поиграй-ка» - приобщение детей к народным играм, песням; «Кем быть? Каким быть?» - организация профориентационных мероприятий др. При выборе тематики проектов учитывались следующие особенности: учет возрастного аспекта, значимость темы для конкретных детей, выстраивание отношений «Я и другие», поддержка заинтересованности ученика, активизация инициативы, конструктивное проявление индивидуальности ученика.

Участие в проектной деятельности задает ориентиры и предоставляет возможность студентам для работы с собственным профессиональным сознанием, делая его восприимчивым к новому на пути выстраивания индивидуальной траектории профессионального самообразования. Будущие педагоги получают опыт развития не только своей индивидуальности, но и индивидуальности учащихся.

Литература

Асмолов А.Г. Образование впереди перемен: школа неопределенности // <https://postnauka.ru/talks/84112>

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с. С. 141.

Исаев Е.И. Педагогическая психология. М.: Изд-во Юрайт, 2012. 347 с. С. 320.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школа-Пресс, 2000. 416 с. С. 320-328.

Технологии разработки и реализации социальных проектов / Е.С. Гученок, Е.В. Декина, Е.Ю. Кочетова, К.С. Шалагинова, Н.С. Филина. Тула: Изд-во «Аквариус», 2018. 156 с.

Влияние состояния микросна на эффективность запоминания лекционной информации в виртуальной среде

Д.А. Докучаев, К.А. Пушкарева,

ИП РАН, Москва.

Школа им. Капцовых №1520, Москва

В статье проведен анализ влияния состояния микросна на память человека. В начале статьи приведен обзор литературы на тему микросна и памяти. Выдвинута гипотеза, что при состоянии микросна не происходит консолидация кратковременной памяти. Гипотеза полностью подтверждена с использованием электроэнцефалограммы (ЭЭГ), на которой микросон фиксировался, как участок гиперсинхронизации медленноволновой активности длительностью более трех секунд. Выявлена обратная корреляция между количеством правильных ответов и наличием состояния микросна. Приведены графики изменения амплитудных и спектрально-мощностных характеристик в состоянии бодрствования и в состоянии микросна. Приводится фрагмент ЭЭГ, на котором отмечено состояние микросна.

In the article the analysis of influence of the state of microsleep in the memory of man. In the beginning of the article provides an overview of the literature on the subject of microsleep and memory. It is hypothesized that when the state of microsleep is not happening consolidation of short-term memory. The hypothesis was fully confirmed using an electroencephalogram (EEG), on which the microphone was recorded as a section of hypersynchronization of slow-wave activity lasting more than three seconds. A survey was conducted on the topic of sleep hygiene and the dependence of the frequency of sleep apnea if it is not observed. There was an inverse correlation between the number of correct answers and the existence of a state of microsleep. Graphs of changes in amplitude and spectral power characteristics in the state of wakefulness and in the state of the electron are given. Is a portion of the EEG, which marked the state of microsleep.

Ключевые слова: сон, микросон, ЭЭГ, спектр мощности, амплитудные показатели, гигиена сна, память, консолидация памяти, виртуальное обучение

Keywords: sleep, microson, EEG, power spectrum, amplitude indicators, sleep hygiene, memory, memory consolidation, virtual learning

Введение

В настоящее время в нашей жизни крепко укрепились информационные и коммуникационные технологии. В 21 веке умение работать на компьютере, обзирать и выискивать нужную информацию в Интернет-ресурсах являются одним из основных приоритетов во всех сферах жизни. Образовательная сфера не является исключением, и с каждым годом всё больше и больше технологий проникает в образовательный процесс. Развитие информационных технологий дало нам понятие «дистанционная педагогика».

Современное общество в первые столкнулось с проблемой самоизоляции и повлекшей за этим массовым дистанционным обучением.

Основная проблема такого вида обучения заключается в том, что в процессе дистанционного обучения учащиеся сталкиваются с рядом преград в виде своих индивидуальных особенностей, условий обучения, умения использовать компьютерные технологии и Интернет-ресурсы. На сегодняшний день не существует дистанционных программ, которые учитывали те или иные индивидуальные особенности каждого учащегося и, скорее всего, создать такие индивидуальные программы невозможно. Поэтому необходимо разработать дистанционно-образовательную среду, которая будет направлена на адаптацию всех учащихся к дистанционному обучению и дистанционной педагогике в целом.

Если говорить об индивидуальных особенностях организма обучающегося, то здесь стоит отметить проблемы концентрации внимания и консолидации памяти. На эти свойства высшей нервной деятельности влияет время и качество сна. Периоды сна продолжительностью в несколько секунд, известные как «микросон», часто появляются во время рутинных задач в повседневной жизни.

Подобное состояние сознания характеризуется короткими вспышками сна, которые случаются во время бодрствования – часто глаза человека при этом открыты, а сам он сидит прямо, либо даже выполняет какое-то действие. Во время микросна одна часть мозга отключается на несколько секунд, а другая бодрствует.

Опасность микросна заключается в том, что повышается вероятность критических ошибок и как следствие несчастных случаев со

смертельным исходом; также высока вероятность нарушения функционирования нервной системы, если причиной микросна является недостаток сна.

Обзор литературы

Периоды сна продолжительностью в несколько секунд, известные как «микросон», часто появляются во время рутинных задач в повседневной жизни.

Подобное состояние сознания характеризуется короткими вспышками сна, которые случаются во время бодрствования – часто глаза человека при этом открыты, а сам он сидит прямо, либо даже выполняет какое-то действие. Во время микросна одна часть мозга отключается на несколько секунд, а другая бодрствует.

Опасность микросна заключается в том, что повышается вероятность критических ошибок и как следствие несчастных случаев со смертельным исходом; также высока вероятность нарушения функционирования нервной системы, если причиной микросна является недостаток сна.

Цель данной статьи является изучение и исследование того, как микросон влияет на память

Значение сна.

Поведение млекопитающих, включая человека, состоит из двух чередующихся периодов активности и покоя. В первом происходит обучение и реализуется врожденное и приобретенное поведение, а во втором организм может находиться в одном из трех состояний спокойного бодрствования, обычного (медленного, или медленноволнового) и парадоксального (быстрого) сна.

Сон — это особое генетически детерминированное состояние организма теплокровных животных (млекопитающих и птиц, характеризующееся закономерной последовательной сменой определенных полиграфических картин в виде циклов, фаз и стадий.

Цикл ночного сна — это полуторачасовой (у взрослого человека) период, за время которого спящий последовательно проходит четыре стадии, начиная от дремоты (стадия 1) и заканчивая наиболее глубоким, так называемым дельта-сном (стадии 3 и 4), составляющие в сумме фазу обычного сна, которая затем резко сменяется фазой парадоксального сна. После окончания фазы быстрого сна начинается новый цикл сна либо человек пробуждается. Одновременная парал-

тельная регистрация нескольких физиологических показателей активности головного мозга (электроэнцефалограмма, ЭЭГ), глазных яблок (электроокулограмма, ЭОГ) и мышц затылка (электромиограмма, ЭМГ) являются основополагающими в определении фазы сна. Понятия циклов, фаз и стадий — это те три кита, на которых строится все здание современной сомнологии.

Так же сон — это функциональное состояние мозга и всего организма, имеющее в отличие от состояния бодрствования качественные особенности деятельности ЦНС с полным или практически полным отключением сознания от сенсорных воздействий внешнего мира. Во время сна в организме преобладают процессы восстановления. Однако сон предоставляет человеку не только отдых и покой, но и обеспечивает весьма важную творческую деятельность, представляющую собой логическую обработку и своеобразную «сортировку» полученной накануне информации и решение определенных стоящих перед организмом задач. При этом часть информации переводится из оперативной в долговременную память. Наиболее активно такая работа протекает в течение так называемого «парадоксального», или «быстрого». Представляя собой жизненную потребность, сон занимает около трети жизни человека, однако оптимальное время сна у каждого человека индивидуально.

Память человека во сне.

Память:

1. Способность индивида запоминать, сохранять и воспроизводить информацию о разных впечатлениях его жизни, в том числе ображаемых и связанных с психическим расстройством;

2. Гипотетическая «система хранения» информации в нервной ткани мозга. Согласно гипотезе Р.Аткинсона и Р.Шиффрина (1968), существует три относительно самостоятельные системы хранения информации: сенсорная память, кратковременная память и долговременная память.

Исследования последних лет показали, что если испытуемым во время эксперимента после обучения давать возможность какое-то время поспать, то это приводит к достоверному улучшению этой памяти.

Проводились эксперименты с так называемой декларативной памятью — с памятью того вида, относительно которого мы можем

декларировать, что мы что-то знаем. Так, например, испытуемым, приходящим в лабораторию, где исследуют эти феномены, вечером выдавали список незнакомых для них слов, которые они должны были запомнить. Они выучивали его, а утром их тестировали. И оказалось, что этот утренний тест, даже если их разбудили очень рано, в 6 часов утра, показывает, что они помнят больше слов, чем если бы их сразу спросили после того, как они выучили эти слова

Нейроны, которые имеют поведенческую специализацию, то есть демонстрируют повышение своей активации в тот момент, когда происходит выполнение какого-то поведения или действия, или выучивание навыка, — повторяют свою активацию, то есть активируются заново именно во время сна.

Память так же, как развитие сна характеризуется цикличностью, процесс запоминания проходит во времени целую серию определенных последовательных стадий: кодирование, интеграцию, транслокацию и консолидацию. Кодирование предполагает создание внутримозговой модели запоминаемого события или явления. Наиболее важная из всех последующих — стадия консолидации, которая подразделяется на подстади стабилизации и усиления. Затем след памяти может либо извлекаться, либо затухать со временем. Если извлечение следа памяти происходит слишком поздно, память вновь теряет свою стабильность и для ее укрепления требуется повторный период консолидации — реконсолидация.

Гипотезы и теории по памяти.

С точки зрения нейрофизиологов, консолидация — это процесс перехода информации из краткосрочной памяти в долгосрочную. Консолидация памяти наиболее эффективно происходит в сне.

В основе процесса консолидации заложено образование новых нейронных контактов, которое протекает в коре головного мозга в режиме сна.

У человека, перенесшего тяжелую травму головы или воздействие электрошоком, этот процесс может быть нарушен, в результате чего у него наблюдается ретроградная амнезия — потеря воспоминаний о событиях, которые непосредственно предшествовали травме.

Исследователи давно предполагали, что сон БДГ способствует консолидации долговременных воспоминаний. В нескольких исследованиях на крысах было показано, что, если их лишать сна, это ме-

шает им справляться с задачей, выученной в предыдущий день. А когда крыс интенсивно обучали в задаче со сложным лабиринтом, время, занятое сном БДГ, значительно возрастало. Однако до недавнего времени эксперименты, поставленные для проверки наличия того же у людей, или не удавались, или были в лучшем случае неоднозначными.

Прорыва в экспериментах с человеком удалось достичь Карни и коллегам (Karni et al, 1994) при помощи уникальной задачи на научение. В каждой пробе на периферии поля зрения испытуемого на короткое время вспыхивала линия; задачей испытуемого было правильно определить ориентацию этой линии. Однако ход научения был нетипичен: в течение самой тренировки улучшение было незначительным, но, когда испытуемые приходили на следующий день, они справлялись значительно лучше, чем в конце вчерашней тренировки. Так, хотя результаты стабильно улучшались в ходе нескольких дней тренировки. Это идеальная задача, чтобы определить, происходит ли консолидация памяти во время определенной стадии сна.

Испытуемые тренировались в этой задаче вечером, прежде чем отправиться спать в лаборатории. Некоторых испытуемых будили электрическим будильником каждый раз, когда ЭЭГ показывала, что они вступают в фазу сна БДГ. Сон других испытуемых прерывали столько же раз, но во время сна НБДГ на стадиях 3 и 4 (то, что называется сном с медленными волнами). На следующий день всех испытуемых тестировали. У тех, кого лишали сна БДГ, улучшения не наблюдалось вовсе; их достижения были теми же, что и раньше вечером. С другой стороны, у испытуемых, которых будили во время сна с медленными волнами, результаты после ночи значительно улучшались.

Эта работа в совокупности с более ранними исследованиями подтверждает, что сон БДГ играет некоторую роль в консолидации памяти. Возможно БДГ сон не является основной причиной консолидации, но точно ей способствует.

Таким образом люди, которые испытывают микросон запоминают меньше информации и их внимательность намного ниже по сравнению с постоянно бодрствующими.

Цель данной статьи является изучение и исследование того, как микросон влияет на память

Материалы и методы

В исследовании принимало участие 30 человек. Средний возраст испытуемых: 16 лет. Все учащиеся школ города Москва.

Для анализа активности мозговых волн и выявления микросна был использован энцефалограф «Энцефалан-ЭЭГР-19/26» фирмы «Медиком-МТД». О2-А2, О1-А1, Р4-А2, Р3-А1, С4-А2, С3-А1, F4-А2, F3-А1, Fp2-А2, Fp1-А1, Т6-А2, Т5-А1, Т4-А2, Т3-А1, F8-А2, F7-А1, Fz-А2, Cz-А2, Pz-А1 (19 отведений). По схеме 10-20, монополярно, в полосе пропускания 0,5-50 Гц.

Регистрация проводилась в телеметрическом режиме. Запись ЭЭГ была автоматически просканирована на наличие артефактов, которые устранялись вручную. Эпохи для анализа выбирались после удаления артефактов. Длина одной эпохи – 10 секунд

Первым этапом эксперимента с ЭЭГ была запись фона, то есть активности мозговых волн в состоянии покоя и проверки в различных условиях (вспышки света, учащенное дыхание).

Далее предоставлялась научная лекция от платформы TED – «*Что нам рассказали 83000 сканирований мозга*».

Вопросы, которые задавались испытуемым после просмотра лекции на содержание:

1. Рассказать про семью лектора и автора лекции.
2. Почему и в какой период жизни он решил посвятить свою жизнь медицине?
3. Какие факты назвал про болезнь Альцгеймер.
4. Как выглядит мозг у эпилептика?
5. Как выглядит мозг с деменцией?
6. В чем смысл его работы? Какую информацию дают снимки мозга?

Перед проведением эксперимента просим разрешение на съёмку и использование полученного материала в проекте.

Заранее предупреждаем, что лекцию нужно будет слушать внимательно.

Усаживаем испытуемых поочерёдно в отдельное закрытое помещение.

Перед началом лекции мы даём психологические тесты и тесты на знания химии, чтобы нагрузить мозг. Далее включаем лекцию на 20 мин.

Во время эксперимента ведём наблюдение за мозговой активностью и состоянием человека.

По окончанию эксперимента задаем вопросы о самочувствии, режиме сна и о проявлении микросна.

Затем задаём вопросы, соответствующие содержанию.

Отмечаем случаи возможного проявления микросна на таймере и на тайминге содержания лекции.

По окончанию, соотносим пробелы в ответах с диаграммой и ищем проявление микросна.

Статистический анализ проводился в программе MS Exel 2016 и SPSS 24/

Использовался поиск непараметрических корреляций.

Результаты

Табл.1 Зависимость (коэффициент корреляции между количеством правильных ответов и наличием состояния микросна.

		микросон
Кол.во ответов	Коэффициент корреляции	-0,725**
	Знач.(2-х сторонняя)	0,000

Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Проведя корреляционный анализ, была выявлена статистически значимая корреляция между количеством правильных ответов и наличием факта микросна.

Так, всего 9 человек из 30 правильно ответили на все вопросы, и ни у одного из них не было выявлено состояние микросна.

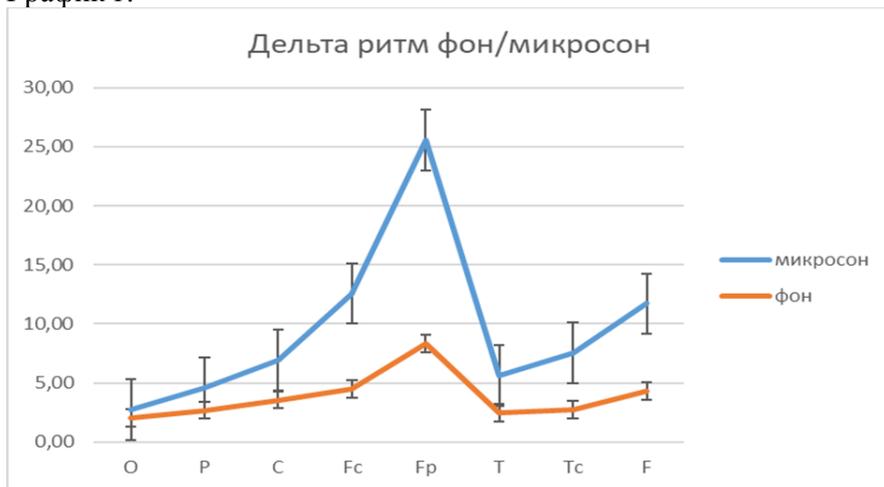
Так же микросна не было выявлено у двух из 6 респондентов, давших 7 правильных ответов. У остальных 18 респондентов было выявлено состояние микросна и количество ответов у них было от 5 до 7 (среднее значение - 5,9, медиана - 6)

Ниже представлены диаграммы спектрального анализа колебаний тета- (график 1) и дельта-ритма (график 2). По вертикали указаны колебания амплитуды синусоидальных компонентов в микровольтах.

По горизонтали указаны определенные участки головного мозга.

Проведен анализ двух видов волн – по причине их прямой связи с микросном.

График 1.



На первой диаграмме можем заметить, что активность дельта ритма больше проявляется в лобной доле (*Polus Frontalis*) и в лобном отведении (*Frontal Vertex*).

Наибольшая амплитуда дельта-ритма наблюдается во время микросна. Она в два раза превышает значения, в сравнении с фоном (состоянием покоя). Дельта-ритм свидетельствует о снижении уровня функциональной активности коры и всего мозга в целом.

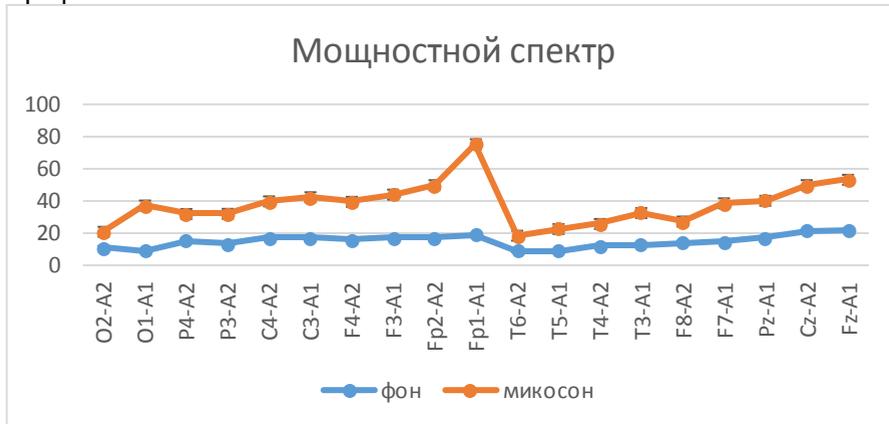
На второй диаграмме (график 2) можем заметить, что динамика тета-ритма во время микросна в правом и левом полушарии имеют разные значения. Правое полушарие имеет плавный график снижения активности с небольшим подъемом в лобной доли. Левое полушарие имеет резкий график спада и подъема к лобной доли и к лобному отведению. Тета-ритм взрослого здорового человека в бодрствующем состоянии составляет очень небольшой процент, усиливается при эмоциональном возбуждении и во время дремоты. В небольшом количестве и при амплитуде ниже амплитуды α -ритма (альфа) θ -активность (тета) встречается на ЭЭГ бодрствующих взрослых людей при решении когнитивных заданий на обучение и память.

График 2



На третьей диаграмме видно, что мощностной спектр тета волн выше в состоянии микросна, чем в фоновой записи, что так же говорит о снижении уровня функциональной активности головного мозга.

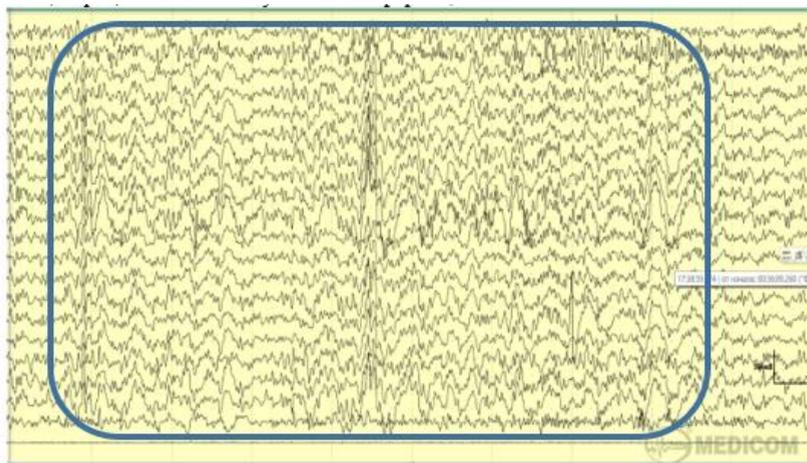
График 3



Основной акцент в обеих диаграммах сделан на фронтальной части головного мозга. Лобные доли отвечают за планирование, психо-эмоциональную регуляцию, программирование полученной информации. Лобные доли отвечают за произвольные действия, за их организацию и планирование, а также освоение навыков. Именно

благодаря им постепенно работа, которая изначально казалась сложной и трудно выполнимой, становится автоматической и не требует особых усилий. Если лобные доли повреждены, человек обречен делать каждый раз свою работу будто впервые.

Дельта волны в микросне имеют большое значение амплитуды (25 mV), что говорит о том, что человек впадает в глубокий сон на несколько секунд. Тета волны имеют резкий спад, что ведет к потери концентрации внимания и усвоения информации.



Приложение 1. Гиперсинхронизация в течение 4 секунд (микросон).

Выводы:

1. Выявлены амплитудные различия между фоновой записью и записью состояния микросна.
2. Проанализированна межполушарная ассиметрия
3. Приведен участок ЭЭГ с записью состояния микросна

Заключение

Таким образом выявлена корреляция между наличием микросна и количеством правильных ответов. Исследованы изменения амплитудных показателей во время микросна, фоновое состояние (пассивное бодрствование) и активного бодрствования во время прослушивания лекционного материала в виртуальной лекции.

Литература

Oum Kaltoum Hassani, Pablo Henny et al. GABAergic neurons intermingled with orexin and MCH neurons in the lateral hypothalamus discharge maximally during sleep// *European Journal of Neuroscience*, Vol. 32, pp. 448–457, 2010

Barbara E. Jones. What are cortical neurons doing during sleep// *Current Biology Dispatches*, November 7, 2016 pp. 137–146/

Barbara E. Jones. Principal cell types of sleep-wake regulatory circuits// *Current Neurobiology*. 2017 June ; 44: 101–109

Aftab Alam, Andrey Kostin, Jerome Siegel et al. Characteristics of sleep-active neurons in the medullary parafacial zone in rats.// *SLEEPJ*, 2018, pp1–13.

J. M. Siegel, P. R. Manger, R. Nienhuis. Sleep in the platypus// *Neuroscience* Vol. 91, No. 1, pp. 391–400, 1999

Jerome M. Siegel The REM sleep–memory consolidation hypothesis. // *Science*. November 2001 VOL 294. pp. 1059-1061

Jerome M. Siegel. Clues to the functions of mammalian sleep. // *Nature* Vol 437. 27 October 2005. pp 1264-1271

Jerome M. Siegel. Sleep viewed as a state of adaptive inactivity.// *Focus on CNS evolution*. volume october 2009. Pp 747-753.

Drosopoulos S, Wagner U, Born J. Sleep enhances explicit recollection in recognition memory. *Learn Memory* 2005. pp 127-136

Chevrier A. D., Noseworthy M. D., Schachar R. Dissociation of response inhibition and performance monitoring in the stop signal task using event-related fMRI// *Human Brain Mapping: journal*. — 2007. — December (vol. 28, no. 12). — P. 1347—1358

Glasser, M. F., Van Essen, D. C Mapping human cortical areas in vivo based on myelin content as revealed by T1- and T2-weighted MRI // *J. Neurosci.* 2011. №31. C. 11597–11616.18. Barch, D. M. et al. Function in the human connectome: task-fMRI and individual differences in behavior. 169–189 (2013).

Kennedy D. P., Courchesne E. Functional abnormalities of the default network during self- and other-reflection in autism // *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. — 2008. — Vol. 3. — P. 177-190.

Koechlin, E., Hyafil, A. Anterior prefrontal function and the limits of human-decision making // *Science*, Vol. 318. — 2007. — C. 594-598.

Супервизия как ресурс познавательной активности и интеллектуального развития специалистов социальной сферы

А.В. Карандеева

ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»

Современные социальные и экономические условия требуют от специалистов социальной сферы повышенной готовности и постоянного повышения квалификации. Познавательная активность и интеллектуальное развитие специалистов может стать профилактикой профессионального выгорания. Супервизия имеет возможность улучшить качество профессиональной деятельности, а также профессиональной подготовки студентов-будущих специалистов социальной сферы.

Modern social and economic conditions wants from the specialists of social sphere the heightened preparedness and constant training. The cognitive activity and intellectual progress of the specialists can become the prophylaxis of professional burning. The supervision has the possibility to improve the quality of professional action and professional training of the students-future specialists of social sphere.

Ключевые слова: супервизия, социальный работник, студент.

Key words: supervision, social worker, student.

Непростая социальная и экономическая ситуация, сложившаяся в настоящее время в нашей стране, требует решительных инновационных мер во многих сферах деятельности. Дестабилизация ранее устойчивых сфер жизни приводит к увеличению количества людей, относящихся к неблагополучным категориям граждан. В этой связи важное значение приобретает совершенствование социальной сферы и подготовки кадров для неё.

Социальная сфера многогранна, и включает в себя различные аспекты, такие как: социальное обслуживание, социальное администрирование, социальная помощь и пр. Поэтому профессиональное поле деятельности специалиста весьма обширно и требует высокой компетентности, а также сформированности знаний, умений и навыков по многим параметрам. Современная подготовка кадров (социальных работников, социальных педагогов) ставит своей целью не только обучить грамотного специалиста, но и подготовить его к активной самостоятельной деятельности и совершенствованию компетенций.

Социальные педагоги и социальные работники на разных этапах профессиональной деятельности имеют различный опыт, который включает в себя ценностный компонент – отношение специалиста к своей работе и к самому себе как профессионалу. Оно может колебаться от негативного к позитивному, и наоборот, в зависимости от содержания профессиональных будней и уверенности в собственной компетентности. Устойчивое негативное отношение к профессии может повлечь за собой профессиональное выгорание, и, как следствие, снижение качества работы, или вообще уход из социальной сферы. Для предотвращения подобных ситуаций зачастую необходима сторонняя поддержка, которую может оказать супервизия. Во многих она является инструментом сопровождения специалистов социальной сферы на протяжении всего профессионального пути, начиная с этапа профессиональной подготовки.

Обычно под супервизией понимают пограничную область между психоаналитически ориентированной работой над клиническим случаем и системно направленным консультированием. Сущность ее заключается в совмещении двух функций руководства деятельностью коллектива: распределением работы (обязанностей) и согласование действий отдельных работников (при помощи «совета коллеги») [Современная энциклопедия социальной работы, 2008]. Такого рода процесс «научения» в отечественной литературе традиционно называется наставничеством.

С точки зрения инструмента сопровождения студентов вуза супервизия может рассматриваться как часть процесса обучения, задачей которого поддержка и углубление процесса овладения специальностью и получение представления о супервизии как методе деятельности [Козлов, 1998]. Супервизия студента – будущего специалиста социальной сферы решает следующие задачи:

- помочь студенту в определении своего отношения к социальной работе и ее практике;
- проанализировать понимание практической профессиональной работы;
- помогать студенту в овладении методикой социальной работы;
- интегрировать теоретическую базу специальности и принципы профессиональной деятельности;
- помогать студенту в профессиональной самоидентификации;

- углублять процесс овладения знаниями и умениями;
- ознакомить студента с супервизией как методом совершенствования социальной работы [Козлов, 1998].

Для стимулирования познавательной активности и интеллектуального развития студента – будущего специалиста социальной сферы супервизия представляется достаточно важной технологией. Она одновременно является частью как теоретической, так и практической подготовки. Теоретическая дисциплина «Супервизия в социальной работе» знакомит студентов с историей такого явления как супервизия в зарубежных странах, её целями, задачами, формами, уровнями, а также с современными исследованиями в данной области. В зависимости от ресурсов вуза и региона, студенты могут присутствовать на супервизии в процессе её осуществления (с согласия супервизора и его клиентов), либо ознакомиться с учебными видеороликами, доступными для просмотра и имеющими своим содержанием видеозапись супервизорской сессии.

Во время прохождения практики супервизия может использоваться для сопровождения как самого студента, так и сотрудников базы практики, зачастую не имеющими достаточного опыта руководства студентами. Во многих зарубежных странах организации социальной сферы имеют в своем штате супервизора, который одновременно является руководителем практики. В России такой должности в организациях нет, поэтому функции супервизора разделяют сотрудник организации (социальный работник, руководитель отделения, социальный педагог и пр.) и педагог вуза.

Супервизия специалиста социальной сферы решает следующие задачи:

- приносит пользу профессиональному обращению с трудными коммуникативными и интеракционными отношениями различного вида;
- способствует саморефлексии;
- служит эмоциональной разгрузке;
- мобилизует потенциал профессионального развития;
- стимулирует развитие личности;
- способствует обеспечению и улучшению качества профессиональной работы путём содействия личной компетентности;
- содействует улучшению коммуникативной способности и способности к кооперации отдельных лиц, групп и рабочих команд,

организаций, поддерживает развитие их способности к разрешению конфликтов и ведению переговоров;

- является инструментом совершенствования персонала и организации [Супервизия в России, 2006].

Очевидно, что познавательная активность и интеллектуальное развитие имеют положительное влияние на профессиональное самочувствие специалистов социальной сферы. Социальную сферу нельзя назвать стабильной из-за специфики субъектов взаимодействия, которые могут иметь затруднения в социализации и самореализации, зависящие от социальной и экономической ситуации в стране в целом. Содержание профессиональной деятельности специалистов в настоящее время отличается от её содержания, к примеру, десятилетней давности. Поэтому, познавательная активность, интеллектуальное развитие, желание социального работника узнавать новое, повышать свою квалификацию, обращаться за советом к коллегам, знакомиться с новыми научными исследованиями и пр., может стать неплохим подспорьем в профилактике профессионального выгорания. И наоборот, профессиональная и интеллектуальная ригидность может привести к развитию признаков выгорания и профессиональному регрессу.

Супервизия специалистов социальной сферы может осуществляться как в индивидуальном, так и в групповом формате, каждый из которых имеет свои преимущества и недостатки. В последнее время всё шире распространяется такой формат, как киберсупервизия, или супервизия онлайн. Она не требует личного присутствия всех субъектов супервизии в одно время в одном месте, и может осуществляться как в режиме переписки через социальные сети, мессенджеры и электронную почту, так и в режиме видеоконференций. Супервизия онлайн имеет такие преимущества, как возможность обмена информацией в удобное время и в удобном виде (например, ссылки на научные статьи или обучающие видеофильмы, к которым у участников процесса супервизии будет доступ с компьютера/ноутбука/мобильного гаджета в любое время). Видеоконференции могут быть записаны, и участники в любой момент могут к ним обратиться для пересмотра, не обращаясь за лишними уточнениями к супервизору.

Исходя из всего вышесказанного, очевидно, что супервизия как ресурс познавательной активности и интеллектуального разви-

тия специалистов социальной сферы имеет положительную тенденцию к внедрению в деятельность учреждений социальных служб и организаций по профессиональной подготовке специалистов.

Литература

Козлов А. А. Социальная работа за рубежом. Состояние, тенденции, перспективы. М.: Флинта, 1998. – 224 с.

Современная энциклопедия социальной работы / под ред. академика РАН В.И. Жукова. - 2-3 изд., доп. и перераб. – М., Издательство РГСУ, 2008. – 407 с.

Супервизия в России. – Вологда, 2006. – 128 с.

Взаимосвязь направления обучения с гендеротипичными защитными механизмами

Н. Н. Леонтьев, Н. Е. Есманская

Воронежский государственный университет, Воронеж

В данной статье рассматривается взаимоотношение гендерно типичных механизмов психологической защиты и направления обучения студентов.

This article pays attention to the relationship between gender-typical mechanisms of psychological defense and the field of study.

Ключевые слова: гендер, направление обучения, защитные механизмы.

Key words: gender, field of study, defense mechanism.

Разные направления обучения могут быть связаны с различиями в психологических качествах студентов, на них обучающихся. В различиях характеристик студентов разных направлений обучения участвуют два основных фактора: 1) влияние самого обучения на психологические характеристики студентов; 2) изначальная склонность молодёжи с определёнными характеристиками к выбору определённых направлений. Одними из таких характеристик являются предпочитаемые личностью типы защитных механизмов и гендер.

Мы взяли за основу своего исследования работы таких авторов, как Н. В. Дворянчиков [Дворянчиков Н. В.], А. Ф. Королёва, Л. И. Максименкова, Д. В. Павлова, проводивших исследования касательно механизмов защиты или гендера у юношей и девушек в целом и студентов в частности. Методологическим обоснованием выступили исследования таких авторов, как Н. Мак-Вильямс [МакВильямс Н., 2001], А. Фрейд.

Целью данной работы является изучение гендерных особенностей защитных механизмов у студентов разных направлений обучения. Для начала мы проанализировали имеющиеся на данный момент работы в интересующей нас области и получили следующие выводы.

Во-первых, для лиц со склонностью к маскулинным чертам личности более характерны защитные механизмы, направленные вовне, переносящие конфликт из внутреннего пространства на внеш-

ний объект (проекция, интеллектуализация, вытеснение). Лица с феминными чертами личности чаще используют механизмы, направленные на себя (реактивное образование, регрессия).

Во-вторых, выбирать гуманитарные науки как направление обучения более склонны юноши и девушки с некоторым преобладанием интравертных черт личности и более феминными чертами характера, в то время как молодёжь с более экстравертными и маскулинными чертами изначально более склонна к техническим направлениям.

Существуют различия и внутри самих направлений: студенты одних гуманитарных направлений (юристы, психологи) показывают более маскулинные показатели, чем других (менеджмент, филология). Авторы данных [Королева А. Ф., 2017] исследований относят результаты к разным возможностям для самореализации в этих профессиях (чем она выше, тем выше уровень маскулинности обучающихся).

В-третьих, студенты-первокурсники были более склонны к защитным механизмам регрессии и замещения (относимых нами к феминным защитным механизмам), в то время как студенты четвёртого курса чаще используют отрицание, проекцию и интеллектуализацию (относимые нами к маскулинным защитам). Это говорит о том, что развитие абстрактного мышления, высокий уровень личностного развития, определяет возникновение и использование личностью наиболее сложных типов защитных механизмов. Эти механизмы, относимые нами к маскулинным, могут быть связаны с большей нацеленностью личности на результативность деятельности и снижение внутриличностного напряжения.

Студенты технических направлений характеризуются высокой общительностью, высоким эмоциональным интеллектом, самостоятельностью, эмоциональной выразительностью и устойчивостью, развитой эмпатией, но при этом хуже контролируют свою агрессию и более склонны к её провоцированию, чем студенты-гуманитарии.

В свою очередь, они менее общительны и обладают менее развитым эмоциональным интеллектом, но проявляют высокую эмоциональную устойчивость, независимость суждений, нонконформизм и способность контроля агрессии (при этом больше направляют её на себя, чем вовне). Таким образом, студенты технических направлений показывают больший потенциал командной деятельности и работы

над каким-либо объектом, в то время как студенты гуманитарных наук и профессий вероятно более эффективны в диадических взаимодействиях, работе в паре с другим человеком, взаимодействии и воздействии на другую личность.

С целью проверки гипотезы о том, что для студентов гуманитарных направлений более характерно использование феминных защитных механизмов, а для студентов естественно-научных направлений – маскулинных, в эмпирическом исследовании будет применен комплекс: методика диагностики индекса жизненного стиля (LSI) [Вассерман Л. И., 2005], «полоролевой опросник», проективная методика «Человек под дождем».

Для статистического анализа и выявления степени взаимосвязи показателей применяется критерий корреляции Пирсона, а также факторный анализ для выявления связи пар факторов.

На пилотной выборке из 22 студентов естественно-научного направления (студенты-биологи), мы получили следующие данные: 50% склонны к маскулинным защитам, 9% – к феминным, 41% – используют оба типа защит. По гендерному составу 70% – феминны, 21% маскулинны, 9% – андрогинны. Только один студент феминен и по гендеру, и по характеру защитных механизмов.

Гипотеза частично подтвердилась, однако требуется подтвердить результаты на более широкой и разнообразной выборке, а также проверить статистическими методами значимость различий.

В заключении, можно сделать следующие выводы: развитие абстрактного мышления, высокий уровень личностного развития студентов, определяет возникновение и использование личностью наиболее сложных типов психологических защит (рационализация, интеллектуализация). Чем старше курс обучения, тем выше личностное развитие обучающихся и, соответственно, распространённость сложных защит.

Можно предположить, что естественно-научное направление обучения влияет на развитие маскулинных черт личности, характерных для субъект-объектных взаимодействий. Так как в гуманитарных профессиях и направлениях обучения ориентация связана с субъект-субъектным взаимодействием, прослеживается тенденция к развитию более феминных качеств, способствующих эффективному взаимодействию с людьми. Промежуточность положения студентов

психологических и юридических направлений объясняется двойственной природой их профессиональных взаимодействий: человек является одновременно субъектом и объектом воздействия.

Литература

Вассерман Л. И. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля / Л. И. Вассерман, О. Ф. Ерышев, Е. Б. Клубова. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В. М. Бехтерева, 2005. – 54 с.

Дворянчиков Н. В. Взаимосвязь психологических защит и полоролевой идентификации в пубертатном периоде / Н. В. Дворянчиков, С. С. Носов // URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2010_4_1941.pdf.

Королева А. Ф. Специфика выраженности психологических механизмов психологических защит у представителей социономических профессий / А. Ф. Королева, Н. С. Королева // Наука и современное общество: взаимодействие и развитие. – Т.2, №1(4) – 2017 г. – С. 41-44

МакВильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Пер. с англ. – Москва: Независимая фирма «Класс», 2001. – 480 с.

Рефлексивный диалог как инструмент построения жизненных проектов подростков: теоретический аспект

И.В. Логутенкова, И.В. Герасимович

*КГУ имени К.Э. Циолковского,
Психологический центр ИАТЭ НИЯУ МИФИ*

В статье рассматривается вопрос актуальности разработки рефлексивных технологий обучения, направленных на раскрытия личностного потенциала человека. Дано обоснование целесообразности применения рефлепрактик (рефлексивного тренинга) основой построения которых является диалогическое взаимодействие. В статье проведен краткий обзор теоретико-методологических разработок в области изучения диалога.

The article discusses the relevance of developing reflexive learning technologies aimed at revealing a person's personal potential. The rationale for the use of reflexive practices (reflexive training), which are based on Dialogic interaction, is given. The article provides a brief overview of theoretical and methodological developments in the field of dialogue studies.

Ключевые слова: диалог, рефлексивно-диалоговое взаимодействие, рефлепрактика, жизненный проект.

Key words: dialog, reflexive-dialog interaction, reflexology, life project.

Ценностные переориентации социума в настоящее время обусловили развитие ведущей тенденции современной образовательной деятельности, а именно обращение к личностно-смысловой педагогике. В связи с этим особенностью современного этапа развития педагогической и психологической практики является устойчивый интерес к теоретическому изучению рефлексии и разработке методов рефлексивного обучения, направленных на раскрытие личностного потенциала человека [Леонтьев Д.А., 2011; Аниканов М.В. Аниканова Н.Г. Кривых С.В., 2017; Третьяков П.И., 1997, и др.]

В качестве конкретных рефлетехнологий в настоящее время активно разрабатываются и применяются рефлепрактики (специально организованное взаимодействие между людьми, направленное на актуализацию рефлексивных механизмов с целью решения внутриличностных жизненных задач), основой построения которых является диалогическое взаимодействие. [Аникина В.Г., 2009; Семенов Н.И., 2013]

Следует отметить, что на данном этапе в психологической и педагогической науке накоплен определенный пласт теоретико-методологических и практических исследований, посвященных диалогическому взаимодействию, которые условно можно разделить на следующие направления:

1) работы с исследовательской установкой на диалог как на объект, который уже задан в отработанных средствах, определенных методиках, представлениях, понятиях и направлен на их всё большую детализацию. В этих работах диалог рассматривается в контексте учебно-предметной деятельности и понимается как речевая коммуникация, общение (разговор, обсуждение и т.п.), чем подчеркивается его когнитивная составляющая (Кулюткин Ю.Н., Аганисьян В. М. 1999; Беляева А. В., 1988; Галицких Е. О., 2004; Каминская М. В., 2004; Кучинский М. Г., 1981; Орлова А. В., 1997, Радзиховский Л. А., Харитонов А. Н., 1988; Шеин С. А., 1991; Юшков А. Н., 1997 и др.); [Чеснокова Е.Н., 2005]

2) работы, посвященные «внутреннему диалогу» человека, в которых диалог выступает как предикт саморазвития и самопреобразования личности и происходит на внутриспсихическом плане; [Траилина Л.П., 1999]

3) исследования, в которых центральное место занимает рассмотрение роли духовно-ориентированного диалога в развитии личности. В рамках этих работ вводится понятие «духовно-ориентированный диалог», который, с точки зрения авторов, наиболее продуктивно решает такие задачи психологического толка, как осмысление личного опыта переживания духовно-нравственных ценностей, развитие ценностной сферы человека и становление более устойчивого ценностного отношения к жизни; [Корешогина Т.Ю., 2008]

4) работы по изучению «развивающего диалога» в контексте образовательного процесса. Среди работ данной направленности важное место занимают исследования Е.Н. Чесноковой и Ю.С. Пежемской.

Е.Н. Чеснокова, методологически опираясь на взгляды П. Фрейра, бразильского гуманиста и педагога, описывает метод построения развивающих диалогических отношений учителя, психолога, социального работника с различными категориями людей. В структуре диалога ее выделяются две подструктуры: отношения в диалоге и инструментальная составляющая диалога. «Отношения в

диалоге составляют те необходимые и достаточные условия, которые определяют и обеспечивают работу инструментальной составляющей, или инструментария диалога. Инструментальная составляющая диалога обеспечивает развивающий, исследовательский и управляющий процесс, операционально осуществляемый с помощью открытых и закрытых вопросов, анализа и синтеза, обобщения и позитивной обратной связи...» [Чеснокова Е.Н., 2005] Автор подчеркивает, что развивающий диалог учителя с учеником - это процесс непрерывного поиска смыслов.

Вслед за Е.Н. Чесноковой, Ю.С. Пежемская определяет диалог, как систему отношений, которая позволяет разрешать проблемы развития, указывая на тот факт, что его применение эффективно даже в случаях многовариативности проблемных ситуаций, то есть тогда, когда методы традиционного образования малоэффективны. Ю.С. Пежемская обозначает основные постулаты развивающего диалога как средства психолого-педагогического воздействия:

1) развивающий диалог представляет собой – универсальный инструмент развития, имеющий философскую и технологическую составляющие;

2) характер развивающего диалога определяется отношением и ценностями, представлениями и идеями, которые используются педагогом во взаимодействии с обучающимися;

3) разрешение проблемных ситуаций становится возможным только в ходе системного применения развивающего диалога как инструмента психолого-педагогического воздействия.

4) базовыми отношениями, определяющими развивающую функцию диалога являются любовь, интерес, вера, уважение, смирение и благодарность. [Пежемская Ю.С., 2011]

Особое место среди исследований, посвященных диалогу занимает рефлексивно-диалогический подход Г.И. Давыдовой и И.Н. Семенова. В рамках этого подхода развитие индивидуальности человека рассматривается как сторона развития творческой направленности личности в процессе событийного взаимодействия. Событийность здесь определяется как поддержка Другого (в процессе творческого приспособления к реальности) в его попытке опереться на свою способность видеть вещи объективно, благодаря своей, особым образом организованной присоединенности к другим, иными словами, категория событийности предполагает, с одной стороны,

сопричастность смыслам Другого, а с другой - более обобщенным (идеальным) смыслом. Благодаря этому взаимодействию и происходит развитие совместного практического знания (со-знания), самосознания и отношений. Данное взаимодействие исследователи рассматривают, используя целостно-динамическую модель жизненной направленности личности и указывают на присутствие двух родов ценностей в рефлексивно-диалогической модели направленности личности, одни из которых являются смыслообразующими, отвечающие на вопросы: Почему? Зачем? Для чего? Ради чего? Что это? (диалогическая структура), другие - инструментальные, отвечающие на вопрос: Как? Каким способом? (рефлексивная структура). Авторы также выделяют разные типы отношений в соответствии с разными уровнями потребностей личности (психо-биологический, психо-социальный и психо-духовный), а также типы взаимодействия в соответствии с уровнем рефлексии (уровнем самооценки).. [Давыдова Г.И., 2006; Давыдова Г.И., Семенов И.Н., 2006]

Опираясь на идеи рефлексивно-диалогического подхода, Г.И. Давыдова осуществляет исследование рефлексивного диалога в образовательном процессе в вузе. Автор определяет рефлексивный диалог как «инновационное средство творческого развития личности всех субъектов образовательного процесса» Процесс рефлексивного диалога преподавателя и студентов, с ее точки зрения, актуализирует развитие творческого вектора человека - мышления и личности студентов и фоном являются рефлексивные отношения, которые предоставляют для личности возможность возникновения интеллектуальных и личностных новообразований "Я". [Давыдова Г.И., 2009] Автор указывает на тот факт, что «эффективность рефлексивного диалога раскрывается гуманистической перспективой развития качественных человеческих отношений, связанной с идеей составного субъекта познания, иначе говоря, предоставление знаний в процессе обучения выступает как сторона пребывания в ситуации углубляющихся межличностных отношений». [Давыдова Г.И., 2009]

Подводя итог краткого теоретического обзора исследований, посвященных диалогическому взаимодействию, стоит отметить идеи, объединяющие исследователей. Диалог представляет собой инновационную технологию психолого-педагогического воздействия, направленного на актуализацию творческой составляющей

личности и имеет структуру, включающую в себя «отношения в диалоге» (Я-Другой) и инструментальный компонент, обеспечивающий непосредственно развитие личности и получение некоего «нового» знания.

Поскольку область наших исследовательских интересов находится в поле изучения формирования жизненных проектов у подростков, где центральными задачами выступают становление человека развивающегося, творящего, являющегося автором своей жизнедеятельности и непосредственно обучение подростков построению проектов собственной жизни, то мы считаем целесообразным применение для решения этих задач обучающего рефлексивного диалогического взаимодействия, включающего в себя как внешний план, то есть диалог «Я-Другой», где место «Другого» занимает педагог-психолог, родитель и т.п. и внутриспсихический план «Я-мета - Я». Актуализация данного диалогического взаимодействия представляется нам возможными в контексте обучающего рефлексивного диалога, который в свою очередь является базисом рефлетринга, направленного на построение жизненного проекта у подростков путем актуализации системной рефлексии личности.

В заключении следует отметить, что, несмотря на имеющиеся, на сегодняшний день, исследования теоретического и прикладного характера в области диалогического взаимодействия и психологии рефлексии остается ряд методологических трудностей, связанных с отсутствием единой целостной концептуальной модели рефлексивного диалога, что, с одной стороны частично затрудняет практические разработки в данной области, с другой открывает возможности для дальнейшего исследования этой области психологического знания.

Литература

Аникина В.Г. Рефлексивный тренинг как средство разрешения конфликтных ситуаций // Культурно-историческая психология. - М.: Издательство МГППУ, 2009. - №3. - С. 72-80. [Электронный ресурс] URL: http://pedlib.ru/Books/6/0348/6_0348 (дата обращения: 17.09.2020).

Давыдова Г.И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2009.

Давыдова Г.И., Семенов И.Н. Развитие индивидуальности в контексте рефлексивно-диалогического взаимодействия [Электронный ресурс] URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.09.2020).

Казачкова Т. Б. Вариативные модели диалогового взаимодействия в процессе повышения квалификации учителей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2002.

Корешогина Т. Ю. Роль духовно-ориентированного диалога в развитии ценностной сферы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.

Кривых С.В., Аниканов М.В., Аниканова Н.Г. Рефлексивное обучение: теория и практика. Монография. – СПб.: ФГКВООУ ВО «Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», 2017. – 172 с.

Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика. / Под ред. Д.А. Леонтьева. — Смысл М, 2011. [Электронный ресурс] <https://publications.hse.ru/books/59044276> (дата обращения: 15.09.2020).

Пежемская Ю.С. Развивающий диалог в образовании // Психология образования в XXI веке: теория и практика. [Электронный ресурс] URL: <http://psyjournals.ru/education21/issue/54308.shtml> (дата обращения: 17.09.2020).

Семенов И.Н. Современные исследования психологии рефлексии: от истории и методологии через экспериментатику к практике.// Журнал Высшей школы экономики. Том 10, № 2 2013. С.3-7.[Электронный ресурс] URL: <https://psy-journal.hse.ru/2013-10-2.html> (дата обращения: 15.09.2020).

Траилина Л. П. Роль внутреннего диалога в процессе профессиональной переподготовки специалиста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 1999.

Третьяков П. И., Сенновский И. Б. Основы рефлексивного управления обучением // Технология модульного обучения в школе. – М., 1997. – 352 с. 242.

Чеснокова Е.Н. Метод построения развивающих диалогических отношений «учитель – ученик» автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб, 2005.

Диагностика личности и образовательные практики для ребенка-дошкольника на цифровых платформах

С.В. Пазухина

ТГПУ им. Л.Н. Толстого

В статье приведены отдельные аспекты критического анализа современных цифровых платформ (на примере одной из них), осуществляющих диагностику личности ребенка и предлагающих образовательные ресурсы для детей дошкольного возраста. В качестве критериев анализа выступили следующие: содержательно-целевой, процедурно-технологический, психолого-медико-педагогический, организационно-правовой. Выявлены риски проведения компьютерной диагностики дошкольников без участия квалифицированных специалистов.

The article presents certain aspects of a critical analysis of modern digital platforms (using one of them as an example) that diagnose a child's personality and offer educational resources for preschool children. The following criteria were used as analysis criteria: substantive-purposeful, procedural-technological, psychological-medical-pedagogical, organizational and legal. The risks of computer diagnostics of pre-school children without the participation of qualified specialists were identified.

Ключевые слова: компьютерная диагностика, дошкольник, цифровая платформа, образовательная практика.

Key words: computer diagnostics, preschooler, digital platform, educational practice.

В мире, где потенциал информационно-коммуникационных технологий постоянно растет, многое переосмысливается, в том числе появляются новые идеи, касающиеся реализации дистанционных образовательных практик и удаленных диагностических процедур в работе с детьми. Коллектив преподавателей кафедры психологии и педагогики ТГПУ им. Л.Н. Толстого активно участвует в общественной экспертизе вновь открывающихся образовательных проектов, привлекаются к работе по составлению заключений специалистов на основе проведения экспертизы различных электронных ресурсов, предназначенных для детей.

Рассмотрим на примере анализа одной из цифровых платформ (условно назовем ее БМ*) современные возможности электронных ресурсов для диагностики личности и реализации образовательных задач в работе с детьми дошкольного возраста.

Исследование цифровой платформы - образовательного проекта БМ* осуществлялось посредством изучения предоставленной на экспертизу презентации, а также путем анализа материалов сайта, ссылка на который была прислана в письме-запросе, регистрации и прохождения бесплатных тестов на сайте проекта.

Было выявлено, что интерактивная платформа БМ* позиционирует себя как предназначенную для дошкольников, их родителей и воспитателей, что отражено на главной странице сайта. Ее цель - выявление и оценка способностей, одаренности, таланта ребенка, составление его психолого-педагогической характеристики и выдача рекомендаций по его индивидуальному развитию. Цель сформулирована оптимистично-позитивно, на доступном для широкой аудитории языке, с использованием психологических приемов убеждения, а именно - утвердительных предложений - "Ваш ребенок талантлив" (хотя еще диагностику не проводили), "точно скажем", "гарантируем", "получите" и пр. Сообщение становится более убедительным, если оно вызывает позитивные чувства - эффект хорошего настроения [Чалдини, Мартин, Гольдштейн, 2013]. На главной странице сайта имеется ссылка на авторитетный источник, а именно - запись "Одобрено ..." с соответствующим значком (иконкой), внушительная статистика тех, кто уже прошел диагностику на этом сайте и пр.). В то же время следует отметить, что официальность заявленных дипломов / благодарственных писем и пр. не подтверждена документально. Ссылки на них не даны.

Также на главной странице сайта используются фотографии детей, родителей, педагогов с их положительными отзывами-комментариями - еще один прием убеждения (опора на работу с конкретными данными, фактами - убедительность повышается при личном влиянии, активно пережитое убеждает больше, нежели пассивно воспринятое), при этом возникает вопрос, насколько соблюдается защита персональных данных и конфиденциальность информации, требуемая при проведении всех психологических тестов? Дальнейшая проверка показывает, что в качестве фотографий детей, родителей, педагогов используются изображения из фотобанков.

Основные преимущества сайта сформулированы четко, логично, эмоционально-привлекательно, в соответствии с современными социальными запросами. Указывается, что все задания и тесты

соответствуют неким законодательным нормам, правда, не указывается, каким именно. В основных преимуществах также указан 10%-й рост интереса к обучению и повышение образовательных результатов. Однако на основании чего авторы сделали эти выводы, непонятно.

Остановимся чуть более подробно на анализе используемой на сайте БМ* психологической терминологии.

Выявление одаренных и талантливых детей и молодежи сегодня относится к разряду важнейших государственных задач, и авторы проекта эксплуатируют эти понятия, стараясь идти в ногу со временем, подчеркивая актуальность решаемых ими проблем. Однако детальный анализ содержания сайта позволяет сделать вывод о том, что авторами используется житейское понимание термина талант. В научной литературе талант определяется как высокий уровень развития способностей, проявляемых в творческих достижениях, важных в контексте развития культуры, прежде всего - специальных способностей. О наличии таланта судят по результатам деятельности, которые отличаются принципиальной новизной, оригинальностью подхода [Головин, 1998]. Талант - выдающиеся способности, необычная одаренность в какой-либо области, обеспечивающая человеку возможность наиболее успешно выполнять ту или иную деятельность [Стёпин, 2001]. «Талант» - понятие не столько научное, сколько житейское, т.к. не существует ни теории, ни методов его диагностики [Мещеряков, Зинченко, 2003]. Таким образом заявляется, что будет измеряться то, что измерить нельзя. Что понимается под одаренностью и с помощью какого диагностического инструментария она выявляется, вообще не уточняется. Тест, предлагаемый на сайте, анализ некоторых аспектов которого представлен ниже, для этих целей не подходит.

Регистрируемся на платформе в качестве родителя, регистрируем ребенка-дошкольника в возрасте 3-х лет и начинаем проходить тест, состоящий из 13 заданий. Как потом оказывается, в каждом из 13 заданий представлено от 1 до нескольких вопросов (тестовых заданий), итого - 40 заданий, что по объему и времени выполнения для дошкольника недопустимо!

Помимо всего прочего выполнение теста преподносится авторами как участие детей в конкурсе для дошкольников, т.е. по итогам

выполнения психологических тестов проводится всероссийское соревнование детей на конкурной основе!

Сразу отметим, что ни одно из предлагаемых на платформе БМ* тестовых заданий не может быть выполнено ребенком самостоятельно, без помощи взрослого, т.к. задания формулируются письменно, включая названия кнопок перехода от задания к заданию; некоторые ответы, предназначенные для дошкольников, имеют буквенное или цифровое обозначение. Ситуацию не спасает даже звуковое сопровождение, которое дублирует задание и выбранный вариант ответа. Т.е. родитель все время должен быть рядом. Удержится ли он от подсказки своему ребенку, если это еще и конкурс, за который ребенок чем-то будет награжден и получит свое место в рейтинге? Насколько результаты тестирования в случае подсказок родителя можно считать объективными? Выполнение сайтом своих функций (составление объективного рейтинга, оперативное получение общероссийской сравнительной статистики) в этих условиях становится сомнительным.

Перед началом тестирования возраст ребенка не уточняется. Возможно, при подборе тестов сразу будут использоваться данные из личного кабинета, где предварительно был зарегистрирован трехлетний ребенок? Однако на практике оказывается, что используется единый тест для всех возрастных групп, что нарушает все требования психологического тестирования, в первую очередь - репрезентативности тестовых норм. Позже выясняем, что это еще и нарушение времени тестирования, использование не соответствующего возрасту стимульного материала, применение в заданиях букв, слов, записей, цифровых обозначений, которые еще не умеет (и не должен) различать ребенок-дошкольник. Помимо этого встречаются нечетко сформулированные задания, плохое качество изображения и пр.

Вызывает вопрос и о том, насколько адекватны предлагаемые задания дошкольному возрасту? В тестах, на основе которых сконструированы эти задания, имеется четкая отнесенность их с возрастом ребенка. Для этого психологические методики проходили длительный путь апробации, валидизации, стандартизации, определения тестовых норм для детей разных стран, культур, возможностей здоровья. На данном же сайте указывается, что они подходят всем, в т.ч. детям с особыми образовательными потребностями, особенностями здоровья, при этом не конкретизируется, для каких групп детей с

ОЗВ конкретно подходит этот сайт. Так, судя по мелкому шрифту, слабоконтрастным буквам, детям с нарушениями зрения, он точно не подходит. Элементов управления сайтом, как и инструментов диагностики, подтверждающих, что сервис подходит для детей с особыми образовательными потребностями, не обнаружено.

Есть много заданий, требующих коррекции, как содержательной, так и стилистической. Например, встречается много заданий с частицей "не": Использование подобных тестов ограничивают даже в ЕГЭ, т.к. они очень сложны для восприятия, при этом в случае необходимости использования "не" выделяют разными способами.

В используемых на платформе БМ* заданиях лошади и бабочки называются предметами; волк нарисован так, что не понятно, волк это или лиса; медведи ходят на двух лапах и живут в землянках в поле; развивает ложный стереотип о том, что ежи собирают яблоки; мосты усыпаны шипами; путаются понятия "внизу" и "справа"; используются сочетания типа "наиболее всего", "художник спутал всех животных", "анализ предметов по функциональному значению"; предлагается переставить картинки, которые априори не двигаются и пр.

Цели заданий в предлагаемом тесте не всегда соответствуют их содержанию и реальным диагностическим возможностям. Так, в одном из заданий заявлено, что будет изучаться наблюдательность, а по факту выявляется умение устанавливать тождество; в другом - вместо наглядно-образного мышления изучается логическое; в третьем - вместо заданий на функциональное назначение мы видим задание на классификацию предметов по признаку и т.д. (таким образом, имеем дело с невалидностью используемых заданий).

В заданиях на распознавание эмоций отмечается смешений понятий "когнитивная эмоция" и настроение"; картинки нарисованы так, что четко определить наличие у персонажа определенной эмоции не представляется возможным. Например, задумчивый (правильный ответ) больше похож на застенчивого. Злого и сердитого различить невозможно. Под грустным персонажем понимается плачущий. Иногда к указанным в задании критериям подходят несколько вариантов ответов, хотя по задумке авторов он должен быть только один. Так, задание найти одного доброго среди предъявленных персонажей по их эмоциям представляется невыполнимым. По

какому принципу определяется, что персонаж добрый? Если он плачет, то он не является добрым? Задумчивый, удивленный и др. - добрые или нет?

Многие параметры познавательного развития личности ребенка в предъявленном тесте выявляются по 1 заданию, хотя в аналогичных психологических методиках, откуда взяты идеи заданий, для этого используется целая шкала (т.о. имеем дело с нарушением такого показателя качества тестов, как достоверность).

Не понятен принцип предъявления заданий (нарушение стандартизации).

Перечисленные группы заданий талант и одаренность не выявляют, а это - главная задача, которую ставят перед собой разработчики сайта.

По итогам выполнения теста, что занимает достаточно продолжительное время в нарушение требований СанПиНа, на сайте появляются результаты и в виде отдельного файла, доступного для скачивания, оформляются рекомендации.

В результатах тестирования по каждому тесту указаны очки и место в рейтинге. Каким образом считается этот рейтинг, что он означает, для чего нужен и кто в нем участвует, не сообщается. В разделе "награды" появляется сертификат, подтверждающий, что дошкольник принял участие во всероссийском конкурсе для дошкольников и набрал определенное количество баллов. При этом в результатах по каждому заданию баллы обозначены как очки, а в разделе «Аналитика» результат определяется в процентах. Не любой родитель обрадуется, увидев, что его ребенок занимает, например, 2060-е место (или другое, невысокое) в рейтинге.

В итоговом отчете предлагаемые рекомендации носят формальный характер, которые можно отнести как к детям дошкольного, так и младшего школьного возраста (так, в рекомендациях нашему трехлетнему дошкольнику, от имени которого проходило пробное тестирование, предлагается писать слова, находить там пропущенные буквы, обнаруживать ошибки в вычислениях и пр.), нет прогноза дальнейшего развития. Квалифицированный психолог даст гораздо более детальную качественную характеристику с соблюдением всех этических норм тестирования и выстраиванием индивидуального подхода.

Заявленные изначально рекомендации по построению индивидуальной образовательной и воспитательной траектории отсутствуют, рекомендации для построения индивидуальной траектории развития ребенка не даются.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что диагностический инструментарий, представленный на сайте, прежде всего направлен на изучение уровня познавательного развития дошкольников и позволяет определить некоторые параметры этого развития, а не наличие талантов и одаренности.

Среди основных параметров оценки познавательной деятельности дошкольника является принятие задания, особенности его выполнения, обучаемость и отношение детей к результату своей деятельности, которые не отслеживаются при компьютерной форме тестирования.

Ряд заданий на платформе не соответствует возрасту детей, требует содержательной и стилистической коррекции. В некоторых тестах инструкция и анализ результатов не соответствуют цели задания или цели группы заданий. В ряде картинок содержится неадекватный стимульный материал, который формирует неправильное представление у ребёнка об окружающем мире. В интерпретациях результатов тестирования уровень развития того или иного критерия определяется по результатам выполнения 1-2 заданий, что в реальности квалифицированно сделать невозможно. Имеющиеся на сайте тестовые задания не являются интерактивными, инновационными. В них собраны разрозненные куски из известных психодиагностических методик, которые были переработаны или изменены (инструкция, стимульный материал, вариант описания результатов обследования), но вполне узнаваемы специалистами-психологами.

Платформа не регламентирует количество времени, проводимого ребенком за компьютером.

На сайте ссылка с играми не активна. Имеющиеся в настоящее время задания на платформе не реализованы в форме игры или творческой активности.

Проводя мониторинг познавательного развития детей, можно осуществлять контроль за ходом их психического развития, выявлять неблагоприятные условия и факторы, влияющие на формирование психики воспитанников, осуществлять прогноз их дальнейшего

развития, корректировать мероприятия по подготовке детей к обучению в школе и др. Однако все эти аспекты не реализуются и не могут реализоваться в условиях, когда используется не проверенный на показатели качества диагностический инструментарий, а рекомендации формулируются автоматически компьютерной программой на основе заложенных в нее материалов. Индивидуализации и дифференцированного подхода в этом случае не может быть.

Нет согласованности описания результатов обследования по каждому заданию одной серии, также отсутствуют конкретные рекомендации для повышения уровня того или иного критерия при различных результатах выполнения заданий, т.е. рекомендации носят недифференцированный характер. Проведение развивающей работы в этих рекомендациях возлагается на родителей (Готовы ли они к этому?). Шкала для определения уровней не представлена ни по одному заданию, поэтому результаты можно рассматривать как номинальные. Все это идет вразрез с теми целями и результатами, которые заявляются в целях и задачах анализируемого проекта.

Само по себе использование цифровой платформы не способствует стимулированию у дошкольников мотивации к получению новых знаний, не помогает в раскрытии индивидуальных способностей и не формирует новых навыков.

Интерфейс платформы не подходит для детей дошкольного возраста, а в большей степени ориентирована на школьников и взрослых людей.

Содержательное и технологическое совершенствование сайта требует существенного расширения команды проекта, в которой, как оказалось, нет ни одного специалиста дошкольного профиля.

Опыт составления заключений специалистов по итогам анализа образовательных ресурсов, предлагаемых современными цифровыми платформами для детей, позволяет сделать вывод о необходимости тщательной проверки и экспертизы современных цифровых платформ на их соответствие всем нормативным документам и психолого-педагогическим аспектам создания развивающей среды для развития личности ребенка.

Литература

Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

Новая философская энциклопедия / Под ред. В. С. Стёпина. М.: Мысль, 2001.

Психология убеждения. 50 доказанных способов быть убедительным / Р. Чалдини, С. Мартин, Н. Гольдштейн. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013.

Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. Мн.: Харвест, 1998.

Самостоятельная работа в процессе формирования познавательных универсальных учебных действий у школьников (на примере изучения математики)

Д. И. Пак

МАОУ «Лицей №1» г. Тулы

В статье рассматриваются проблемы формирования познавательных универсальных учебных действий учащихся, особое внимание уделяется важности и необходимости развития умения устанавливать причинно-следственные связи посредством самостоятельной работы учащихся.

The article describes the problems of the formation of cognitive universal educational actions of students, emphasizes the need to develop the ability to establish causal relations through independent work

Ключевые слова: познавательные универсальные учебные действия, умение устанавливать причинно-следственные связи, самостоятельная работа учащихся.

Key words: cognitive universal educational actions, the ability to establish causal relationships, independent work of students.

В настоящее время требования, предъявляемые к выпускнику школы, достаточно высоки. Человек должен быть готов учиться и переучиваться на протяжении всей жизни, действовать в ситуации неопределенности. В этом заключается основная идея непрерывного образования – развитие личности в течение всей жизни.

Именно на эту цель ориентирован Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО), вступивший в силу в 2010 году и открывающий новые возможности для внедрения инновационных средств, форм, методов образования. Его отличительной чертой является деятельностная направленность, поскольку образование сегодня ориентировано не столько на получение знаний, сколько на овладение способами их добывания. В связи с этим перспективным направлением модернизации отечественного образования признается системно-деятельностный подход, который предполагает, что знания школьников являются результатом их собственных поисков, а не передаются учителем в готовом виде. Достижение данного результата возможно за счет формирования у обучающихся универсальных учебных действий (УУД).

В своем исследовании особое внимание мы уделяем познавательным универсальным учебным действиям (ПУУД), к которым, согласно ФГОС ООО, относятся:

- умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии), делать выводы;
- умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач;
- смысловое чтение [1, с. 6].

Необходимость формирования ПУУД в школе обусловлена потребностью решения проблемы преодоления познавательных затруднений, которые испытывают обучающиеся при дальнейшем обучении.

Так, в ходе многолетних исследований, проведенных кафедрой педагогики в ТГПУ им. Л. Н. Толстого, были выявлены познавательные затруднения, связанные со степенью сформированности у первокурсников общеучебных умений, к которым относятся: умение читать (понимание смысла прочитанного, умения: составить план прочитанного, выделить главную мысль текста, составить тезисы); умение говорить (словарный запас, владение общеязыковой лексикой, степень понимания основных педагогических терминов, аргументированность речи); умение писать (умение вести запись на лекциях, логичность письменного ответа, стиль письменной речи, разнообразие лексики). Первокурсники испытывают:

- затруднения дидактического характера, связанные с недостаточным пониманием нового учебного материала (28 %), с применением полученных теоретических знаний на практике (18 %), со слабой сформированностью общеучебных умений и навыков (37 %);
- затруднения, связанные с чтением текстов: пониманием смысла прочитанного, умением выделить главную мысль текста, составить его план (57 %);
- трудности, связанные с конспектированием литературных первоисточников (28 %);
- затруднения в понимании научных терминов (49%).

Также у большинства первокурсников слабо развита логика устной и письменной речи. При подготовке сообщений, докладов к

учебным занятиям и конференциям треть студентов испытывают затруднения в выстраивании структуры доклада, анализе и систематизации имеющегося материала [2, с. 76].

Из вышесказанного следует, что формировать ПУУД нужно начинать как можно раньше, чтобы обучающийся, получивший среднее образование, был готов к переходу на новую ступень обучения в вузе.

В нашем исследовании мы особое внимание уделяем развитию умения устанавливать причинно-следственные связи, так как без этого умения невозможно успешное осуществление исследовательской деятельности. Данная работа требует от учащихся умственных усилий, применения логических операций (обобщение, синтез, анализ), умения работать с многочисленными источниками информации.

Проведя локальное исследование на базе МАОУ «Лицей №1», в котором принимали участие 64 учащихся 6 классов, мы установили, что данное умение недостаточно хорошо сформировано у обучающихся. У 27% шестиклассников высокий уровень сформированности данного умения, у 55% - средний и у 18% - низкий.

Высокий уровень указанного умения характеризуется тем, что обучающийся способен определять существенные признаки (причины) явления, высказывать суждения о возможных следствиях, может обосновать свои предположения, догадки посредством рассуждений и умозаключений.

Средний уровень данного умения связан с тем, что обучающийся в состоянии определять существенные признаки (причины) явления, но затрудняется в высказывании суждений о возможных следствиях, с трудом может (или не может) обосновать свои предположения, догадки посредством рассуждений и умозаключений.

При низком уровне этого умения школьник не в состоянии определять существенные признаки (причины) явления, не может высказывать суждения о возможных следствиях, не может обосновать свои предположения, догадки посредством рассуждений и умозаключений.

Решение вышеизложенной проблемы невозможно при передаче знаний школьникам в готовом виде. Обучающийся не должен

выступать в роли пассивного слушателя, ему необходимо принимать активное участие в процессе своего образования.

В этом большую роль играет самостоятельная работа учащихся, понимаемая нами как многомерный педагогический феномен, и которую мы рассматриваем как метод обучения (использование на уроке), как форму организации обучения (домашняя работа учащихся), как средство обучения (конкретные задания по учебному предмету). По мнению В. И. Загвязинского, именно самостоятельная работа формирует «готовность к самообразованию, создает базу непрерывного образования (образования через всю жизнь), возможность повышать свою квалификацию, а если нужно, переучиваться...» [3, с. 154]. Самостоятельная работа стимулирует самоорганизацию учащихся, приучает их планировать свою деятельность, реалистично оценивать свои возможности.

В настоящее время самостоятельная работа, в основном, ориентирована на повторение и закрепление изученного материала, но это не раскрывает творческий потенциал учащихся. Поэтому элементы самостоятельной работы необходимо включать во все этапы образовательного процесса.

Так, например, при изучении новой темы «Делимость чисел» в целях формирования ПУУД, мы предлагали шестиклассникам следующее задание: «Прочитайте параграф самостоятельно, выделите главную мысль текста. Определите, что является причиной, а что следствием в предложенных правилах». Тема не является сложной для понимания, поэтому с данным заданием могут справиться все учащиеся, в том числе, и те, которые имеют низкий уровень сформированности умения устанавливать причинно-следственные связи. При такой регулярной работе у детей вырабатывается навык выделения причины и следствия при чтении текстов.

Более сложное задание заключается в выдвижении гипотез и их проверки учениками. Так, например, при изучении темы «Положительные и отрицательные числа», дети могут выдвинуть и проверить следующую гипотезу: «Если одно число расположено на координатном луче правее другого, то оно больше». Кроме этого, учащимся предлагается подготовить выступление с презентацией по объяснению новой темы. Для этого они должны будут самостоятельно прочитать и детально проанализировать новый материал.

Продуктивным является выполнение общего задания группой учащихся, включающей в себя обучающихся с различными уровнями сформированности умения устанавливать причинно-следственные связи. Предварительно им дается четкая инструкция по выполнению задания, при этом подчеркивается, что после его выполнения должен будет выступить каждый школьник.

Мы старались не забывать также о заданиях репродуктивного характера, способствующих закреплению полученных знаний. Как правило, эту функцию в большей степени реализует выполнение домашнего задания.

Разработанная нами система заданий для самостоятельной работы нацелена на побуждение шестиклассников к тщательной подготовке к занятиям, формирование у них ответственного отношения к изучению математики.

Учитывая значение самостоятельной работы учащихся в образовательном процессе, мы убеждены, что задача учителя - создание необходимых условий для эффективной реализации самостоятельной работы детей, которая будет способствовать формированию умения устанавливать причинно-следственные связи, как в урочное, так и во внеурочное время.

Литература

Министерство образования Российской Федерации: Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: М.: 2010. URL https://sch2036v.mskobr.ru/files/federal_nyj_gosudarstvennyj_obrazovatel_nyj_standart_osnovnogo_obwego_obrazovaniya.pdf

Исследование механизмов оценивания новых результатов образовательного процесса в вузе: монография / под ред. А.А. Орлова. - Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2016. - 194 с.: табл. - Библиогр. в кн. - ISBN 978-5-4475-8788-8;

Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 192 с.

Активизация познавательных процессов у будущих учителей во время обучения в вузе

Н.А. Пронина

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого», Тула

В статье представлен эмпирический материал по активизации познавательных процессов будущих учителей в процессе обучения в школе.

The article presents an empirical material on the activation of cognitive processes of future teachers in the process of learning at school.

Ключевые слова: будущий учитель, вуз, познавательные процессы, активизация, обучение

Key words: future teacher, cognitive processes, activation, training

Современная система высшего образования претерпевает значительные изменения. Общество предъявляет повышенные требования к подготовке учителей. Педагог должен быть грамотным специалистом, знающим и любящим свой предмет и детей, умеющим четко объяснить любой, даже самый сложный материал. Учащимся недостаточно просто получить знания в готовом виде. Педагог не только учит, но и развивает когнитивные процессы учащихся посредством изучения своего предмета. Будущие учителя приходят в вуз с целью стать компетентными специалистами, востребованными на рынке труда.

Вопрос активизации познавательной деятельности учащихся волновал умы многих психологов и педагогов двадцатого века: Ю. К. Бабанского [Бабанский, 1981], П. Я. Гальперина [Гальперин, 1966], В. В. Давыдова [Давыдов, 1972], А.М. Матюшкина [Матюшкин, 1991], Г. И. Щукиной [Щукина, 1983], Д. Б. Эльконина [Эльконин, 1981] и др. Но и в двадцать первом веке данная проблема является актуальной. Сдача экзаменов в форме ЕГЭ, распространение интернета с готовыми домашними заданиями для любого класса и по любой программе и ответами на все вопросы, отсутствие других интересов, кроме компьютерных игр и интернета совсем отучило школьников мыслить, запоминать, составлять логическое высказывание, анализировать учебный материал, сравнивать факты. Можно сказать, что развитие познавательных процессов не соответствует

возрастной норме. Поэтому перед педагогами вуза стоит непростая задача — ликвидировать пробелы в знаниях, умениях и навыках учащегося, развить познавательные процессы на занятиях психолого-педагогического цикла.

Целью данной статьи стало обобщение эмпирического опыта по развитию познавательных процессов в студенческом возрасте в процессе обучения в вузе.

Развитию познавательных процессов способствует применение в образовательном процессе активных методов обучения.

Традиционно выделяют имитационные и неимитационные методы обучения. К первой группе относятся лекция, семинар, самостоятельная работа, олимпиада, участие в научных конференциях. Вторую группу можно разделить на две составляющие: неигровые (групповые тренинги и метод кейсов) и игровые (дидактические, ролевые и деловые игры).

Лекция — традиционная форма обучения в вузе, но мы проводим в конце лекции опрос, который очень быстро дает понять: слушали ли преподавателя учащиеся и что из услышанного усвоили. Вопросы для рефлексии готовятся заранее. Подобный вид работы развивает речь учащихся, способствует раскрепощению и формирует так необходимые будущему педагогу умения выступать перед большой аудиторией.

Использование на лекции технических средств обучения: презентации в Power Point позволяет акцентировать внимание учащихся на главных моментах выступления преподавателя, а яркие и красочные иллюстрации помогут сделать материал интересным и запоминающимся.

На семинаре мы применяем дискуссию, которая позволяет развивать речь учащихся: умение вести спор, слушать и слышать своего оппонента, анализировать факты, доказывать свою точку зрения, применять технику активного слушания.

Анализ документальных фильмов также способствует развитию речи и памяти учащихся. Примеры из увиденного фильма хорошо запоминаются, ими иллюстрируют ответы на экзамены. Преподаватели нашей кафедры собрали фильмотеку по всем изучаемым дисциплинам «Психология», «Основы специальной педагогики и психологии» и курсам по выбору.

Психологические упражнения также способствуют развитию познавательных процессов. При изучении темы «Познавательные процессы» на первом курсе в рамках дисциплины «Психология» предлагается следующая задача для развития мышления: «На противоположных берегах стоят два человека. Как им переправиться на противоположный берег, если место в лодке одно?».

Самостоятельная работа также преследует цель по развитию познавательных процессов. Так, учащимся предлагается в конце каждой темы разгадывать кроссворды. В такой игровой форме проще запоминаются термины.

Также мы предлагаем будущим учителям создавать интеллект-карты по пройденному материалу, которые являются одним из мнемических приемов для лучшего запоминания. В творческом процессе создания интеллект-карты развивается воображение. На рисунке 1 представлены свойства восприятия при изучении дисциплины «Психология» на первом курсе.



Рис.1. Интеллект-карта «Свойства восприятия»

Использование технологии «фиш-боун» позволяет структурировать учебный материал, выделив проблему, приведя доказательства и сделав вывод. Развивается мышление, речь и внимание.

В качестве самостоятельной работы мы также применяем метод проектов, который способствует активизации познавательных

процессов учащихся. Так, результатом проектной деятельности может стать буклет для учащихся, книга для детей, бизборд и т.д.

Участие в олимпиаде по психологии развивает память (необходимо запомнить большой объем информации), речь (выступление перед большой аудиторией), воображение (необходимо придумать сценарий и костюмы).

Написание научной статьи и представление результатов своего исследования на конференциях различных уровней: региональных, всероссийских и даже международных способствует развитию устной и письменной речи.

Групповые тренинги способствуют развитию речи и других когнитивных процессов. Так, при изучении дисциплины «Психология делового общения в педагогической деятельности» учащиеся учатся говорить друг другу необычные комплименты. Игра называется «Теплый душ».

Метод кейсов способствует развитию мышления, внимания и воображения. Кроме того, ситуация из реальной жизни позволяет почувствовать себя на месте другого человека и решить сложную профессиональную задачу.

Дидактические игры способствуют развитию памяти. Термины по теме легче запоминаются, если внести эффект соревновательности. Для проведения «Поле чудес» необходима дополнительная подготовка: вырезать флажки из цветной бумаги, напечатать буквы.

Ролевые и деловые игры способствуют развитию речи и воображения. Пользуется популярностью у будущих учителей игра «Школа». Она позволяет побыть на месте другого человека: учителя, учащегося или родителя. Играя, будущие педагоги учатся взаимодействовать, общаться друг с другом, решать конфликты.

Таким образом, будущие педагоги получают ценный опыт по активизации своей познавательной деятельности, который они могут использовать в процессе преподавания дисциплин в школе.

Литература

Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. М.: Знание, 1981. 91 с.

Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. М.: Наука, 1966.

Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972.

Развитие творческой активности школьников / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1991. 156 с.

Щукина Г.И. Исследования активизации учебно-познавательной деятельности учащихся. // Советская педагогика, 1983. № 3. С. 36-37.

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М: Педагогика, 1989.

Психологические особенности личностного становления будущих фармацевтов в образовательном процессе вуза

А.В. Тимохина

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

В статье рассмотрено влияние психологических факторов на становление личности студентов-фармацевтов. Проанализировано понятие «профессиональное самоопределение», выделены психолого-педагогические условия, необходимые для создания студентам успешной обстановки в процессе профессионального обучения.

The article examines the influence of psychological factors on the formation of the personality of students-pharmacists. The concept of "professional self-determination" is analyzed, the psychological and pedagogical conditions necessary for creating a successful environment for students in the process of vocational training are highlighted.

Ключевые понятия: высшее образование, направленность личности, профессиональная деятельность, фармацевция.

Keywords: higher education, personality orientation, professional activity, pharmacy.

Современная высшая школа претерпевает значительные изменения в области фармацевции, которые обусловлены потребностью подготовки специалистов, способных своевременно включаться в процессы реформирования экономики, осуществлять разработку и внедрение инноваций, успешно действовать в ситуации неопределенности. Сегодня востребованы высококвалифицированные специалисты, которые обладают не только профессиональной подготовкой, но и личностными качествами, такими как эрудированность, восприимчивость к нововведениям, мобильность, способность видеть перспективы совершенствования своей профессиональной деятельности. Подобные качества могут обеспечить не только карьерную успешность конкретных профессий, но и достижение позитивных перемен в масштабах страны [Зеер, 2003].

На данный момент фармацевт – это специалист с высшим фармацевтическим образованием, работающий в сфере производства, хранения и продажи лекарственных препаратов. Является професси-

оналом в области фармакологии, фармакотерапии, технологии приготовления, организации экономики фармации, менеджмента и маркетинга лекарственных средств, контроля качества, и, наконец, психологии общения. По классификации профессий, разработанных Е.А. Климовым, А.К. Марковой, деятельность фармацевта относится к профессии типа «человек - человек» [Климов, 2004].

С профессиональной и психологической стороны данная категория определяется тем, что специалисты должны обладать коммуникабельностью, общей культурой, стремлением к постоянному самосовершенствованию, профессиональной компетентностью. Психологические качества представителей профессии типа «человек-человек» охватывают мотивационные, эмоционально-волевые и операциональные сферы, которые необходимы для эффективного выполнения своей деятельности, сотрудничества, профессионального роста, преодоления рисков в труде (табл. 1).

Таблица 1
Когнитивная деятельность специалистов в области фармации

Мотивационные, эмоционально-волевые сферы	Операциональная сфера
Мотивы, цели, задачи, потребности, интересы, отношения, ценностные ориентации, психологические позиции	Психологические знания о труде, о профессии
Профессиональные притязания, самооценка, самоосознание себя как профессионала	Психологические действия, способы, приемы, умения, техники
Эмоции, психические состояния, эмоциональный облик	Профессиональные способности, обучаемость, открытость к росту
Удовлетворенность человека трудом, его процессом и результатом	Профессиональное мышление, возможность обогатить опыт профессии, саморазвитие, умение проектировать и реализовать планы своего профессионального роста [Маркова, 1996].

Период профессионального обучения предполагает углубление и обогащение знаний студентов о сущности и специфике буду-

шей профессии, о требованиях к ней общества, об особенностях деятельности фармацевта на современном этапе. На этой стадии самоопределения происходит формирование у студентов системы профильных и психолого-педагогических знаний, развитие профессиональных компетенций в фармацевтической сфере деятельности, присвоение ценностей, выстраивание образа собственного будущего, определение личностных перспектив. Чтобы процесс профессионального самоопределения студента на стадии адепта (по Е.А. Климову) был успешным, необходимо знать и предупреждать риски, связанные с современной образовательной ситуацией в вузе [Федотенко, 2018].

В современной психологии проблема личностного и профессионального становления специалиста на этапе высшего образования получила многостороннюю разработку в научных работах Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Л.И. Митиной, Н.С. Пряжниковой и др.

В качестве методологической основы в своих трудах С.Л. Рубинштейн рассматривал особенности профессионального самоопределения будущих специалистов. Представленная проблема изначально изучалась психологом в контексте вопроса детерминации, а именно, в свете выдвинутого им принципа, в соответствии с которым «внешние причины» действуют, преломляясь через «внутренние условия». В контексте выдвинутого принципа «внешние причины действуют через внутренние условия так, что эффект воздействия зависит от душевных свойств объекта» явление самоопределения можно рассматривать как самодетерминацию [Рубинштейн, 1997].

Само понятие «самоопределение» выражает активную природу «внутренних условий». Если «внешние причины», «внешняя детерминация» образуются социальными условиями, то самоопределение, как проявление самодетерминации, представляет собой механизм социальной детерминации. Особенностью такого механизма является то, что он может действовать только в ситуации активного преобразования его самим субъектом. Проблема самоопределения является ключевой при взаимодействии индивида и общества. Важным компонентом рассмотрения психологических особенностей личностного и профессионального самоопределения специалиста является анализ тех изменений, которые при этом происходят со сту-

дентом и определяют успешность выполняемой им будущей профессиональной деятельности. Развернутая интерпретация психологической сущности самоопределения личности представлена Л.И. Божович. Исследуемое понятие психолог связывает с образованием у личности потребности в формировании определенной смысловой системы, в которой объединены представления о мире и о себе самом, нахождение ответа на вопрос о смысле собственного существования. Л.И. Божович указывает на то, что данное личностное новообразование связано с формированием у студента внутренней позиции взрослого человека, с осознанием себя как члена социума, с необходимостью решать проблемы своего личностного и профессионального будущего [Божович, 1972].

Нам представляется наиболее убедительной формулировка понятия «профессиональное самоопределение», которое дает в своих исследованиях Э.Ф. Зеер. Ученый понимал под профессиональным самоопределением «самостоятельное осознанное согласование профессионально-психологических возможностей личности с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, нахождение смысла выполняемого труда в конкретной социально-экономической ситуации страны» [Зеер, 2003]. Е.А. Климов, анализируя понятие «профессиональное самоопределение», подчеркивает, что это многократный акт принятия решения, включающий постоянно чередующиеся выборы. Наиболее актуальным выбором профессии становится в ранней юности (адепты), однако в последующие годы могут возникнуть проблемы коррекции профессиональной деятельности специалиста [Климов, 2004]. Становление личности в профессии обогащает психику, наполняет жизнедеятельность человека особым смыслом, но, как развивающийся процесс, данный феномен сопровождается деструктивными изменениями: кризисами, стагнацией и деформациями. Такие деструктивные изменения предопределяют прерывность и неравномерность профессионального развития специалиста в научной области, носят нормативный и ненормативный характер, могут менять траекторию профессиональной жизни человека [Зеер, 2003].

В изучаемом контексте для образовательной системы вуза значимым выступает создание психолого-педагогических условий, необходимых для адекватного личностного и профессионального самоопределения студентов-фармацевтов, раскрытия их способностей,

стимулирования процессов профессионализации, развития личностных качеств студента, позволяющих прогнозировать свой жизненный путь. Эффективное становление личности и профессионала требует совершенствования содержания всего учебно-воспитательного процесса в вузе, всестороннего содействия в реализации права личности на свободное самоопределение, включения в практику принципа ценности индивидуальности. Требуются научно-обоснованные условия, необходимые для становления будущего специалиста в области фармации [Репс, 2010]. Исследуемые психолого-педагогические условия разделим на две группы, которые имеют влияние на личностное и профессиональное самоопределение. Первая группа – внешние условия, к которым относятся: востребованность профессий на рынке труда и требования современного общества к конкретным специальностям; соотношение фармации с другими; изменение духовных ценностей в социуме, что ведет к перегруппировке профессиональной деятельности. Вторая группа – внутренние условия: совокупность представлений, установок и стереотипов о профессии фармацевта; осознание необходимости выбранной специальности в современном обществе, ее престижность и возможность быть успешным в профессии [Маркова, 1996].

Значимым аспектом изучения личностного и профессионального самоопределения будущего специалиста фармации является определение его основных факторов. Согласно научной позиции Н.В. Кузьминой и А.А. Реана, данный процесс определяется следующими группами факторов:

- объективные, которые связаны с реальной системой и последовательностью действий, направленных на достижение высокого результата в профессии;

- субъективные: мотивы, направленность, способности, компетентность, умелость, удовлетворенность, творчество;

они проявляются в личностных, профессионально-психологических, психофизиологических и индивидуально-типологических качествах субъекта профессиональной деятельности, содействующие или препятствующие росту профессионализма;

- объективно-субъективные, представлены организацией профессиональной среды, профессионализмом специалистов, качеством управления труда [Бордовская; Реан, 2000].

Таким образом, ключевым моментом профессионального и личностного самоопределения будущих фармацевтов является формирование целостной системы качеств личности специалиста, позволяющих ему на высоком уровне выполнять профессиональную деятельность.

Литература

Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович, Л. В. Благонадежиной. М., «Педагогика», 1972. – 352 с.

Бордовская Н.В. Педагогика. Учебник для вузов/ Н.В. Бордовская, А.А. Реан. - СПб: Питер, 2000. - 304 с. – (Серия «Учебник нового века»).

Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения/ Е.А. Климов. – Москва: Академия, 2004. – 304 с.

Маркова А.К. Психология профессионализма/ А. К. Маркова. - М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. - 308 с.

Репс А.Г. Психологические условия личностного и профессионального становления специалиста в области фармации: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07/ Репс А. Г. Пятигорск, 2010. - 280 с.
URL: <https://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-usloviya-lichnostnogo-i-professionalnogo-stanovleniya-spetsialista-v-oblas> (дата обращения 08.09.2020).

Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М., 1997. - с.463.

Федотенко И.Л. Профессиональное и личностное самоопределение студентов в образовательной среде университета в контексте потенциальных рисков/И.Л. Федотенко, Л.М. Тарантей//Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты. Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. Под ред. Л.М. Митиной. – М.: «Перо», 2018. – с. 52-57.

Приемы самомаркетинга как инструмент повышения метакогнитивных умений выпускников университета

Э. В. Шелиспанская

ГОУ ВО Тульский государственный педуниверситет им. Л.Н. Толстого

The article reflects the reasons for improving the metacognitive skills of university graduates. Self-marketing as a tool to enhance the metacognitive skills of university graduates. An analysis of the concept of "self-marketing" is presented; the fundamental components of mastering the system of knowledge and skills in the field of self-marketing in order to improve the professional self-fulfillment of students a highlighted.

В статье отражены основания повышения метакогнитивных умений выпускников университета. Самомаркетинг рассматривается как инструмент повышения метакогнитивных умений выпускников вузов. Представлен анализ понятия «самомаркетинг», выделены основополагающие компоненты освоения системы знаний и навыков в области самомаркетинга в целях повышения профессиональной самореализации студентов.

Keywords: university graduates, metacognitive skills, self-marketing, employment.

Ключевые слова: выпускники университета, метакогнитивные умения, самомаркетинг, трудоустройство.

Внимание общества к проблеме развития институтов, обеспечивающих высокий уровень подготовки профессиональных кадров ориентирует университеты обеспечивать подготовку высококвалифицированных специалистов, профессионалов с креативным, созидательным типом мышления. Современных выпускник высшей школы должен ориентироваться и предпринимать активные действия в поисках потенциальных работодателей, претендовать на получение вакансии в конкурентных ситуациях. С позиций рынка труда будущий специалист должен обладать таким комплексом метакогнитивных умений, который бы позволял ему с учетом анализа собственных возможностей, компетенций и потребностей эффективно реализовывать свой профессиональный и интеллектуальный потенциал. Стоит отметить, что метакогнитивные умения, прежде всего, имеют отношение к процессуальным знаниям, необходимым для

процесса регуляции и контроля учебной деятельности индивида [Schneider W., 2008.]. Проявлением такого рода знаний являются анализ ситуации, планирование, мониторинг, проверка, подведение итогов. Другими словами метакогнитивность - это бесконечный процесс расширения общего и профессионального кругозора, области знаний, который проходит через осознание индивидом собственного несовершенства, ограниченности собственного знания и через готовность пересматривать свои прежние взгляды.

Однако, в условиях активной конкуренции диплома о высшем образовании и привлекательного резюме недостаточно. Чтобы получить желаемую должность или вакансию молодому специалисту необходимо владеть инструментами маркетинга для формирования персонального имиджа и эффективной передачи своих навыков, способностей потенциальным работодателям. Поскольку любой «товар» должен иметь не только хорошее качество, хорошее оформление, но и достойные рекламу и маркетинг, а также саморекламу и самомаркетинг [Резник С. Д., Коновалова Е. С., Сочилова А. А., 2013].

Л.М. Семенова выделяет следующие подходы к определению понятия самомаркетинг: умение демонстрировать свои лучшие качества и навыки окружающим людям; организацию рекламы на рынке труда самого себя с целью выгодной продажи своих знаний, умений, навыков; как имидж, который представляет профессионала в самом выгодном свете [Семенова Л.М., 2014].

Самомаркетинг как составная часть «рыночной компетентности» любого специалиста состоит из определенных действий личности, похожих на маркетинговую программу реализации товара с целью быть проданным с целью быть проданным на максимально благоприятных условиях:

- изучение уровня притязаний, интересов соискателя, формулирование цели поиска (где хотелось бы работать, соотношение желаний с уровнем профессионализма, оценка предпочтений и ожиданий; ориентация на государственные или коммерческие структуры и т.п.);

- анализ содержания видов деятельности и корпоративных положений;

- исследование рынка труда и оценка его возможностей (количество вакансий на рынке интересующих должностей, состояние отрасли, уровень заработной платы и перспективы ее роста и др.).

Я. Филлипсон считает, что процесс самомаркетинга, состоит из двух частей:

- самоанализ, направленность внимания на самого себя, свои знания, навыки, умения, личностные качества;
- анализ рынка предложений, акцентированное внимание на требованиях работодателя, желание им соответствовать [Филлипсон Я., 1997].

Таким образом, современная система высшего образования должна предоставлять не просто качественную подготовку выпускников университета, а подготовку специалистов, востребованных на рынке труда, умеющих соперничать, демонстрировать свои профессиональные преимущества в своей профессиональной сфере.

Метапознание соотносится со способностями размышлять о собственном обучении, его перспективах, понимать и контролировать его. Считается доказанным то, что развитие метакогнитивных умений может существенно повысить способность личности к обучению и саморазвитию [Груба Н.А., Сержанова Ж.А., 2015]. С позиций технологий самомаркетинга это достигается методами самодиагностирования, самооценки своих интеллектуальных преимуществ, построением личного плана будущей карьеры, программы повышения составляющих персональной конкурентоспособности, с учетом системы оценки ресурсов реализации этой программы, и последующей коррекцией хода выполнения указанных этапов.

Основные факторы, тормозящие личностный рост и повышение метакогнитивных умений выпускников связаны с отсутствием жизненного опыта, неготовностью проявлять инициативу, принимать самостоятельные решения, брать на себя ответственность, психологическими проблемами в общении, неготовности к освоению профессии. У поколения современных студентов не обнаруживается зрелых мотивов к самовоспитанию качеств, необходимых для успешного вхождения в современное профессиональное сообщество. В некоторых работах эта ситуация объясняется тем, что образовательному процессу не придается лично значимый смысл, поэтому происходит формальное, фрагментарное усвоение знаний, рекомендации по развитию рефлексивных умений воспринимаются не как субъективное, лично значимое, а как «навязанное», «привнесенное извне», и поэтому необязательное для применения.

Очевидно, что без «внутреннего условия» профессионального развития, которым является представления о собственной профессиональной карьере, квалификации невозможно оптимальное взаимодействие между будущим специалистом, избираемой профессиональной деятельностью и потребностями современного рынка труда [3].

Метакогнитивные умения личности студентов формируются в зависимости от их психологических характеристик (рефлексивности, самоотношения, самоактуализации, мотивации достижения и др.), с другой стороны основаны на том, что такие личностные корреляты как трудолюбие, стрессоустойчивость, способность к непрерывному саморазвитию необходимо развивать от курса к курсу, т. е. на протяжении всего вузовского обучения.

Особые требования предъявляются в этой связи к профессиональной подготовке специалистов в университете. Для повышения профессиональной самореализации в нашем университете принципиальное значение приобретает система хорошо организованных производственных практик, где студент получает опыт, а работодатель имеет возможность готовить себе квалифицированного специалиста. В процессе прохождения производственных и учебных практик у студентов формируются представления о профессии и самоопределении в ней, на основании которых он определяет перспективы своего профессионального движения - формирование профессиональной направленности, профессионального мышления, профессиональных планов.

Освоение системы знаний и навыков в области самомаркетинга студентов проводилось в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла в условиях соревновательности, соперничества, путем организации конкурсов среди обучающихся (например, конкурс научного эссе о будущей профессии; на составление психологического профиля конкурентоспособного специалиста, лучшего проекта рекламы профессии и др.). На практических занятиях основной акцент строился на понимании этических принципов ведения профессионального взаимодействия, необходимости развития культурно-нравственных качеств будущего специалиста.

Значительная роль отводится составлению портфолио выпускника университета как способу оценки его учебных и професси-

ональных достижений. В разделах портфолио рекомендуется представлять сведения о реализованных проектах, наградах, достижениях, показать наличие профессиональных контактов (участие в собраниях профессиональных ассоциаций, клубов), участие в научных, научно методических конференциях с докладом или публикацией. Благодаря такому подходу будущие специалисты самостоятельно анализируют и оценивают уровень своих профессиональных компетенций, что помогает в самоанализе потенциальных возможностей будущего трудоустройства.

Литература

Груба Н.А., Сержанова Ж.А. Метакогнитивные умения в профессионально обусловленной личностной структуре бакалавра лингвистики // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23669> (дата обращения: 9.05.2020).

Резник С. Д., Коновалова Е. С., Сочилова А. А. Менеджеры: как повысить свою конкурентоспособность. Конкурентоориентированность и конкурентоспособность студенческой молодежи России: опыт, проблемы, перспективы /Под ред. С.Д. Резника. М.: ИНФРА-М, 2013. 292 с

Семенова Л.М. Самомаркетинг и самобрендинг специалиста в сфере коммуникаций как условие повышения конкурентоспособности на рынке труда / Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Экономика и менеджмент. 2014. Том 8. С.145-151.

Филлипсон Я. Как «продавать» себя. Практическое пособие по самомаркетингу. Челябинск: Урал LTD, 1997. 160с.

Schneider W. The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: Major trends and implications for education // Mind, Brain, and Education. 2008. Vol. 2, № 3. P. 114—121.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Акимова Маргарита Константиновна, д.психол.н., профессор кафедры Общая психология, Институт психологии им. Л.С.Выготского (РГГУ), Москва, m.k.akimova@rambler.ru

Аласания Елена Павловна, ст. преподаватель, «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова», Москва, Alasaniya.EP@tea.ru

Апкаева Софья Андреевна, студентка ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет» Минздрава России, Смоленск, googlemasterxexe@mail.ru

Бондаренко Ирина Николаевна, канд. психол.наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, pondi@inbox.ru

Бурмистрова-Савенкова Анжелика Валерьевна, канд. психол. н., старший научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, cygnet@inbox.ru

Васина Юлия Михайловна, канд. пед. н., доцент, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н.Толстого», Тула, j_m_vasina@mail.ru

Волошко Виктория Владимировна, студентка ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет» Минздрава России, Смоленск, vvika21@gmail.ru

Герасимович Инна Владимировна, психолог, Обнинский институт атомной энергетики НИЯУ МИФИ, Обнинск, innavg33@gmail.com

Горбачева Елена Игоревна, д.психол.н., профессор, зав кафедрой психологии развития и образования КГУ им. К.Э.Циолковского, Калуга, misha1994-84@mail.ru

Декина Елена Викторовна, канд. психол. н., доцент, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н.Толстого», Тула, kmppedagogika@yandex.ru

Дементьева Дарья Викторовна, аспирант III курса ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», Тула, d0202d@mail.ru

Докучаев Денис Александрович, соискатель степени канд. психол. наук, сотрудник Лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов им. В. Н. Дружинина, Институт психологии Российской академии наук (ИП РАН), Москва, dokuchaevda@ipran.ru

Ежкова Нина Сергеевна, д. пед. н., профессор кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», Тула, egkovanc@mail.ru

Есманская Наталья Евгеньевна, канд. психол. н., доцент кафедры общей и социальной психологии, «Воронежский государственный университет», Воронеж, pslg36@mail.ru

Жемерикина Юлия Игоревна, канд. психол. н., доцент кафедры гуманитарных и общественных наук, ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет» (РТУ МИРЭА), Москва, Yulkazh@yandex.ru

Ишмуратова Юлия Алексеевна, научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, yuska3@mail.ru

Карандеева Арина Вячеславовна, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», Тула, Karandeeva07@mail.ru

Клементьева Марина Владимировна, д. психол. н., доцент, профессор кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет», профессор департамента психологии и развития человеческого капитала, ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», Тула, marinaklementyva@yandex.ru

Кондратюк Наиля Гумеровна, канд. психол. н., старший научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, n.kondratyuk@gmail.com

Купченко Виктория Евгеньевна, канд. психол. н., доцент, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омск, Kupchenko07@mail.ru

Леонтьев Николай Николаевич, магистр 2 курса факультета философии и психологии, «Воронежский государственный университет», Воронеж

Логутенкова Ирина Владимировна, начальник Психологического центра, Обнинский институт атомной энергетики НИЯУ МИФИ, Обнинск, innovationss@bk.ru

Макушина Любовь Николаевна, педагог-психолог МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №25» г. Калуги, Калуга, lmakushina@yandex.ru

Малютина Анастасия Сергеевна, магистрант 2 курса, ГБОУ ВПО «Московский государственный психолого-педагогический университет», психолог – консультант, дистанционная психологическая помощь для родителей «Осинки–апельсинки», Москва, malutinaans@mail.ru

Моросанова Варвара Ильинична, член-корр. РАО, доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, morosanova@mail.ru

Пазухина Светлана Вячеславовна, д. психол. н., доцент, зав. кафедрой психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», Тула, pazuhina@mail.ru

Пак Дана Ильинична, магистр, соискатель ученой степени канд. пед. н., учитель математики МАОУ «Лицей №1», Тула, pak.dana@yandex.ru

Персиянцева Светлана Владимировна, к.психол.н, ученый секретарь Психологический институт РАО, доцент кафедры Общая психология, Институт психологии им. Л.С.Выготского (РГГУ), perssvetlana@yandex.ru

Потанина Анна Михайловна, младший научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, a.m.potan@gmail.com

Пронина Наталья Андреевна, канд. пед. н., доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н.Толстого», Тула, natalie4941@rambler.ru

Пушкарева Кристина Александровна, учитель, школа им. Капцовых №1 520, Москва, awe.fear.some66@mail.ru

Рязанцева Евгения Юрьевна, ассистент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет», Тула, evgenia2054@yandex.ru

Сиповская Яна Ивановна, канд. психол. н., научный сотрудник лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов им. В.Н. Дружинина, Институт психологии Российской академии наук (ИП РАН), Москва, syai@mail.ru

Таллибулина Марина Тимергалиевна, канд. психол. н., доцент кафедры теоретической и прикладной психологии, ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, tallmarina@mail.ru

Тимохина Алёна Владимировна, аспирант ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», Тула, alyona.timoxina@mail.ru

Фельдман Инесса Леонидовна, канд. психол. н., доцент, заведующая кафедрой психологии, ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет», Тула, inessa-feldman@mail.ru

Филиппова Елена Валерьевна, канд. психол. н., старший научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, proftest@gmail.com

Фомина Татьяна Геннадьевна, канд. психол. н., ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, tanafoмина@mail.ru

Харланова Юлия Викторовна, канд. пед. н., доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», Тула, psytu@yandex.ru

Цыганов Игорь Юрьевич, канд. психол. н., старший научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, i4321@mail.ru

Чернокова Татьяна Евгеньевна, канд. психол. н., доцент кафедры педагогики и психологии, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (филиал в г. Северодвинске, Гуманитарный институт), Северодвинск, tattya-na-chemokova@yandex.ru

Чуканов Евгений Валерьевич, ассистент, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», Донецк, chukanove.v@gmail.com

Шалагинова Ксения Сергеевна, канд. психол. н., доцент, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», Тула, shalaginvaksenija99@yandex.ru

Шелиспанская Эллада Владимировна, канд. пед. н., доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», Тула, she.ell@inbox.ru

Шестакова Ольга Владимировна, магистрант ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (филиал в г. Северодвинске, Гуманитарный институт), Северодвинск, shestakowa.olga2015@yandex.ru

Яновский Михаил Иванович, канд. психол. н., доцент ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», Донецк, m.i.yanovsky@mail.ru

**ЛИЧНОСТЬ, ИНТЕЛЛЕКТ, МЕТАКОГНИЦИИ:
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПОДХОДЫ И
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ**

**Материалы II-й Всероссийской научно-практической
конференции 1-3 октября 2020 г., Калуга, Россия**

КГУ им. К.Э. Циолковского

Подписано в печать 28.09.2020. Формат 60x84/16.
Печать офсетная. Бумага офсетная. Объем 16,5 усл. печ. л.
Тираж 200 экз. Заказ № 147

Отпечатано «Наша Полиграфия»,
г. Калуга, Грабцевское шоссе, 126.
Тел. (4842) 77-00-75.