

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

НАУЧНЫЙ ПОИСК

Сборник научных работ студентов,
аспирантов и преподавателей

Выпуск 24

Ярославль
Филигрань
2023

УДК 159.9(063)
ББК 88я431
НЗ4

Рецензент:

Нина Петровна Ансимова, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Редколлегия:

А. А. Карпов (отв. ред.); А. В. Карпов; М. М. Кашапов, Е. В. Конева; Н. В. Ключева;
С. А. Трифонова; Н. Ю. Лазарева (отв. секретарь)

Научный поиск: сборник научных работ студентов, аспирантов
НЗ4 и преподавателей / под ред. А. А. Карпова. — Ярославль :
Филигрань, 2023. — 200 с.
ISBN 978-5-6050859-7-3

В сборнике представлены материалы исследований, проводимых студентами, аспирантами и преподавателями вузов Ярославля и других городов. В работах отражена актуальная проблематика общей, социальной, педагогической, консультационной психологии, психологии труда и организационной психологии.

Для студентов, аспирантов, преподавателей.

УДК 159.9(063)
ББК 88я431

Содержание

<i>Алексеева В. Н.</i> Борьба со стрессом. Практическое руководство	5
<i>Афанасьева М. В., Невзорова А. В.</i> Арт-педагогика как средство коррекции поведения младших школьников	11
<i>Бача О. В.</i> Взаимосвязь ведущего типа реагирования на негативные ситуации и типа мышления как ресурс социальной адаптации студентов	16
<i>Богданова П. М., Пошихонова Ю. В.</i> Метакогнитивные качества личности как условие академической и социальной адаптации первокурсников вуза	20
<i>Волченкова А. А., Баикина М. В.</i> Социально-психологические особенности подростков и юношей в цифровую эпоху	25
<i>Волченкова А. А., Глазачева В. П.</i> Мотивация и склонность к риску подростков в цифровую эпоху	34
<i>Волченкова А. А., Загумённая А. М.</i> Социальность и киберпространство	44
<i>Волченкова А. А., Новикова А. В.</i> Психологические особенности гипертекстуальности и «клипового мышления» подростков	49
<i>Вышинская Е. М., Карпова Е. В.</i> Сравнительное исследование стереотипов успешного ученика у студентов педагогических университетов и колледжей	58
<i>Говорова Е. А.</i> Исследование взаимосвязи социальной и вузовской адаптации и делинквентности	64
<i>Гребенищикова Н. С., Баикин М. В.</i> Взаимосвязь ресурсности мышления и конфликтной компетентности педагогов общеобразовательной школы	70
<i>Громова А. А., Невзорова А. В.</i> Гносеологические основы изучения системы знаний младших школьников	74
<i>Данилова А. А., Карпова Е. В.</i> Представления участников образовательного процесса о мотивах учебной деятельности младших школьников и подростков	81
<i>Данилочкина В. В., Ключева Н. В.</i> Возможности использования структурно-психологического анализа в рамках контекстно-ориентированного подхода	86
<i>Исакова А. Д., Филиппова Ю. В.</i> Связь развития регуляционных механизмов личности и интернет-зависимости в молодежной среде ..	92

<i>Камакина О. Ю., Ефимова Е. А.</i> Специфика мотивации достижения детей младшего школьного возраста	97
<i>Камакина О. Ю., Кузнецова П. В.</i> Особенности школьной тревожности обучающихся подросткового и юношеского возрастов ..	104
<i>Карпов А. А., Кильдюшова М. Д.</i> Дифференциальные аспекты метакогнитивной регуляции учебной деятельности	108
<i>Карпов А. А., Чистянова Д. В.</i> Самоактуализация как фактор структурной организации личностных качеств	114
<i>Карпова Е. В., Карпова Е. М.</i> Взаимосвязь антимотивации и успеваемости младших школьников	120
<i>Карпова Е. В., Малыгина К. С.</i> Взаимосвязь эмпатии и профессиональной мотивации студентов в период обучения в вузе ...	129
<i>Карпова Е. В., Трубохина В. А.</i> Специфика учебной и профессионально-педагогической мотивации первокурсников и выпускников педагогического вуза	136
<i>Касоян К. Н., Коротаева А. И.</i> Полоролевые особенности воображения младших школьников	144
<i>Корнева Е. Д., Пашикина О. С.</i> Ценностно-смысловые характеристики выбора будущего брачного партнера у молодежи	149
<i>Котюнина Е. С., Невзорова А. В.</i> Отношение участников образовательного процесса к проекту «Эффективная начальная школа (1–3)»	153
<i>Маралов В. Г., Корягина И. И., Румянцева Е. В.</i> Стратегии самоутверждения и самосовершенствования у студентов медицинского вуза	158
<i>Милкова А. Р.</i> Эмоционально-волевая сфера личности спортсмена ..	166
<i>Парабашова А. В., Коротаева А. И.</i> Особенности взаимодействия детей младшего школьного возраста	172
<i>Стасюк О. И., Невзорова А. В.</i> Роль советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными организациями в современной школе	177
<i>Теплов А. В.</i> Рефлексивные детерминанты академической прокрастинации	182
<i>Чемякина А. В., Павлюк Е. А.</i> Особенности психологических защит студентов, обучающихся по разным направлениям подготовки	187

Борьба со стрессом. Практическое руководство

В. Н. Алексеева,

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,
Ярославль, Российская Федерация
e-mail: aka_vscorpio@mail.ru

Аннотация. Статья посвящается рассмотрению практических приемов работы со стрессом через осознанный анализ состояния человека, подвергаемого стрессу. Целями исследования являются определение главных факторов-стрессоров, воздействующих на человека, и нахождение приемов борьбы с ними. В статье подчеркивается, что физиологический, психоэмоциональный, информационный виды стресса являются основными его видами. Так как реакция на стресс носит стереотипный характер, то предлагается ряд практических приемов, которые помогают с ним справиться, а именно: отложенная реакция (правило 10 минут), дыхательная практика, физическое замещение, ментальное замещение.

Ключевые слова: осознанность, факторы-стрессоры, виды стресса, борьба со стрессом, замещение.

Coping. Practical Guidance

V. N. Alexeyeva,

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia
e-mail: aka_vscorpio@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the consideration of practical methods of working with stress through a conscious analysis of the state of a person under stress. The objectives of the study are to identify the main factors-stressors affecting a person, and to find ways to deal with them. The article emphasizes that physiological, psycho-emotional, informational types of stress are the main types of stress. Since the reaction to stress is stereotypical, a number of practical techniques are proposed that help to cope with it, namely: delayed reaction (10 minutes rule), breathing practice, physical substitution, mental substitution.

Keywords: awareness, stressors, types of stress, coping, substitution.

Постановка проблемы исследования. Что в сущности представляет из себя жизнь? Движение из точки А в точку Б. Мы все спешим куда-то, пытаюсь обогнать время, однако время играет с нами, подвергая все новым испытаниям и стрессам, а стресс отнимает время.

Осознанность – вот, что помогает бороться со стрессом. Осознанность действий и чувств через проговаривание и понимание всего, что происходит вокруг.

Каждый день организм подвергается ударам различных физических и психологических факторов-стрессоров, в результате воздействия которых вырабатываются адаптационные реакции [3]. Можно ли подготовить организм к таким ситуациям и заучить ряд приемов преодоления стресса? Ученый-биолог Ганс Селье в 1926 году впервые обнаружил стереотипную реакцию организма на раздражитель любого характера. В 1936 году Ганс Селье публикует статью о синдроме, вызываемом стрессорами, которые он называет повреждающими агентами [4].

Организация процедуры и методы исследования.

В данном исследовании поставлены следующие цели:

1. Обосновать важность овладения человеком практических приемов борьбы со стрессом.
2. Выделить основные факторы-стрессоры, воздействующие на человека ежедневно.
3. Определить основные практические приемы борьбы со стрессом.

Выделяют эустресс и дистресс. Первый оказывает на организм положительное влияние, мобилизует силы, улучшает реакции, память, одним словом, повышает стойкость и выносливость, заставляет развивать и расширять свои адаптационные возможности. Дистресс, напротив, дезорганизует функционирование всего организма, часто приводит к странным неконтролируемым реакциям, например, неоправданно рискованное поведение, переедание, недоедание, то есть психологические страдания от испытанных негативных эмоций мозг преобразует в физический выброс, наносящий, как правило, удар по здоровому организму и его жизнедеятельности. Таким образом, важно не позволять таким неконтролируемым реакциям стать нормой, ведь это может привести к формированию деструктивной адап-

тационной привычки. Реакция организма должна быть ментальной, рациональной, если человек собирается прожить долгую, счастливую, и, главным образом, здоровую жизнь. Для выработки ментальной адаптационной реакции важна система, ряд практических приемов, легких в запоминании и применении.

Основными видами стресса являются: физиологический, психоэмоциональный, информационный [1]. Физиологический стресс связан с внешними факторами: шум, атмосферное давление, погодные условия. Психоэмоциональный стресс – с субъективными факторами, например, с реакцией человека на события профессиональной или личной жизни, на хамство в общественных местах, неуверенность в себе, страх, боязнь чего-то нового. Информационный стресс связан с поступающей информацией о внешних условиях города, страны, мира, на которые человек не может воздействовать (политика, экономика, геополитика).

Физиологический стресс в большинстве случаев является краткосрочным и с ним легче всего бороться. Чаще всего это физическое воздействие на организм с целью избавления организма от стресса (медикаментозное, релаксирующее-расслабляющее).

Психоэмоциональный стресс вызван нанесенной душевной травмой. Он носит долгосрочный характер, так как подрывает внутренние резервы организма, призванные бороться за его резистентность к внешним раздражающим факторам. Примером психоэмоционального стресса могут служить абьюзивные высказывания со стороны знакомых, родственников, коллег о том, что без них он не состоятелен, что ему незачем даже и думать о том, чтобы изменить жизнь или действовать самостоятельно. Причем высказывания, названные нами в статье абьюзивными, подразумевают не только оскорбления, но и издевки, саркастические шутки и тому подобные вещи, заставляющие человека сомневаться в себе и бояться действовать самостоятельно. Не секрет, что именно страх парализует сознание, преграждая путь к осознанию себя, своего пути в этом мире. В борьбе с ним поможет помощь специалиста и корректно выстроенная терапевтическая система, выбранная для конкретного индивидуума.

Проблемой современности стал информационный стресс. Невозможно отказать себе в соблазне снова и снова пролистывать

ленты новостей, подсознательно выискивая все новые негативные страницы реальности. У людей вырабатывается так называемое аддиктивное поведение, подкрепляющее их установки на негативный сценарий будущего. Мы все больше убеждаемся, что от нас ничего не зависит, и ищем подкрепления в окружающей нас действительности. Самым лучшим способом, по мнению автора данной статьи, является полное исключение пролистывания и прослушивания СМИ из списка «дел на день».

Результаты исследования и их обсуждение.

Резюмируя вышесказанное, можно с уверенностью сказать, что основными факторами стресса являются: физические воздействия на человека, сильные эмоции любого рода, изменения в жизни человека. Однако, если мы осознаем проблему, то с ней легче всего бороться, выработав систему практических приемов. Мы предлагаем следующую систему, которую рассмотрим технологию их применения на примере распространенных ситуаций в жизни человека. Мы не будем рассматривать тяжелые формы деструктивного стресса, где показана помощь специалиста. Рассмотрим, к примеру, ситуации смены места работы или отпуск, который мы ассоциируем с позитивными эмоциями. Когда мы выходим из привычной колеи рутины, то нашему физическому и ментальному телу требуется время для адаптации. Мы предлагаем применять так называемую отложенную реакцию или правило 10 минут, когда человек реагирует на факторы раздражения определенное время спустя. Так, к примеру, если начальник на вас накричал или не забронировали номер в отеле, первой импульсивной реакцией будет желание отдать негативную энергию. Однако необходимо отложить эту реакцию на 10 минут, в течение которых можно провести дыхательную практику. Затем, если по истечении 10 минут желание реагировать агрессией на агрессию не пройдет, то эмоции, как правило, уступают место разуму, и реакция станет более аргументированной, рациональной и продуманной.

Каждый случай индивидуален, поэтому прием отложенной реакции может не всем подойти [5]. Возьмем другую ситуацию стресса, связанную с физическим ограничением организма, например, специальная диета по медицинским противопоказаниям или просто потому, что человек решает прийти в форму и с удвоенной

энергией взяться за себя. Мы начинаем ограничивать себя в еде, постоянно думая о том, что можно съесть, а в чем следует себя ограничить. Наше физическое тело подвергается стрессу из-за физических ограничений, и чем больше мы концентрируемся на запретах, тем чаще их нарушаем. Это естественная человеческая потребность – обладать тем, что запрещено. Однако в данном случае предлагаем применить прием физического замещения, то есть не запрещать себе что-либо, а заменить на более полезное. Например, если после разговора с неприятным для вас человеком (мощный стрессор) возникло желание что-то съесть, кого-то ударить, одним словом, неконтролируемое желание выполнить деструктивное действие, необходимо сначала физически помочь организму, воспользовавшись упражнением квадратного дыхания 4-4-4-4 (на 4 счета сделать вдох, на 4 счета задержать дыхание, на 4 счета – выдох и на 4 счета вновь задержать дыхание), как правило, рассчитанного на 5 минут. Затем вместо вредного продукта, съесть что-то полезное, так как при стрессе организм нуждается в энергии, но энергии полезной. Вместо того, чтобы ударить кого-то, присесть, отжаться, встать в планку. Подобное физическое замещение помогает снизить уровень кортизола в крови и мыслить рационально.

И, наконец, ментальное замещение подразумевает превентивное замещение стресса, то есть прием, который позволяет заранее подготовиться к трудной ситуации, выработать механизм противостояния стрессу с помощью деятельности-хобби, доставляющей Вам удовольствие [2]. Таким образом, каждый раз, когда происходит что-то неконтролируемое, Вы можете, например, начать вязать, рисовать и тому подобное, переместив негативную энергию из ментальной формы в физическую.

Заключение. При противостоянии стрессу важен осознанный и систематический подход. К практическим приемам борьбы со стрессом отнесем:

1. Отложенную реакцию (правило 10 минут),
2. Дыхательную практику,
3. Физическое замещение,
4. Ментальное замещение.

Список литературы

1. Абитов И. Р., Акбиров Р. Р. Психология стресса. Казань : Издательство НОУ ДПО «Центр социально-гуманитарного образования». 2022. 126 с.
2. Батлер-Боудон Т. 50 великих книг по психологии. Москва : Издательство Эксмо. 2021. 448 с.
3. Бильданова В. Р. Психология стресса и методы его профилактики. Елабуга : Издательство ЕИ КФУ. 2015. 142 с.
4. Селье Г. Стресс без дистресса. Москва : Издательство Прогресс. 1982. 124 с.
5. Харламенкова Н. Е. Интенсивность посттравматического стресса как отсроченной реакции на травматические события в разные периоды взрослости // Человек. Сообщество. Управление. 2016. Т. 14. № 1. С. 42–56.

Арт-педагогика как средство коррекции поведения младших школьников

М. В. Афанасьева, А. В. Невзорова

Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация
e-mail: anna.nevzorova@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена проблеме коррекции поведения младших школьников. Арт-педагогика рассматривается как эффективный инструмент, оказывающий влияние на поведение младших школьников. Арт-педагогические технологии воспитания, находясь на стыке искусства и педагогики, имеют широкий спектр применения. Предложены возможные варианты использования арт-педагогики в преодолении отклонений поведения детей. Представлены результаты эмпирического исследования в коррекционных и общеобразовательных классах.

Ключевые слова: младший школьник, коррекция поведения, арт-педагогика.

Art Pedagogy as a Means of Behavior Correction of Primary School Students

M. V. Afanasyeva, A. V. Nevzorova

Yaroslavl State Pedagogical University named after
K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia
e-mail: anna.nevzorova@gmail.com

Abstract. The article is devoted to the problem of correcting the behavior of primary school students. Art pedagogy is considered as an effective tool that influences the behavior of primary school students. Art-pedagogical technologies of education, being at the junction of art and pedagogy, have a wide range of applications. Possible options for the use of art pedagogy in overcoming deviations in children's behavior are proposed. The results of an empirical study in correctional and general education classes are presented.

Keywords: primary school student, behavior correction, art pedagogy.

Постановка проблемы исследования. В последнее время растёт число детей, относящихся к группе риска. Раньше в большем соотношении это были дети-подростки, сейчас в эту категорию попадают и младшие школьники [4]. Уже в начальной школе наблюдается увеличение количества детей с отклоняющимся поведением [5]. Отклоняющееся поведение – широкая категория, имеющая тенденцию к ещё большему расширению вариантов отклонений и нарушений поведения. Разрабатываются новые методы коррекции отклоняющегося поведения [1]. В нашем исследовании изучена эффективность применения арт-педагогики в целях коррекции поведения, которая нас привлекла широтой разнообразных средств, адаптивностью и вариативностью.

Несмотря на имеющиеся психолого-педагогические исследования, вопрос о практическом использовании средств арт-педагогики в работе с младшими школьниками для коррекции поведения остаётся недостаточно изученным. Проблема коррекции поведения школьников средствами арт-педагогики является весьма актуальной как в теоретическом, так и в практическом плане [2, 3].

Целью нашего исследования было выявление эффективности применения средств арт-педагогики в работе по коррекции поведения младших школьников. В исследовании проверялось предположение о том, что арт-педагогика выступает действенным и эффективным средством коррекции поведения младших школьников с низкой учебной мотивацией, с проявлениями агрессивности и низким уровнем сформированности моральных норм. Эффективность работы по коррекции поведения младших школьников определялась следующими критериями: повышением уровня эмоционально-положительного отношения к занятиям; повышением учебно-познавательного интереса младших школьников.

Организация процедуры и методы исследования. Представим результаты эмпирического исследования, проведенного в общеобразовательной школе. В нем приняли участие учащиеся четырёх начальных классов: двух вторых (коррекционный и общеобразовательный) и двух третьих (коррекционный и общеобразовательный). В целом выборка исследования составила 107 младших школьников. С целью изучения отклонений в поведении младших школьников использовались следующие методики: «Кактус» – графическая методика

М. А. Панфиловой, проективная методика «Несуществующее животное», анкета «Оцени поступок» – дифференциация конвенциональных и моральных норм по Э. Туриэлю в модификации Е. А. Кургановой и О. А. Карабановой; шкала выраженности учебно-познавательного интереса по Г. Ю. Ксензовой.

Результаты исследования и их обсуждение. В результате диагностики было выявлено 10 учеников с отклонениями в поведении. Обобщив полученные результаты, выявили, что у этих детей отклонения в поведении связаны с повышенной агрессией, низким уровнем дифференциации и принятия конвенциональных и моральных норм и удовлетворительным уровнем учебно-познавательного интереса.

На формирующем этапе исследования была разработана и апробирована система работы, направленная на коррекцию нарушений поведения младших школьников средствами арт-педагогических технологий. Арт-педагогические технологии были включены в образовательную программу в форме занятий различного формата с целью коррекции агрессивности, развития способности к дифференциации моральных норм и повышения мотивации к учебе.

Для реализации поставленных задач были использованы следующие виды художественно-педагогической деятельности: изопедагогика – рисование на воде, с использованием техники «Эбру»; использование музыки в качестве фоновой во время физкультурных пауз и творческих занятий; театральные занятия. После каждого занятия мы просили детей оценить свое настроение и эмоциональные впечатления от занятия. На контрольном этапе исследования был проведен повторный срез с использованием тех же методик. Также на этом этапе проводился статистический анализ полученных результатов.

Для оценки различий между двумя выборками по использованным методикам нами был использован математический метод обработки данных U-критерия Манна-Уитни. По методике «Несуществующее животное» изменения не существенны, однако, они есть, что говорит о том, что коррекционная программа оказала влияние на эмоциональные особенности личности, агрессивность и сферу общения, что может говорить о дальнейшей пер-

спективе работы по программе для достижения более выраженного эффекта. По методике «Оцени поступок» изменения статистически значимы. Занятия коррекционной программы оказали влияние на степень дифференциации конвенциональных и моральных норм у младших школьников. По методике Г. Ю. Ксензовой изменения статистически значимы, что говорит о значительном повышении у учащихся учебно-познавательного интереса. Следовательно, данные занятия помогают вовлечению школьников в учебную деятельность, улучшению отношения к образовательному процессу и повышению мотивации. Также нами была проведена отсроченная диагностика с целью проверки сохранения эффективности проводимых занятий. Были использованы те же диагностики спустя месяц после начала реализации программы. Статистически значимые изменения сохранились.

Заключение. В ходе эмпирического исследования были проверены предположения, выдвинутые в гипотезе исследования. Первое предположение подтвердилось – действительно, арт-педагогика выступила в качестве средства коррекции поведения младших школьников по всем трем исследуемым нарушениям поведения, более того, изменения в учебной мотивации и в дифференциации моральных норм оказались статистически значимыми. Изменения в проявлениях агрессивности не достигли уровня статистической значимости, тем не менее, в устной беседе с учителями и родителями отмечается снижение агрессивных проявлений в поведении младших школьников. Проверка второго предположения гипотезы показала, что проведенная нами коррекционная работа показала свою эффективность по обоим критериям.

Список литературы

1. Азаров Ю. П., Азарова Л. Н. Трансцендентальная педагогика: теория и практика. Москва : МГУКИ, 2001. 92 с.
2. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: учебник для академического бакалавриата / Е. А. Медведева [и др.]; под ред. Е. А. Медведевой. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2019. 274 с.
3. Белишина А. А. Театрализованная деятельность детей с ОВЗ как средство социальной адаптации и реализации индивидуальных воз-

можностей / А. А. Белишина // Молодой ученый. 2017. № 49 (183). С. 332–334.

4. Карпова Е. В. Саморегуляция как фактор развития обучаемости // Ярославский психологический вестник. Ярославль. 2020. № 3 (48). С. 70–73.

5. Невзорова А. В. Формирование способности младших школьников к организации учебной деятельности // Материалы международной научной конференции «Деятельностный подход к образованию в цифровом обществе». Факультет психологии МГУ имени М. В. Ломоносова; Российское психологическое общество. 2018. С. 236–238.

**Взаимосвязь ведущего типа реагирования
на негативные ситуации и типа мышления
как ресурс социальной адаптации студентов**

О. В. Бача

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,
Ярославль, Российская Федерация
e-mail: lesiabacha2003@gmail.com

Аннотация. В современном мире большую роль в адаптации играет вероятность возникновения негативных ситуаций. Чем чаще человек сталкивается с трудностями, тем больше ресурсов для их разрешения ему требуется. Ресурсность мышления способствует эффективному решению проблем путем определения и использования уже имеющихся возможностей [1]. В связи с этим, данная работа освещает результаты проведенного на эту тему исследования. Установлены: 1. типы реагирования, определяющие тип мышления студента (ОВК и Агрессия); 2. тип реагирования в конфликте, поддающийся определенному типу мышления (Решение). Способствование развитию знакового типа мышления у студентов может повысить показатели успешности адаптации к вузу. Уровень адаптированности может сказываться на формировании знакового и образного типов мышления.

Ключевые слова: негативная ситуация, способы преодоления негативных ситуаций, дезадаптивные стратегии, социально-психологическая адаптация, студенты.

**Interrelation of the Leading type
of Response to Negative Situations and Type of Thinking
as a Resource of Social Adaptation of Students**

O. V. Bacha

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia
e-mail: lesiabacha2003@gmail.com

Abstract. In the modern world, the probability of negative situations plays an important role in adaptation. The more often a person faces difficulties,

the more resources he needs to solve them. Resourcefulness of thinking contributes to the effective solution of problems by identifying and using existing opportunities [1]. In this regard, this work highlights the results of the research conducted on this topic. Installed: 1. the types of reaction that determine the type of thinking of the student (HVAC and Aggression); 2. the type of reaction in a conflict that lends itself to a certain type of thinking (Decision). Promoting the development of a symbolic type of thinking among students can increase the success rates of adaptation to higher education. The level of adaptability can affect the formation of iconic and imaginative types of thinking.

Keywords: negative situation, ways of overcoming negative situations, maladaptive strategies, socio-psychological adaptation, students.

Постановка общей проблемы исследования. С развитием общества возрастает встречаемость негативных ситуаций в жизни человека. Большую роль играет то, как человек переносит эти ситуации, как справляется, насколько он стабилен и как мыслит в этих случаях. Поступая в вуз, человек сталкивается с новым форматом обучения, изменёнными правилами и также новыми людьми. Тогда возрастает вероятность появления ситуаций, которые могут восприниматься студентами как негативные (переезд от родителей, неуспешная сдача сессии и т. д.), к ним также относятся конфликты [3]. Это может отрицательно влиять на успешность адаптации. Такая характеристика личности, как тип мышления, может служить источником ресурсов для адаптации. Опираясь теми или иными способами переработки, обобщения и анализа информации, человек может облегчить себе процесс обучения или даже, наоборот, усложнить. В данной работе поднимается проблема взаимосвязи доминирующего типа реагирования на негативные ситуации и типа мышления как ресурса вузовской адаптации.

Организация процедуры исследования. Для того, чтобы рассмотреть взаимосвязь на структурном уровне организации, были выбраны следующие методики:

1. Тип мышления (Дж. Брунер);
2. Диагностика типа реагирования в конфликте (М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева);

Процедура исследования заключается в проведении опроса студентов различных факультетов российских вузов. Опрос проводился

в первом семестре учебного 2022–2023 года. Суммарное число испытуемых: 62 человека, из них женщин – 52, мужчин – 10. Возраст испытуемых составляет 17–20 лет.

Результаты исследования и их обсуждение.

Анализ полученных данных показал существование положительной взаимосвязи между Образным мышлением и Агрессией. Коэффициент корреляции равен 0,33(**).

Агрессия как тип реагирования в конфликте означает совокупность поведенческих реакций, имеющих отрицательную эмоциональную окраску по отношению к партнеру, сопровождающихся грубостью, порицанием партнера с целью его подчинения для влияния на оппонента, с целью заставить его принять свою точку зрения любой ценой, часто используется власть путем принуждения [2]. Образное мышление характеризуется формированием мысленного образа, отражающего воспринимаемый объект.

Анализ влияния качеств показал, что существует лишь влияние Агрессии на Образное мышление. Это отражено в Таблице 1.

Таблица 1

**Результаты исследования влияния
и взаимовлияния показателей Образного мышления и Агрессии**

<i>Прямое влияние</i>		<i>Обратное влияние</i>	
О --> А	0,08	А --> О	0,76

Обозначения: О – образное мышление, А – агрессия.

Такое взаимовлияние означает, что ведущий тип реагирования в конфликте по шкале «агрессия» сказывается на образном мышлении студентов. Такие отношения данных компонентов могут быть обусловлены следующим. При данном типе реагирования человек негативно настроен против своего оппонента, т. е. наделяет его и, соответственно, саму ситуацию конфликта отрицательными характеристиками, что сопровождается негативной эмоциональной окраской. Как известно, эмоции определяют формирование образов [4]. В ходе конфликта эти образы могут подвергаться воздействиям, которые могут запускать процесс превращения старых образов в неординарно новые [5]. Быстро меняющиеся условия конфликта служат платфор-

мой изменений образов у человека с данным типом реагирования. Соответственно, так или иначе тренируют образное мышление. Данная связь может способствовать или препятствовать вузовской адаптации (человек адаптируется или дезадаптируется), но в зависимости от результатов адаптации образное мышление может меняться. В работе Г. А. Пичугиной отмечается, что образное мышление играет значительную роль в развитии мыслительной деятельности учащихся [5]. Получается, что можно менять адаптированность студентов с целью повышения образного мышления.

Заключение. В ходе исследования было установлено, что такой тип реагирования в конфликте как агрессия влияет на формирование образного мышления студентов.

Список литературы

1. Кашапов М. М. Ресурсность мышления как технология реализации творческого потенциала субъекта // Методология современной психологии. 2022. № 15. С. 152–165.
2. Гизлязова О. С. Конфликтология: практикум // Практикум. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та. 2019. 110 с.
3. Муругова А. О. Эмоциональные и поведенческие реакции подростков в трудных жизненных ситуациях // Современная психология: проблемы и решения: сборник статей Международной научно-практической конференции. Москва, 2018. С. 83.
4. Петроченко В. И. О динамическом характере взаимосвязи эмоций, мышления и речи // Педагогика, психология и образование: вызовы и перспективы. 2018. С. 88.
5. Пичугина Г. А. Роль образного мышления в повышении уровня образования // Научный вектор на Балканите. 2020. Т. 4, № 4(10). С. 21.

**Метакогнитивные качества личности
как условие академической и социальной адаптации
первокурсников вуза**

П. М. Богданова, Ю. В. Пошехонова

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,
Ярославль, Российская Федерация
e-mail: pb9702321@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются метакогнитивные качества личности как условие академической и социальной адаптации. Были описаны такие понятия, как метапознание, метакогнитивные процессы, метакогнитивные качества личности, академическая и социальная адаптация, а также рассмотрены различные подходы к пониманию данных понятий. Установлены взаимосвязи метакогнитивных качеств личности и показателей академической и социальной адаптации на выборках первокурсников психологического и физического факультетов.

Ключевые слова: метакогнитивные качества личности, академическая адаптация, социальная адаптация, первокурсник, вуз.

**Metacognitive Personality Traits as a Condition
for Academic and Social Adaptation of University Freshmen**

P. M. Bogdanova, Yu. V. Poshekhonova

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia
e-mail: pb9702321@gmail.com

Abstract. The article examines the metacognitive qualities of a person as a condition for academic and social adaptation. Concepts such as metacognition, metacognitive processes, metacognitive personality traits, academic and social adaptation were described, and various approaches to understanding these concepts were discussed. The relationships between metacognitive personality traits and indicators of academic and social adaptation were established in samples of first-year students of the psychological and physics faculties

Keywords: metacognitive personality qualities, academic adaptation, social adaptation, freshman, university.

Постановка проблемы исследования. Метакогнитивизм как направление в современной науке возник в последней трети XX века и стал мощным течением в когнитивной психологии. Изучением метакогнитивизма занимались как отечественные (А. В. Карпов, А. А. Карпов, Е. Ю. Савин, А. Е. Фомин, М. А. Холодная и другие), так и зарубежные (например, А. L. Brown, J. Flavell, J. Garofalo, D. J. Hacker, F. K. Lester и другие) психологи.

Дж. Флэйвелл ввел понятие «метапознание» в 1976 году, понимая под ним знания индивида, касающиеся его собственных когнитивных процессов и продуктов данной деятельности. Флэйвелл отмечал также, что метапознание относится к активному контролю и последующему регулированию и организации этих процессов [6]. А. Браун определяет метапознание как знание о своем знании, которое позволяет регулировать и контролировать процесс обучения [5].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что метапознание – это комплекс знаний о знании индивида и рефлексии об осведомленности индивида, касающейся определенного задания, стратегии обучения, который обеспечивает контроль над процессом обучения и его регулирование.

Метакогнитивные процессы в ходе своего становления и функционирования дополняются метакогнитивными качествами личности: они являются итоговыми проявлениями метакогнитивных процессов [1]. Так, метакогнитивные качества личности – это результат метакогнитивных процессов, который выступает в качестве личностной характеристики и который обеспечивает организацию и контроль когнитивных процессов. Важно отметить, что метакогнитивные процессы изучаются через метакогнитивные качества личности (способности, свойства, умения), то есть через то, как первые проявляются через качества вторых.

Адаптация является главным компонентом приспособления человека к окружающей среде и ее изменяющимся условиям жизни. Своевременная успешная адаптация студента является фактором повышения эффективности его профессиональной подготовки и социального становления [4]. Понятие академическая адаптация трактуется следующим образом: это процесс приспособления студента к специфике учебно-профессиональной деятельности в вузе, пред-

полагающий определённую перестройку личности в направлении будущей профессии и выработку оптимальных способов саморегуляции учебно-познавательной деятельности (Л. Ю. Гречкина, Ю. В. Шибанова).

А. В. Карпов, В. Е. Орел, В. Я. Тернопол предлагают следующее определение: академическая адаптация – это процесс вхождения личности в совокупность ролей и форм деятельности в вузе, процесс содержательного и творческого приспособления индивида к особенностям избранной им профессии и специальности с помощью учебного процесса [2]. Таким образом, академическая адаптация включает в себя приспособление к новым ролям в вузе, особой учебной деятельности, а также к особенностям профессиональной сферы студента, которой касается выбранная специализация. Адаптация требует от первокурсника особых качеств личности, которые помогут оптимизировать этот процесс.

А. А. Реан дал следующее определение: социальная адаптация – это постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды; результат этого процесса. При этом выделяют следующие основные типы адаптационного процесса: 1) тип, характеризующийся преобладанием активного воздействия на социальную среду; 2) тип, определяющийся пассивным, конформным принятием целей и ценностных ориентации группы [3].

Уровень получаемых знаний в вузе значительно отличается от школьных. Информацию приходится изучать более самостоятельно, она более сложная по своей структуре. Поэтому закономерно предположение, согласно которому студенту необходима хорошо развитая система метакогнитивных качеств личности, которая позволит справиться с новизной учебной и социальной среды, с изменением требований к усвоению знаний.

Целью нашей работы является исследование метакогнитивных качеств личности как условия академической и социальной адаптации первокурсников в вузе. Из цели исследования, а также из теоретических предпосылок можно вывести гипотезу о наличии взаимосвязи уровня развития метакогнитивных качеств личности и академической адаптации у первокурсников, а также уровня развития метакогнитивных качеств личности и социальной адаптации.

Организация процедуры и методы исследования. Испытуемыми стали первокурсники психологического факультета ($n = 19$) и физического факультета ($n = 21$). Выбор разных факультетов был обусловлен различиями наук по объекту изучения: объектом психологии как гуманитарной науки является человек, его мышление и познание, физика же, как техническая наука, изучает технику и механизмы.

Методический инструментарий исследования:

1. Опросник «Метакогнитивная включенность в деятельность» R. S. Dennison, G. Schraw (адаптация А. В. Карпова): методика направлена на определение уровня метакогнитивных качеств личности.

2. Методика для экспресс-диагностики уровня адаптированности студентов к вузу (М. С. Юркина, А. А. Смирнов) позволяет измерить уровень академической адаптации студентов к вузу.

Различия между выборками рассчитывались с помощью U-критерия Манна-Уитни, связи между показателями рассчитывались с помощью коэффициента корреляции Спирмена.

Результаты исследования и их обсуждение. Установлена статистически значимая связь ($R = 0,27$, $p \leq 0,05$, $n = 40$) между метакогнитивными качествами личности и академической адаптацией. Ведь чем лучше развиты данные качества, тем лучше человек «знает о своих знаниях», имеет представление о том, как повысить уровень понимания новой и сложной информации, оценить свой уровень этого понимания, тем ему будет легче приспособиться к учебе в вузе, которая требует данных навыков.

Более детальный анализ корреляций между отдельными шкалами методик позволил выявить несколько значимых связей. В частности, установлена статистически значимая связь ($R = 0,34$, $p \leq 0,05$, $n = 40$) между метакогнитивными качествами личности и социальной адаптацией. Можно предположить, что это связано с тем, метакогнитивные качества личности помогают лучше анализировать социальные ситуации, осознавать свои возможности в данной социальной ситуации, корректировать свое поведение в ней.

Сравнительный анализ результатов студентов разных факультетов показал, что у первокурсников психологического факультета уровень академической адаптации и уровень развития метакогнитивных

качеств личности выше, чем у первокурсников физического факультета (соответственно $p < 0,001$ и $p = 0,012$). Можно предположить, что такой результат связан с субъективной оценкой сложности обучения на данных факультетах. Однако, это предположение требует дальнейшего эмпирического исследования.

Заключение. Было установлено, что существует взаимосвязь между уровнем развития метакогнитивных качеств личности и академической адаптации у первокурсников, а также уровнем развития метакогнитивных качеств личности и социальной адаптации.

Список литературы

1. Карпов А. А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности. Ярославль : ЯрГУ, 2014. 270 с.
2. Карпов А. В., Орел В. Е., Тернопол В. Я. Психология профессиональной адаптации. Ярославль : Институт «Открытое общество», РПО, 2003. 161 с.
3. Реан А. А. Психология изучения личности: учебное пособие. Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В. А., 1999. 288 с.
4. Смирнов А. А., Живаев Н. Г. Психология вузовской адаптации: учеб. пособие Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. 2009.
5. Brown A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms // Metacognition, motivation, and understanding. 1987. P. 65–116.
6. Flavell J. H. Metacognitive Aspects of Problem Solving // The Nature of Intelligence. Hillsdale / ed. by L.B. Resnick. N. Y., 1976.

Социально-психологические особенности подростков и юношей в цифровую эпоху

А. А. Волченкова, М. В. Баикина

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,
Ярославль, Российская Федерация
e-mail: 24crocus95@gmail.com

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ влияния информационно-коммуникационной среды на когнитивные особенности школьников, анализ взаимосвязей мотивационного, личностного и саморегуляционного компонентов деятельности подростков и юношей в условиях цифровизации, анализ различий по исследуемым параметрам между группами подростков и юношей в условиях цифровизации. Среди процессов внимания происходит обзор последствий постоянного переключения между деятельностью, которую требует цифровая среда. Среди процессов памяти обсуждается привычка полагаться на поисковые системы, влекущая развитие транзактивной памяти. Среди процессов мышления отмечается формирование клипового мышления, которое в свою очередь ведёт к затруднению построения целостной картины, отражению лишь отдельных свойств объектов, высокой степени переключаемости. Тем самым устанавливается необходимость дальнейшего эмпирического изучения проблем, возникающих из-за воздействия цифровых устройств.

Ключевые слова: цифровизация, социально-психологические особенности, информационная среда, школьник.

Socio-Psychological Characteristics of Adolescents and Young Men in the Digital Age

A. A. Volchenkova, M. V. Baikina

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia
e-mail: 24crocus95@gmail.com

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the influence of the information environment on the cognitive characteristics of schoolchildren, an

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 21-18-00039, URL: <https://rscf.ru/project/21-18-00039>

© Волченкова А. А., Баикина М. В., 2023

analysis of the interrelationships of motivational, personal and self-regulatory components of the activities of adolescents and young men in the conditions of digitalization, an analysis of differences in the studied parameters between groups of adolescents and young men in the conditions of digitalization. Among the processes of attention, there is an overview of the consequences of constantly switching between activities that the digital environment requires. Among the processes of memory, the habit of relying on search engines, which leads to the development of transactive memory, is discussed. Among the processes of thinking, the formation of clip thinking is noted, which in turn leads to difficulty in constructing a complete picture, reflecting only individual properties of objects, and a high degree of switchability. This establishes the need for further empirical study of the problems arising from the impact of digital devices.

Keywords: digitalization, socio-psychological features, information environment, student.

Введение. Одной из актуальных в настоящее время проблем является проблема цифровизации. Она, безусловно, вносит существенные изменения в жизнь населения, однако, согласно уже имеющимся развивающимся исследованиям, существеннее всего данный процесс отражается на подростках и юношах.

Интернет-среда способствует порождению новых культурных феноменов. В процессе цифровизации меняются когнитивные, личностные процессы, формы взаимоотношений и взаимодействия с окружающей средой [1, 2].

Цифровые технологии способствуют развитию интернет-коммуникаций. В настоящее время люди живут в множественной реальности (не отделяют виртуальную от реальной), «жизнь» в социальных сетях становится всё более привычным явлением у подростков и молодых людей. Статистика последних лет свидетельствует о динамике увеличения продолжительности времени, проводимого в интернет-пространстве.

Популярными среди подростков и юношей являются такие виды взаимодействия с интернет-средой как социальные сети и компьютерные игры. Существует множество мифов о их воздействии на человека: есть предположения о том, что это препятствует физическому развитию, приводит к поверхностному мышлению и т. д. Однако учёными отмечаются положительные результаты использования развивающих компьютерных игр для развития познавательной сферы, получения

знаний и навыков в различных областях. Часть исследователей положительно оценивают применение видеоигр в системе образования и досуга, подчеркивая их развивающее воздействие на зрительную память, пространственную ориентацию и способность принятия верных решений в неопределенных или сложных ситуациях.

Наличие противоречий в оценках роли цифровых устройств в нервно-психическом и когнитивном развитии подрастающего поколения, неясность прогнозов социального поведения подростков в условиях цифровизации образования и общественной жизни требуют анализа.

Цель: изучить социально-психологические особенности подростков и юношей в условиях цифровизации. В соответствии с поставленной целью были выявлены следующие задачи: осуществить теоретический анализ исследований по киберпсихологии, возрастной психологии, психологии общения; провести анализ взаимосвязей мотивационного, личностного и саморегуляционного компонентов деятельности подростков и юношей в условиях цифровизации; провести анализ различий по исследуемым параметрам между группами подростков и юношей в условиях цифровизации, обработать и проинтерпретировать полученные результаты.

Цифровизация оказывает сильное влияние на общество, однако согласно уже имеющимся развивающимся исследованиям, существеннее всего данный процесс отражается на подростках и юношах. Подростковый и юношеский возраст – это период наиболее благоприятный для развития большого комплекса разнообразных общих и специальных способностей. Он же является периодом перестройки социальной активности человека, которая сопровождается мощными изменениями в большом количестве сфер деятельности ребёнка. Изменения касаются как физиологического плана, так и в психического [7].

Юность – завершающая стадия психологического этапа персонализации, периода нахождения самоидентичности. Главными психическими новообразованиями юношеского возраста являются: глубокая рефлексия, осознание собственной индивидуальности, формирование жизненных планов, готовность к самоопределению в профессии, установка на сознательное построение собственной жизни, постепенное вхождение в различные сферы жизни и деятельности, развитие самосознания, активное формирование мировоззрения [4].

Цифровизация социального пространства оказывает сильное воздействие на эмоционально-личностное и психическое развитие людей [5]. В современном мире уже начиная с детского возраста происходит взаимодействие человека с электронными информационными устройствами, которые в настоящее время стали привычной неотъемлемой частью жизни человека. Так, уже с раннего возраста начинается изменение взаимодействия человека с внешним миром, благодаря воздействию цифровой среды, которая внедряется во все сферы жизни человека и приносит как новые риски, так и дополнительные возможности развития. Такое воздействие цифровых устройств влияет как на когнитивную, коммуникативную, так и эмоциональную и психофизиологическую, социальные сферы жизни человека [3, 9].

На основании теоретического анализа нами было проведено исследование. В проведённом нами исследовании приняли участие 203 человека, обучающиеся в школах города Нерехты, Любима и Ярославля. 103 школьника – учащиеся 7 классов в возрасте от 12 до 14 лет (52 девочки и 51 мальчик), 100 студентов – учащиеся 1–3 курсов в возрасте от 18 до 23 лет (79 девочек, 21 мальчик).

Необходимость привлечения групп различных ступеней школы обусловлена тем, что это позволяет взглянуть на проблему влияния цифровой среды на коммуникативные и когнитивные особенности более комплексно, оценить, какие изменения происходят в процессе перехода от подросткового возраста к юношескому возрастному периоду.

В методический блок исследования вошли: Методика СЖО (Д. Леонтьев, 1988); Методика диагностики степени готовности к риску (Ф. Шуберт, 1964); Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач (Т. Элерс, 1964); Методика диагностики личности на мотивацию к успеху (Т. Элерс, 1964); Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, 2002); Томский опросник ригидности (Г. В. Залевский, 1987), специально разработанная нами анкета (для изучения предпочитаемых жанров в компьютерных играх).

Перед обработкой полученных эмпирических данных, участники исследования были разделены на две группы. В группу I вошли испытуемые подросткового возраста, а в группу II – вошли испытуемые юношеского возраста.

Результаты исследования. На первом этапе в ходе применения процедуры описательной статистики были установлены основные статистические параметры, которыми можно описать имеющееся распределение данных. Оно носит характер близкий к нормальному распределению.

Установлены следующие социально-психологические особенности подростков в условиях цифровизации: уровень толерантности у исследуемой группы средний, средний уровень мотивации на достижение успеха, показатель мотивации к избеганию неудач находится на среднем уровне, низкий уровень смысла жизненных ориентаций, показатель ригидности высокий, показатель готовности к риску средний, по большей части подростки предпочитают компьютерные игры жанров шутеры и многопользовательские онлайн игры, а среди социальных сетей выбирают VK, Telegram и Tik Tok.

В действительности это выражается в том, что в современном цифровом обществе подростки чаще всего не имеют чётких долгосрочных целей, ориентаций на дальнейшую жизнь, ориентируются на настоящее. А также для данной возрастной группы характерна недостаточная гибкость поведения, неготовность или неспособность корректировать собственную программу активности, что может быть связано со стереотипизацией мышления из-за воздействия однотипных стандартизированных игр на психику человека.

Установлены также следующие социально-психологические особенности подростков в условиях цифровизации: уровень толерантности у исследуемой группы средний, умеренно высокий уровень мотивации на достижение успеха, показатель мотивации к избеганию неудач находится на среднем уровне, низкий уровень смысла жизненных ориентаций, показатель ригидности высокий, показатель готовности к риску средний.

Юноши же среди компьютерных игр предпочитают жанры симуляторы, шутеры и ролевые компьютерные игры, среди социальных сетей- VK, Telegram, Instagram.

В действительности это выражается в том, что юноши предпочитают в большей степени жить, ориентируясь на настоящее, не строя планов в длительной перспективе. Вместе с этим, юноши обладают высоким уровнем ригидности, что означает низкий уровень приверженности к переменам, трудности в изменении

направлений активности, предпочитают не менять собственную систему взглядов. Также юноши имеют высокую готовность к риску в достижении целей.

На следующем этапе в ходе статистической обработки данных применялся корреляционный анализ по Пирсону, который имел своей целью определение характера и силы связи между исследуемыми параметрами.

Корреляционный анализ предоставил информацию о характере и степени выраженности связи, которая используется в дальнейшем для отбора к обсуждению существенных взаимосвязей. Обнаружено большое количество корреляций, однако мы остановим наше внимание на саморегуляционном компоненте деятельности:

– сильная обратная связь между общим показателем осмысленности жизни и предпочтением в пользу компьютерных игр ($r = -,205$, $p < 0,01$). То есть, чем более вовлеченным в компьютерную игру является человек, тем ниже осмысленность реальной жизни [6]. Полученные нами данные могут быть объяснены тем, что сильное погружение подростков и юношей в киберпространство ведёт к снижению эффективности социального интеллекта в реальной жизни. То есть подросткам становится трудно поддерживать межличностные отношения, проявлять эмоции, отсюда следует потеря интереса к внешнему миру, отсутствие мотивов к познанию и осмыслению окружающей его реальности [10–12]. Киберпространство представляет собой уход от реальности, реальный мир начинает быть скучен молодому человеку, неинтересен и полон опасностей, поэтому он чаще начинает делать выбор в пользу цифрового пространства и всё меньше интересоваться реальностью.

– сильная обратная связь между интересом к жизни и предпочтением компьютерных игр ($r = -,159$, $p < 0,01$). То есть, чем более вовлеченным в компьютерную игру является человек, тем ниже эмоциональная насыщенность его жизни. Следующие данные также могут быть объяснены снижением уровня социального интеллекта людей, играющих в компьютерные игры. Это проявляется в сложностях в поддержании контроля собственных эмоций и проявлении эмпатии относительно окружающих. Сильная вовлеченность

в киберпространство снижает и уровень социальной адаптации подростков, что приводит к затруднениям в межличностном оффлайн общении, а эмоции, выражаемые относительно игры носят однотипный характер, что делает эмоциональный спектр подростка довольно ограниченным.

Далее нами был проведён однофакторный дисперсионный анализ. Полученные данные позволяют определить, что исследуемые особенности статистически значимо различаются в группах подростков и юношей. Так как мы исследуем социальную активность подростков и юношей, нам важно было сконцентрировать внимание на личностных характеристиках, поэтому наиболее значимыми для нас результатами являются: статистически значимые различия по параметру «общий индекс толерантности» ($F = 11,254$, $p < 0,05$). У подростков общий индекс толерантности ниже, чем у юношей. Данный факт можно объяснить тем, что в подростковом возрасте происходит активное психосоциальное развитие человека, он формирует собственную идентичность, однако его система ценностей основывается на дуализме добра и зла. Данную систему оценивания подросток переносит на весь окружающий мир, однако она оказывается довольно жесткой, именно поэтому у человека в этом возрасте возникают проблемы с терпимостью и эмоциональной устойчивостью к окружающим, которые часто находят своё выражение в цифровом пространстве. При переходе к юношескому возрасту система ценностей становится более гибкой, благодаря чему человек становится более терпимым по отношению к другим людям. Также немаловажным является и фактор наличия у юношей большего социального опыта, чем у подростков, что способствует созданию более чёткого представления о мире, которое впоследствии позволяет терпимо относиться к установкам и воззрениям других людей.

Также результаты дисперсионного анализа обнаружили, что между группами подростков и юношей обнаружены высоко значимые различия по параметру «общая ригидность» ($F = 21,091$, $p < 0,001$). У подростков общая ригидность выше, чем у юношей. В подростковом возрасте происходит психосоциальная перестройка, которая захватывает и юношеский возраст. Человек в этом возрасте активно меняется, приспосабливается к окружающему миру, новым

стратегиям поведения в обществе и т. д. То есть на данном этапе происходит адаптация, приспособление, которое предполагает высокую ригидность. Однако в условиях цифровизации повышается уровень общей ригидности у подростков. Это может быть связано со стереотипизацией мышления из-за воздействия однотипных стандартизированных игр на психику человека. Таким образом, полученные данные подтверждают нашу гипотезу.

Результаты дисперсионного анализа обнаружили, что между группами подростков и юношей не обнаружены статистически значимые различия по параметру «степень готовности к риску» ($F = 6,342$, $p < 0,2$). Данный факт можно объяснить тем, что как в подростковом, так и в юношеском возрасте у человека происходит поиск собственного места в обществе, поэтому люди данных возрастных категорий одинаково готовы к новым начинаниям и готовы рисковать.

В результате проведенного исследования мы установили, что цифровая социализация влияет как на подростков, так и на юношей.

В ходе исследования также было установлено, что существуют значимые различия во влиянии цифровизации на подростков и юношей.

Наше предположение о том, что цифровая активность подростков и юношей приводит к негативным эмоциональным и социальным особенностям поведения подтверждено частично, так как было выявлено также и положительное влияние цифровой активности.

В целом результаты проведенного исследования, позволяють предположить, что продолжение исследования является перспективным и необходимым в современной действительности.

Список литературы

1. Войскунский А. Е. От психологии компьютеризации к психологии Интернета // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. № 2. 2008. С. 140–153.
2. Войскунский А. Е. Интернет – новая область исследований в психологической науке // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Выпуск. 2017. С. 3–10.

3. Волченкова А. А., Баикина М. В. Когнитивные функции школьников в цифровую эпоху // Ярославский психологический вестник. 2023. № 1 (55). С. 2–9.
4. Донцов Д. А., Донцова М. В. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста // Образовательные технологии. 2013. № 2. С. 34–42.
5. Клинберг Т. Перегруженный мозг. Информационный поток и пределы рабочей памяти. Москва : Ломоносовъ, 2010. 208 с.
6. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. Москва : Смысл, 2006
7. Нестик Т. А. Социальная психология времени. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. С. 15–16.
8. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Мотивация в структуре цифровой компетентности российских подростков // Национальный психологический журнал, 2017. № 1(25). С. 3–14.
9. Трофимова Е. И. Влияние цифровизации на развитие личности современных детей // Молодой учёный. 2021. № 34 (376).
10. Batov A. V. Problemy i perspektivy tsifrovoy sotsializatsii // Ehkonomika i sotsium, 2015. № 1–2 (14). P. 376–379.
11. Sokhranyaeva T. V. Tsifrovaya sotsializatsiya kak problema filosofii obrazovaniya // Filosofiya obrazovaniya. 2018. № 1 (74). P. 35–43.
12. Soldatova G. Digital Socialization of Russian Adolescents: Internet as Constant Dimension of Any Activities. 2019. P. 693–701.

Мотивация и склонность к риску подростков в цифровую эпоху

А. А. Волченкова, В. П. Глазачева

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,
Ярославль, Российская Федерация
e-mail: 24crocus95@gmail.com

Аннотация. В данной статье рассматриваются психологические особенности мотивации и готовности к риску у подростков-геймеров и подростков, не играющих в компьютерные игры. Идет рассуждение о том, как цифровая среда влияет на современных подростков. Также представлено исследование, в котором были получены результаты, согласно которым обнаружены статистически значимые между ответами респондентов двух групп по параметрам «мотивация достижения успеха», «мотивация к избеганию неудач» и «склонностью к риску».

Ключевые слова: цифровая эпоха, многопользовательские онлайн ролевые игры, подростки, геймеры, мотивация, риск.

Motivation and Risk Appetite of Adolescents in the Digital Age

A. A. Volchenkova, V. P. Glazacheva

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia
e-mail: 24crocus95@gmail.com

Abstract. This article examines the psychological characteristics of motivation and willingness to take risks in teenage gamers and adolescents who do not play computer games. There is a discussion about how the digital environment affects today's teenagers. A study was also presented, in which the results were obtained, according to which statistically significant were found between the answers of the respondents of the two groups in terms of the parameters «motivation to achieve success», «motivation to avoid failure» and «propensity to risk».

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 21-18-00039, URL: <https://rscf.ru/project/21-18-00039>

© Волченкова А. А., Глазачева В. П., 2023

Keywords: digital age, multiplayer online role-playing games, teenagers, gamers, motivation, risk.

Введение. Мы живём в эпоху технологий, компьютеры и интернет прочно входят в нашу жизнь и стали незаменимыми помощниками в учёбе и работе и даже стали частью досуга. В современной психологии последние годы все большее значение приобретают исследования цифровой среды и того, как человек развивается, живет и реализует в ней свои потребности. В отечественной психологии к этим вопросам обращаются А. Г. Асмолов [2], Т. Д. Марцинковская [5], А. Е. Войскунский [6], Е. П. Белинская [4, 5], Г. У. Солдатова [10, 11] и другие.

Информатизация социального пространства, цифровая среда оказывает огромное влияние на все сферы психического. Цифровые устройства изменяют формы взаимодействия с внешним миром, дополняют жизнь детей, создают новую ситуацию развития. Внедряясь во все сферы жизни общества, создают как новые возможности, так и новые риски. Как отмечают Е. А. Брызгалин и А. Е. Войскунский [6], в своем исследовании феномена виртуальной реальности: «широкомасштабная интернетизация общества обусловлена тем, что всемирная сеть предоставляет множество возможностей для удовлетворения разнообразных потребностей человека».

В настоящее время при воспитании детей важно понимать, не только с каким ребенком мы имеем дело, каковы его интересы, ценности, мечты, потребности, но и специфику времени, социальной среды, факторов, которые влияют на его формирование. В настоящее время специфика социальной среды заключается в совокупности двух пространств, в которых функционирует человек – реальном и виртуальном [7]. Они составляют одну единую среду существования, становления и развития современного человека. Данный факт определяет сложность процесса социализации подростков: они функционируют, удовлетворяют свои потребности, проходят возрастное и личностное становление сразу в двух средах, испытывая влияние обеих. Также информационное пространство играет важную роль в социализации подростков, так как этот процесс совпадает у них с процессом становления идентичности, который начинается в раннем подростковом периоде и является одним из важнейших эта-

пов взросления [4]. Цифровое пространство по-разному воспринимается подростками с разными сферами интересов. Так, для подростков со спортивным и математическим уклоном цифровое пространство – это поле деятельности и получения интересующего контента, для учеников общеобразовательного класса, без ярко выраженной сферы интересов, цифровое пространство больше ассоциируется с развлекательным контентом и социальными сетями, функцией которых является коммуникация, улучшение настроения и снятие напряжения.

Благодаря интернет-пространству у современных подростков расширились границы социальных связей, поиска нужной информации, возможности предъявления себя. Информационная социализация неизбежно влияет на незрелую личность подростка, однако такая социализация имеет ряд особенностей и отличий от «реального».

Первое, это анонимность и физическая не представленность [4]. Человек не раскрывает информацию о себе. Если и демонстрируются фотографии, то выбраны наиболее удачные. Благодаря чему легче сформировать желательное представление окружающих о себе. В условиях анонимности подросток конструирует свою виртуальную личность. Если в живом общении «Я-реальное» подростка частично совпадает с «Я-идеальным», то в пространстве Интернета «виртуальное Я», как правило, не совпадает ни с первым, ни со вторым представлением о себе. Таким образом, подросток примеряет, как минимум, три состояния «себя», реализуя желание быть многогранным, разным.

Вторым, по мнению А. Е. Войскунского, является «аффективная раскрепощенность» [6] которая основана на отсутствии норм и правил коммуникации в интернете. Подросток позволяет себе более грубые и резкие высказывания, чем мог бы себе позволить в «реальной» коммуникации. Кибербуллинг, интернет-троллинг – есть следствие такого раскрепощения и анонимности, когда умышленно унижают, провоцируют, подстрекают интернет-собеседника. Безнаказанность и отсутствие последствий позволяют транслировать агрессивное поведение, несмотря на возможное наличие морально-этического воспитания человека.

Третье отличие, это гибкость и вариативность трансляции собственных чувств и настроения. В интернет-общении от реального человека остается лишь текст, «набор букв», а эмоциональное со-

стояние отражено в «смайликах», «стикерах», пунктуации и «статусах». Потому так легко продемонстрировать нужное эмоциональное состояние, а не то, в котором ты находишься. Отсутствие паралингвистических средств общения дает возможность управлять представлением собеседника о твоём настроении и чувствах. Как следствие, ограничиваются условия для формирования коммуникативных навыков, эмпатии, умения «подстраиваться» под собеседника, понимать его на эмоциональном уровне. Предпочитая виртуальную коммуникацию реальному общению, современные подростки сложнее находят общий язык с окружающими, а число реальных друзей и друзей стремительно сокращается.

Подростки много времени проводят за онлайн-играми. Онлайн-игра динамична, её целью, в идеале, является полное погружение индивида в игровую реальность. Главной целью в игре является развитие своего более или менее индивидуализированного персонажа (аватара), приобретение им различных предписанных игрой навыков, в результате решения разноуровневых задач. Преодоление каждого уровня несёт за собой награду, именно такую, чтобы сохранить у игрока интерес к продолжению. То есть, как в любой в компьютерной игре здесь прописаны алгоритмы, которые способствуют постепенному включению субъекта в игровой процесс по режимам оперантного обусловливания, экспериментально открытым и описанным Б. Ф. Скиннером. Ещё одной важной чертой онлайн-игр является её социальный характер. На онлайн-площадке игры регистрируется огромное количество пользователей из разных стран. Социальное взаимодействие делает виртуальный мир объёмным и создаёт возможности для исследования субъектом различных стратегий сотрудничества и соперничества, выигрыша и проигрыша. Следующей особенностью онлайн-игр можно считать её комфортность и безопасность, которая обусловлена её алгоритмичностью и опосредованностью компьютером, что даёт играющему подростку ощущение анонимности, которая в свою очередь является важной возрастной задачей. Опосредованный характер вносит в коммуникацию то «автоматическое искривление восприятия», когда по М. Маклюэну медиа, то есть посредник в виде компьютера и сети становится месседжем, сообщением, которое считывается и усваивается без участия сознания [8]. Архитектура ролевых онлайн-игр воздействует на играющего подростка сама по себе, помимо содержания

и сюжета, героев и антигероев. Это является наиболее важной проблемой, которая может быть освещена при исследовании мотивации подростков в онлайн-игры, того, что именно удерживает пользователей в виртуальном пространстве до 80 часов в неделю [11].

Мотивация игроков в ММОРПГ начинала исследоваться зарубежными авторами еще в конце 1990-х гг., когда Р. Бартл, автор одной из наиболее известных работ *Designing Virtual Worlds* (рус. Разработка виртуальных миров), выделяет четыре психологических типа игроков многопользовательских RPG-игр [9].

Цель: изучить психологические особенности мотивации и готовности к риску подростков в цифровую эпоху.

Объектом исследования выступили психологические особенности подростков в цифровую эпоху, а в качестве предмета исследования рассматривались психологические особенности мотивации и готовности к риску у подростков-геймеров.

Гипотеза исследования: мотивация и склонность к риску у подростков зависит от типа предпочитаемой деятельности, подростки-геймеры, по нашему предположению имеют более высокую готовность к риску и мотивацию к избеганию неудач.

В качестве *методов исследования* были выбраны:

1. Теоретический анализ литературных источников по проблемам социализации современных подростков в реальности и в киберпространстве.

2. Общепсихологические методы, принципы планирования и проведения эмпирических исследований (метод поперечных срезов, метод контрольных групп, индивидуальное и групповое психодиагностическое исследование, квазиэксперимент, наблюдение, беседа).

3. Методики диагностического и исследовательского типа:

– Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдато-ва, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова);

– Методика диагностики степени готовности к риску (А. М. Шуберт); Методика диагностики мотивации успеха и мотивации боязни неудач (А. Реан);

– Методика смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев);

– Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач (Т. Элерс);

– Методика диагностики личности на мотивацию к успеху (Т. Элерс); Методика «Психологическая безопасность образовательной среды школы» (И. А. Баева).

4. Математико-статистические методы обработки эмпирических данных: процедуры описательной статистики, корреляционный анализ, подсчет t-критерия для независимых выборок, дисперсионный анализ.

Методика и процедура исследования. Эмпирической базой исследования выступили образовательные организации г. Ярославля: МОУ «Средняя школа №25 им. А. Сивагина», МОУ «Средняя школа № 44», МОУ «Средняя школа № 87». В исследовании приняли участие 128 подростков в возрасте от 14 до 16 лет (65 девочек и 63 мальчика).

Исследование проводилось при личном участии исследователя.

Результаты и их обсуждение. Обработка полученных данных проводилась в несколько этапов, состоящих из чистки данных с целью повышения надежности и репрезентативности выборки, статистического анализа включающего установление взаимосвязей, анализ различий между ответами подростков, распределенных на группы – играющие в компьютерные игры и не играющие в них по общеигровым параметрам, типам предпочитаемых компьютерных игр. Данные, полученные в ходе настоящего исследования, обрабатывались с помощью статистических процедур программы SPSS 26.0.

Процедура описательных статистик установила необходимость разделения исследуемой выборки на группы. Все подростки, принявшие участие в исследовании, были разделены на группы, в зависимости от предпочитаемых ими игр:

Группа 1 – подростки, не играющие в игры. Данную группу составили 60 участников исследования.

Группа 2 – подростки-геймеры. Данную группу составили 68 участников исследования. Причем, более 70 % (а именно 44 игрока предпочитают массовые многопользовательские онлайн-игры (MMORPG)).

Следующим этапом исследования был проведен корреляционный анализ, который позволил установить, наличие взаимосвязи между типом предпочитаемой подростками деятельности и психоло-

гическими особенностями мотивации, готовностью к риску. А именно обнаружены:

- прямая связь между предпочтением подростками компьютерных игр и мотивацией достижения успеха ($r = ,732$, $p < 0,05$);
- сильная прямая связь между предпочтением подростками компьютерных игр и мотивацией к избеганию неудач ($r = ,624$, $p < 0,01$).

То есть, подростки-геймеры чаще имеют более высокую мотивацию к достижению успеха, чем те подростки, кто не играет, сочетая ее с высокой мотивацией избегания неудач. Вероятно, подростки-геймеры, исходя из ситуации, у них преобладает та или иная мотивация, от которой зависят их дальнейшие действия – действовать на результат, попробовать что-то новое, либо просчитать все возможные варианты, где может пойти что-то не так.

Среди подростков-геймеров также меньше тех, кто готов рисковать, выбирая более осторожные варианты поведения, в отличие от подростков, не играющих в компьютерные игры ($r = ,385$, $p = 0,01$) [11]. Мы предполагаем, что это связано из-за того, что в многопользовательских онлайн-играх персонажи имеют определенные уровни опыта, в случае гибели игрока, поражения, либо не выполнения определенных задач, персонаж может потерять набранный опыт.

Для исследования различий между полученными группами был использована процедура дисперсионного анализа (который предназначен для поиска зависимостей в эмпирических данных путём исследования значимости различий в средних значениях).

Проанализированы две группы подростков: геймеров и не играющих в компьютерные игры. Получены результаты, согласно которым обнаружены статистически значимые различия между ответами респондентов двух групп по параметрам «мотивация достижения успеха» ($F(1,223) = 13,597$, $p < 0,001$), «мотивация к избеганию неудач» ($F(1,223) = 24,021$, $p < 0,001$) и «склонностью к риску» ($F = 15,065$, $p < 0,001$). У подростков-геймеров выраженность перечисленных характеристик выше, чем у подростков, которые не играют в компьютерные игры.

Согласно исследованиям проведенным А. А. Аветисовой [1] у подростков с высокой мотивацией достижения успеха наблюдается ориентация на задачи как минимум средней сложности, на ре-

зультат; лица, которые уклоняются от решения сложных задач имеют доминирующую мотивацию избегания неудач. Эта особенность захватывает все сферы жизни человека и связана с готовностью к риску в целом.

Принципиальная особенность ММОПГ жанра – одновременное присутствие в игре множества игроков, которые могут общаться, кооперироваться для совместной игры или противостоять друг другу [12].

Мы предполагаем, что такая мотивация у геймеров формируется благодаря наличию в многопользовательских компьютерных играх соревновательной составляющей, то есть игроку предлагают стать лучшим среди других игроков, при том условии, что все начинают «на-равных», а, следовательно, успех зависит только от умений и навыков самого игрока.

Вероятно, геймеры переносят свое понимание достижения успеха в игре на реальную жизнь и другие виды деятельности. В то время, как люди, не играющие в онлайн-игры, могут недооценивать свои шансы на успех, аргументируя это тем, что на достижение успеха влияют не только качества человека, но и другие факторы, например, отношения с коллегами или начальством, материальное состояние, социальный статус и другие.

Более выраженную мотивацию избегания неудач геймеры, по нашему мнению, могут иметь из-за явно видимых различий, в последствиях принятия решений, в виртуальной и реальной среде.

В игре персонаж, как правило, не может умереть, он либо воскрешается после смерти, либо имеется возможность сохранения прогресса до принятия какого-либо решения, и в случае неудачи, возвращения к месту сохранения. Так как в реальном мире таких возможностей нет, игроки в онлайн-игры могут опасаться неудач, следовательно, иметь соответствующую мотивацию.

Склонность к риску, сочетающаяся с мотивацией достижения при условии, что человек рискует в виртуальном пространстве задает ориентацию на проработку потенциально опасных стратегий поведения в игре, возможно, выплескивая агрессивный и аутоагрессивный потенциал [2, 3].

Мотивация достижения характерна для геймеров не только в игровом контексте, но и в целом в жизни. Можно предпо-

ложить, что в целом игру делает привлекательной не только компонент риска, достижения или социального признания, а то, что игра актуализирует внутренние смыслообразующие ориентиры, поиску и следованию, которым человек склонен уделять важнейшее значение в жизни.

Выводы

1. Теоретический анализ подходов к исследованию подростковой мотивации в контексте готовности к риску в цифровой игровой среде позволил установить, что существует необходимость в теоретическом обосновании психологических особенностей подростков-геймеров.

2. Результаты эмпирического исследования показывают, что подростки-геймеры чаще имеют более высокую мотивацию к достижению успеха, чем те подростки, кто не играет, сочетая ее с высокой мотивацией избегания неудач. Среди них также меньше тех, кто отчаянно готов рисковать, выбирая более осторожные варианты поведения.

3. Особенности склонности к риску у игроков в том, что человек рискуя в виртуальном пространстве, проверяет потенциально опасные стратегии поведения в игре и уже в таком варианте может переносить их в жизнь.

Список литературы

1. Аветисова А. А. Психологические особенности игроков в компьютерные игры // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2011. Т. 8. № 4. С. 35–58.

2. Асмолов А. Г., Семенов А. Л., Уваров А. Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в будущее десятилетие. Москва: НексПринт, 2010.

3. Асмолов А. Г. Сканирование будущего: взгляд эволюционного оптимиста // Социодиггер. 2021. Т. 2. № 9(14). С. 77–79.

4. Белинская Е. П. Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 30. С. 5

5. Белинская Е. П., Марцинковская Т. Д. Идентичность в транзитивном обществе: виртуальность и реальность // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов международной конференции / под общ. ред. Р. В. Ершовой.

Коломна: Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», 2018. С. 43–48.

6. Войскунский А. Е. Киберпсихология: современный этап развития // Южно-российский журнал социальных наук. 2020. Т. 21. № 1. С. 21–39.

7. Карпов А. В. Структура и сущность субъективной реальности. Т. 1: Сенсорика. Процессы. Сознание. Ярославль: Филигрань, 2021. 626 с.

8. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека / пер. с англ. В. Николаева. М.: КАНОН-пресс-Ц, 2003. 464 с.

9. Малахаева С. К. Мотивация и склонность к риску у игроков в массовые многопользовательские ролевые онлайн-игры (ММОПГ) // Baikal Research Journal. 2018. № 3. С. 5.

10. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 3. С. 71–80.

11. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Мотивация в структуре цифровой компетентности российских подростков // Национальный психологический журнал. 2017. № 1 (25).

12. Шевченко И. С. Факторы динамичности самопрезентаций участников Интернет-общения // Социальные и психологические последствия применения информационных технологий (Материалы международной интернет-конференции) / под общей редакцией А. Е. Войскунского. Москва : Московский общественный научный фонд, 2001. С. 85–93.

13. Raith L., Bignill J., Stavropoulos V., Millear P., Allen A., Stallman Helen M., Mason, J., De Regt, T., Wood A., Kannis-Dymand, L. Massively multi-player online games and well-being: a systematic literature review. *Frontiers in Psychology*. 2021. V. 12. P. 698799.

Социальность и киберпространство

А. А. Волченкова, А. М. Загумённая

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,
Ярославль, Российская Федерация
e-mail: 13_nstrbnn_13@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования социализации современного подростка в цифровой реальности. Обсуждается влияние факторов киберпространства в целом и компьютерных игр в частности на психологические особенности подростков. Анализируются взаимосвязи психологических особенностей подростков с такими жанрами, как MMORPG, MOBA. Обсуждается влияние факторов IT-технологий на развитие личности ребенка.

Ключевые слова: киберсоциализация, IT-технологии, виртуальная реальность, современный ребенок, компьютерные игры, MMORPG, MOBA.

Sociality and Cyberspace

A. A. Volchenkova, A. M. Zagumennaya

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia
e-mail: 13_nstrbnn_13@mail.ru

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the socialization of a modern teenager in digital reality. The influence of cyberspace factors in general and computer games in particular on the psychological characteristics of adolescents is discussed. The relationship between the psychological characteristics of adolescents and such genres as MMORPG, MOBA is analyzed. The influence of IT technology factors on the development of a child's personality is discussed.

Keywords: cybersocialization, IT technologies, virtual reality, modern child, computer games, MMORPG, MOBA.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 21-18-00039, URL: <https://rscf.ru/project/21-18-00039>

© Волченкова А. А., Загумённая А. М., 2023

Введение в проблему исследования. Активность современного человека немыслима без использования современных цифровых технологий, без владения навыками их применения. IT-технологии в настоящей реальности – это не только инструмент для решения задач, но и определяющий фактор стиля и образа жизни современного человека. Как следствие освоение цифровых средств являются необходимой частью социализации личности.

В связи с этим говорят о киберсоциализации, виртуальной компьютерной социализации. В частности, под киберсоциализацией понимается «процесс изменений структуры самосознания личности, происходящий под влиянием и в результате использования им современных информационных и компьютерных технологий в контексте жизнедеятельности» [1].

Как показывает социальный анализ современной образовательной реальности, существует высокая необходимость в теоретическом и эмпирическом изучении проблем, которые возникают вследствие влияния цифровизации на подростков.

Что дает новая социальная среда подростку? Чем для него привлекательна? Притягательность информационной среды в том, что она не имеет временных и пространственных границ, благодаря чему позволяет подростку решать множество задач и удовлетворять большое количество социокультурных, личных возрастных потребностей [2].

Индустрия компьютерных игр – неотъемлемая часть массовой культуры и повседневности. Электронные устройства (телефоны, планшеты и т. д.) доступны подростку в любой момент жизни – дома, на улице, на уроке, именно поэтому правильнее использовать термин «кибер-игры» [3, 4].

Основной целью данной статьи явилось выявление и описание взаимосвязи психологических особенностей, влияющих на предпочтении определенных жанров компьютерных игр подростками, и описание характера этих взаимосвязей.

Организация процедуры и методы исследования. Использовался комплекс научно-обоснованных методов, надежных и валидных методик, сгруппированных следующим образом:

– теоретический анализ литературных источников по проблемам социализации современных подростков в реальности и в киберпространстве.

– общепсихологические методы, принципы планирования и проведения эмпирических исследований (метод поперечных срезов, метод контрольных групп, индивидуальное и групповое психодиагностическое исследование, квазиэксперимент, наблюдение, беседа).

– методики диагностического и исследовательского типа: Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова); Методика диагностики степени готовности к риску (А. М. Шуберт); Методика диагностики мотивации успеха и мотивации боязни неудач (А. Реан); Методика смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев); Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач (Т. Элерс); Методика диагностики личности на мотивацию к успеху (Т. Элерс); Методика «Психологическая безопасность образовательной среды школы» (И. А. Баева); Методика диагностики социальной компетентности обучающегося (А. М. Прихожан).

Исследование проводилось на базе школы Ярославской области. Участие в качестве испытуемых приняли 93 школьника в возрасте от 13 до 16 лет (56 девочек и 37 мальчиков).

Результаты исследования и их обсуждение.

Предпочтения в выборе игр очень разнообразны. По выбору игровой платформы преобладают игры для компьютера, на втором месте – игры для мобильных платформ, очень мало (3 упоминания) приставочных игр, и совсем не встречаются игры дополненной реальности.

В соответствии с результатами, полученными по предпочитаемым подростками играм, все испытуемые сначала были разделены на две группы. В группу I вошли испытуемые, которые предпочитают игры жанра MMORPG, в группу II – испытуемые, которые предпочитают игры жанра MOBA.

В ходе статистической обработки данных применялся корреляционный анализ, который имел своей целью определение характера и силы связи между исследуемыми параметрами.

Анализируя психологические особенности подростков, которые составили группу I, мы видим наличие определенных взаимосвязей, обсудим наиболее значимые, с нашей точки зрения, из них:

– сильная прямая связь между процессом жизни и мотивацией ($r = ,519$, $p < 0,01$). То есть, чем больше подросток восприни-

мает процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, тем больше подросток вовлечен в различные сферы своей жизни, что позволяет ему с большей успешностью реализовывать себя, повышая тем самым уровень субъективности.

– сильная прямая связь между целями в жизни и эмоциональным компонентом ($r = ,449$, $p < 0,01$). То есть, наличие у подростка жизненных целей, планов, определенностей напрямую влияют на жизнерадостность подростка, значимость для него социальных контактов, готовность реагировать и проявлять чувства.

– сильная обратная связь между реактивной тревожностью и целями жизни ($r = -,478$, $p < 0,01$). То есть, чем выше у подростка уровень напряжения, беспокойства, нервозности, который возникает по отношению к типичным событиям, тем ниже у подростка осмысленности в жизненных целях, в желании их для себя ставить.

Анализируя результаты корреляционного анализа психологических особенностей подростков, которые составили группу II, мы видим наличие определенных взаимосвязей, обсудим их далее:

– сильная прямая связь между эмоциональным компонентом и процессом жизни ($r = ,544$, $p < 0,01$). Это говорит о том, что готовность подростка чувствовать, выражаться, проявлять эмпатию, привязанность, любовь, испытывать и противоположные по знаку чувства – антипатию, гнев, вражду влияет на наполненную смыслом жизнь подростка.

– сильная прямая связь между психологической безопасностью и процессом жизни ($r = ,524$, $p < 0,01$). То есть, основанное на групповой норме отсутствие у подростка страха в общении и замене его уважением и доверием способствует появлению удовлетворенности жизнью, вовлечению в процесс.

– обратная связь между когнитивным компонентом и степенью готовности к риску ($r = -,320$, $p < 0,05$). То есть, чем выше степень восприятия, интерпретации и понимания подростком своей жизнедеятельности, тем ниже у него степень готовности к рискованному поведению.

Целесообразно сделать вывод о том, что именно корреляционный анализ исследования проблемы психологических особенностей как субъектных детерминант игровой деятельности позволяет выя-

вить такие свойства подростков, которые проявляются и действуют по необходимости целостно.

Заключение. Для подрастающего поколения компьютерная игра – это модель успешной деятельности, где можно пробовать себя в различных ситуациях, взаимодействовать с другими людьми, строить свой идеальный мир; быть сильными, активными, уверенными. Цифровая социализация сегодня дополняет традиционную социализацию, являясь ее важной частью, а развивающаяся цифровая культура дополняет культуру офлайн-повседневности, представляя новый этап развития общества [5]. Поэтому тщательное изучение тех смыслов и ценностей, которые несет игра, и тех средств и способов, которыми игра воздействует на пользователя, является крайне важной задачей психологии.

Список литературы

1. Варакин А. В. Влияние социальных сетей на формирование ценностных ориентиров современной молодежи // Преподаватель XXI век. 2016. № 2. С. 205–212.
2. Волченкова А. А., Рябина А. М. Киберпространство современного детства. С. 56–59. Вестник интегративной психологии // Журнал для психологов. Вып. 26 / под ред. В. В. Козлова, Ш. Р. Баратова, М. Н. Усмановой. Бухара. Ярославль: МАПН, 2022. 338 с.
3. Макалатия А. Г. Смыслы и ценности в современных компьютерных играх // Деятельный ум: от гуманитарной методологии к гуманитарным практикам: материалы международного конгресса, посвященного 80-летию со дня рождения А. А. Леонтьева. Т. 2. Москва : Смысл, 2016. С. 93–97.
4. Мокрушина Е. В. Воздействие политического PR на молодежь в социальных сетях / Е. В. Мокрушина. URL: psujourn.narod.ru/vestnik/vyp_6/moc_soc.htm
5. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 71–80.

Психологические особенности гипертекстуальности и «клипового мышления» подростков

А. А. Волченкова, А. В. Новикова

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,
Ярославль, Российская Федерация
e-mail: 24crocus95@gmail.com

Аннотация. В статье представлен теоретический обзор современной и актуальной проблемы киберпсихологии – психологических особенностей подростков, взаимодействующих с гипертекстуальностью цифровой среды и спецификой складывающегося у них клипового мышления. Проанализированы феноменологические аспекты гипертекстуальности интернет-среды, а также изменения в структуре когнитивной и регулятивной сфер цифровых подростков.

Ключевые слова: гипертекстуальность, коммуникация, операции мышления цифровая культура.

The Hypertextuality of Digital Culture and «Cip Thinking»

A. A. Volchenkova, A. V. Novikova

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia
e-mail: 24crocus95@gmail.com

Abstract. The article presents a theoretical overview of the modern and actual problem of cyberpsychology – the psychological characteristics of adolescents interacting with the hypertextuality of the digital environment and the specifics of their clip thinking. Phenomenological aspects of the hypertextuality of the Internet environment are analyzed, as well as changes in the structure of the cognitive and regulatory spheres of digital adolescents.

Keywords: hypertextuality, communication, thinking operations digital culture.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 21-18-00039, URL: <https://rscf.ru/project/21-18-00039>

© Волченкова А. А., Новикова А. В., 2023

Введение. Интернет активно внедряется в жизнь современного человека и становится его неотъемлемой частью. Процесс интеграции Интернета в повседневную жизнь всех людей в целом, и подростков в частности, имеет всестороннюю критику, но, тем не менее, он не может быть недооценен. На сегодняшний день цифровая культура охватывает практически все аспекты повседневности, такие как общение, обучение, работа. В контексте подросткового возраста данная проблема носит особую важность изучения. Тем не менее, несмотря на все вызовы и проблемы, Интернет продолжает преобразовывать человеческую культуру и общество. Он стимулирует инновации, создает новые возможности для творчества и предоставляет доступ к знаниям и ресурсам, ранее недоступным для многих. Информация становится фрагментарной, клиповой. Знания складываются из разрозненных обрывков. Клиповость является продуктом гипертекстуальности, как способа коммуникации. Гипертекстуальность цифровой культуры и «клиповое мышление» являются всего лишь двумя аспектами этого процесса, отражающими наше измененное отношение к информации и способности быстро адаптироваться к новым ситуациям и технологиям.

Цель: теоретический анализ гипертекстуальности цифровой культуры.

Современная культура характеризуется ростом значимости и распространения цифровых технологий, что приводит к формированию новой культуры – цифровой культуры. С появлением технологий и цифровой культуры, мышление подростков стремительно изменяется. Цифровая культура охватывает область культуры, где используются новые цифровые средства и технологии. Эта культура не только предполагает использование новых технологий в разных сферах человеческой деятельности, но и включает в себя определенные отношения между человеком и цифровой техникой, которые осуществляются через цифровые средства связи. Современная, цифровая культура является средой формирования подрастающего, «нового» поколения. Вместо традиционного чтения от начала до конца, многие начали сканировать тексты и выделять ключевые слова и фразы. Подростки, читающие книги, в том числе электронные, а также статьи, лонгриды и другие текстовые ресурсы, обладают преимущественно абстрактным мышлением. Указанный тип мышле-

ния позволяет человеку ярко преобразовывать текстовую информацию в визуальную, анализировать прочитанное. Таким подросткам характерна логичность мыслей и понятийное мышление, а также умение формировать мнение на основе изученного текста.

«Цифровое поколение», в свою очередь, характеризуется беглым, визуальным и поверхностной обработкой информации. Им присуще рассеянность внимания, бедность речи, неумение обрабатывать и анализировать длинный поток информации. Такой вид мышления имеет название «клиповое мышление», где конкретное мышление преобладает над не развитым абстрактным. В отличие от линейного мышления, где мы рассматриваем события как последовательность связанных друг с другом событий, клиповое мышление фокусируется на конкретных моментах, изображаемых на видео, и их отношениях друг с другом. Это позволяет подросткам с клиповым мышлением быстро обрабатывать и запоминать информацию, а также быстро переключаться между разными задачами.

За последние несколько лет в исследованиях активно обсуждаются феномены «клипового мышления». Т. В. Семеновских приводит следующее определение: «клиповое мышление – это процесс отражения множества разнообразных свойств объектов, без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира» [6, с. 5].

Некоторые исследователи [3, 5] используют термин «клиповое мышление» с осторожностью, чтобы подчеркнуть его научную неопределенность и спорность в отношении к мыслительной деятельности. В то же время, другие исследователи [3, 5] стремятся проанализировать специфические особенности этого феномена как своеобразного типа мышления. Многие считают, что «клиповое мышление» отражает определенный когнитивный стиль, который влияет на восприятие и обработку информации. С. В. Крайнюков [2], вопросами: «Что именно клипизируется: восприятие, мышление, сознание, картина мира, когнитивный стиль? Что именно является антиподом клипового мышления: понятийное, линейное, логическое?» обозначает, что феномен «клиповости» мышления недостаточно

осмыслен с точки зрения теории. Он также рассматривает клиповое мышление как отражение направленности современных информационных технологий на удовлетворение потребностей субъекта до их возникновения, что нивелирует собственную мыслительную активность, формирует потребительское отношение к информации, снижает рефлексивные возможности. А. Н. Исаева и С. А. Малахова отмечают, что «практически отсутствует моделирование клипового мышления в качестве категории» [1], а также, что данное понятие не осмыслено с точки зрения общей психологии. При характеристике клипового мышления важным является анализ его регулятивных механизмов, в частности, — смыслов, мотивационных оснований, эмоциональных регуляторов. Психологическим механизмам регуляции клипового восприятия и мышления уделяют внимание многие исследователи данных феноменов.

Культура клипов влияет на наше восприятие мира, превращая его в непрерывный поток образов. Она ориентирована больше на эмоции, чем на рациональность, и не уделяет достаточного внимания рациональному анализу. Клиповая культура не позволяет нам видеть объекты, явления и события во всей их полноте и многосторонности. Из-за быстрого сменяющегося характера информации и постоянно меняющихся сюжетов, мы не способны полностью понять и осмыслить объект, явление или событие, погрузиться в его суть и развитие. В результате такой представления информации наше мышление теряет навыки анализа и критического восприятия реальности.

«Клиповое мышление» может быть рассмотрено с разных позиций, как положительных, так и отрицательных [7]. Клиповое мышление называют глобальным преобразованием человеческой природы и огромной проблемой современного поколения, однако стоит ли так гиперболизировать это? Действительно, последствия данного феномена не могут остаться незамеченными, но есть ли от «клиповости» перспективы для современного поколения? Современные подростки в связи с появлением цифровых возможностей, «эволюционируют» с каждым днем. «Клиповое мышление» имеет положительные стороны в развитии современных цифровых подростков. «Клиповость» позволяет сочетать различные типы информации, такие как текст, изображения, графики и диаграммы,

что способствует более полному и глубокому пониманию темы. Это может быть особенно полезно при изучении сложных научных, технических или абстрактных концепций. К положительным сторонам клипового мышления специалисты относят быструю реакцию и принятие решений, умение подстраиваться под изменяющиеся условия. Небольшой словарный запас компенсируется способностью поглощать и перерабатывать большое количество информации в динамичной форме через символы, образы и схемы. У молодых людей, которые вынуждены запоминать большой объем учебного материала, перегрузка памяти не происходит, так как они стараются вычленять основное. Однако, с приобретением «клипового мышления» у современных подростков исчезает возможность к процессам анализа и логики. Такое мышление способно развить в человеке многозадачность. Но также наряду с положительными аспектами «клипового мышления», негативные последствия от данного мышления также существуют. К негативным особенностям «клипового мышления» можно отнести рассеянность или расстройство внимания, отсутствие усидчивости, гиперактивность, утрата мыслительной функции, желания познавать и творить. Так же, снижается чувствительность и понимание других, пропадает рефлексия, коммуникативные навыки, характерен небольшой словарный запас.

Из множества вопросов, вызванных дигитализацией культуры и жизни в целом, в статье хотелось бы остановиться на специфике электронного текста (гипертекста) и особенностях его восприятия.

Гипертекстом называют текст, содержащий в себе ссылки на свои фрагменты (так может быть представлен текст в энциклопедии, справочнике, Интернете и т. д.). Гипертекст, как классическим примером, можно считать Библию, поскольку тексты в ней могут быть прочитаны как линейно, так и нелинейно. В современном обществе гипертекст стал основным средством коммуникации. Важно отметить, что гипертекст, будучи открытым и подвижным текстом, не просто является совокупностью отдельных текстов. В гипертексте имеет значение связь и смысловая соотнесенность его различных частей. Гипертекст представляет собой нелинейный и открытый текст, который разбивается на фрагменты или фреймы и обладает

определенной системой поиска и доступа к информации. Фреймы, как смысловые блоки гипертекста, объединены в общее семантическое пространство, где гипертекст, в свою очередь, может быть потенциально бесконечным и допускает различные интерпретации, определяемые его собственной стратегией. Основное преимущество заключается в том, что пользователь может легко добавлять новые текстовые блоки в базу данных и указывать их связи с уже существующими. Кроме того, важной особенностью является возможность свободного перемещения по созданной сети, что позволяет читать гипертекст в любом задуманном порядке. В результате этих характеристик меняется роль автора. Традиционные элементы, такие как композиция, начало и конец произведения, становятся менее значимыми, а авторская суверенность становится более условной. Однако, вместе с этим, возникают новые возможности, такие как мгновенные переходы между текстами, включение изображений, видео, анимации и звука. Все это приводит к необычным комбинациям чувственных восприятий у читателя, что, в конечном счете, изменяет образ мышления и восприятия мира [4].

В киберпсихологии гипертекстуальность относится к концепции, связанной с воздействием гипертекстовой среды на восприятие и понимание информации пользователем. Гипертекстуальность описывает особенности информационной среды, где текст связан с другими текстами через гиперссылки, создавая нетривиальные пути и множество возможностей для навигации и перехода между информационными единицами. В гипертекстуальной среде пользователь может свободно перемещаться по различным частям информации, выбирая пути и последовательность чтения или изучения. Гиперссылки позволяют переходить от одной темы или фрагмента к другому, создавая ассоциативные связи и контекстуальные перекрестные ссылки. Гипертекстуальность может оказывать влияние на когнитивные процессы пользователя, такие как внимание, восприятие, понимание и запоминание информации. Она может представлять как преимущества, так и вызывать сложности в обработке информации, особенно при неструктурированном или слишком сложном гипертекстовом контенте.

М. В. Масалова выделяет три типа гипертекстуальности [4]:

1. Реализованная гипертекстуальность.

Реализованная гипертекстуальность означает применение концепции гипертекстуальности в конкретной системе или среде. Это может относиться к различным областям, таким как веб-разработка, создание электронных документов, информационные системы и т. д. В реализованной гипертекстуальности гиперссылки и связи между текстовыми элементами позволяют пользователям переходить от одного контекста к другому, обеспечивая гибкую навигацию и доступ к информации. Примером реализованной гипертекстуальности являются веб-страницы, где гиперссылки позволяют пользователям переходить между различными страницами, ресурсами и разделами сайта. Веб-браузеры предоставляют средства для взаимодействия с гипертекстом, такие как щелчки по ссылкам, перемещение вперед и назад, поиск и т. д. Также гипертекстуальность может быть реализована в электронных книгах, где пользователи могут переходить между главами, сносками или другими связанными разделами, обеспечивая нелинейную структуру чтения. Реализованная гипертекстуальность может варьироваться в зависимости от конкретной системы или среды, и ее функциональность может быть расширена с помощью различных инструментов, таких как поиск, метаданные, индексы и т. д., чтобы облегчить навигацию и поиск информации.

2. Потенциальная гипертекстуальность

Примером потенциальной гипертекстуальности может быть текстовый документ, который содержит несколько ключевых слов или терминов, связанных с другими документами или ресурсами. Хотя в самом документе может не быть активных гиперссылок, пользователь может использовать эти ключевые слова для поиска связанной информации или перехода к другим ресурсам. Потенциальная гипертекстуальность наблюдается в традиционных бумажных текстах и линейно организованных электронных текстах. Такие тексты выстроены линейно, но разбиты на фрагменты таким образом, что дает нам возможность читать их в любом порядке. То, что большинством авторов называется печатными гипертекстами (Библия, энциклопедия, венки сонетов и др.) на самом деле гипертекстами не являются, но обладают ярко выраженной потенциальной гипертекстуальностью. Потенциальная гипертекстуальность относится к возможностям или

потенциалу системы или среды для реализации гипертекстуальности. Она описывает способность системы создавать связи между различными информационными единицами и обеспечивать гибкую навигацию для пользователя. В потенциальной гипертекстуальности может быть заложен потенциал для создания и организации связей, но фактическое использование гиперссылок и навигационных возможностей зависит от разработчиков или пользователей системы.

3. Межтекстовая гипертекстуальность

Межтекстовая гипертекстуальность – это концепция, связанная с созданием связей и взаимодействием между различными текстовыми документами или их фрагментами. Она описывает способность текстовых элементов ссылаться друг на друга и образовывать сеть связанных текстовых ресурсов. Межтекстовая гипертекстуальность позволяет создавать нелинейные структуры информации, где пользователи могут переходить между различными текстами, следуя гиперссылкам или контекстуальным связям. Это может включать ссылки на цитаты, сноски, комментарии, обсуждения или другие текстовые элементы, которые дополняют или расширяют основной текст. Примером межтекстовой гипертекстуальности являются академические публикации, где в тексте могут быть ссылки на другие источники, такие как книги, статьи или веб-ресурсы.

В статье главным оперирующим понятием является «клиповое мышление». В свою очередь, «клиповое мышление» появилось вследствие гипертекстуальности цифровой среды. В некотором смысле два этих понятия исходят друг из друга, так как и гипертекстуальность, и клиповость требует от современного пользователя фрагментарного понимания информации. Связь между «клиповым мышлением» и гипертекстуальностью может быть обусловлена способностью быстрого перехода между различными информационными фрагментами и ассоциациями. Гипертекст позволяет создавать связи и ассоциации между различными информационными элементами. Клиповое мышление, с его фрагментированным и недолгим характером, может способствовать свободному переходу между этими элементами, создавая нелинейные пути мышления. «Клиповое мышление», свойственное цифровой эпохе, обычно адаптировано к кратким форматам информации, таким как видеоклипы или крат-

кие текстовые сообщения. Гипертекстуальность позволяет организовывать и структурировать такие фрагменты информации, обеспечивая их доступность и связность.

Таким образом, клиповое мышление и гипертекстуальность могут взаимодополнять друг друга, обеспечивая быстрый доступ к информации и нелинейные ассоциации в контексте гипертекстовой среды.

Список литературы

1. Исаева А. Н., Малахова С. А. «Клиповое мышление»: психологические дефициты и альтернативы (пространственный фокус) // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2015. Т. 84. № 4. С. 177–191.
2. Крайнюков С. В. Влияние современных информационных технологий на картину мира человека // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10. № 4. С. 23–41.
3. Кошель В. А., Сегал А. П. «Клиповое мышление» как форма обыденного сознания // «Международный академический вестник». 2015. № 4 (10). С. 15–23.
4. Масалова М. В. Гипертекстуальность как имманентная текстовая характеристика. Ульяновск, 2003. 123 с.
5. Митягина Е. В., Долгополова Н. С. «Клиповое сознание» молодежи в современном информационном обществе // «Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского». 2009. № 3. С. 53–59.
6. Семеновских Т. В. «Клиповое мышление» – феномен современности [Электронный ресурс] // Оптимальные коммуникации: эпистемологический ресурс Академии медиаиндустрии и кафедры теории и практики общественной связности РГГУ. 2013.
7. Смирнова Ю. А. Отрицательные и положительные стороны наличия клипового мышления у современной молодежи // Теоретические и практические аспекты развития науки в современном мире. 2019. С. 247–251.

**Сравнительное исследование стереотипов
успешного ученика
у студентов педагогических университетов и колледжей**

Е. М. Вышинская, Е. В. Карпова

Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация
e-mail: Katerina.vyshinskaya@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты сравнительного эмпирического исследования представлений студентов об успешном ученике на разных уровнях образования. Установлено, что стереотипы восприятия успешного ученика отличаются у студентов педагогических колледжей и университетов. В работе рассматривается влияние регионального признака на формирование стереотипа успешного ученика. Выявлены незначительные различия в представлении студентов из разных регионов об успешном ученике. Однако данные различия во многом связаны с особенностями педагогического процесса, а не региональным признаком.

Ключевые слова: стереотип, восприятие, тип успешного ученика, представления об успешном ученике, студенты.

**A Comparative Study of Stereotypes
of a Successful Student among Students
of Pedagogical Universities and Colleges**

E. M. Vyshinskaya, E. V. Karpova

Yaroslavl State Pedagogical University named after. K. D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russia
e-mail: Katerina.vyshinskaya@mail.ru

Abstract. The article presents the results of a comparative empirical study of students' ideas about a successful student at different levels of education. It has been established that the stereotypes of perception of a successful student differ among students of pedagogical colleges and universities. The work examines the influence of regional characteristics on the formation of a stereotype of a

successful student. Slight differences were revealed in the perception of students from different regions about a successful student. However, these differences are largely related to the characteristics of the pedagogical process, and not to regional characteristics.

Keywords: stereotype, perception, type of successful student, ideas about a successful student, students.

Существование проблемы восприятия учителем личности ученика затрудняет коммуникацию участников образовательного процесса, что негативно сказывается на эффективности педагогической деятельности в целом. Качество процесса познания педагогом отличительных черт личности ученика влияет на взаимодействие субъектов образовательных отношений и результат учебного процесса. Проблема исследования стереотипов успешного ученика является значимой, поскольку на данный момент влияние стереотипов не было подробно изучено, однако они имеют место быть в системе образования [7]. Кроме того, стереотипы восприятия играют отрицательную роль, так как не соответствуют рациональному восприятию качеств личности ученика. Известно, что стереотипы начинают формироваться постепенно и скрытно для самого педагога; вследствие неполного осознания искажения восприятия они оказываются препятствующим фактором в образовательном процессе [3].

Как было показано нами в предыдущих исследованиях, стереотипы успешного ученика изменяются у студентов в зависимости от курса обучения и профиля их подготовки. Прослеживается прямая зависимость в изменении представлений об успешном ученике в процессе профессионализации и специфики содержания осваиваемой будущей профессии [1, 2].

Исходя из сказанного, цель работы заключалась в исследовании стереотипов успешного ученика студентов педагогических университетов и колледжей. Нами были сформулировано следующее предположение: стереотипы успешного ученика отличаются у студентов педагогических колледжей и университетов; стереотипы успешного ученика схожи у студентов разных регионов.

В исследовании участвовали 102 испытуемых: студенты 1–4 курсов педагогических колледжей: Ярославский педагогический колледж, Шарьинский педагогический колледж (Кострома), Уг-

личный индустриально-педагогический колледж; и вузов: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Костромской государственной университет, Государственный университет просвещения (Москва, МГОУ) Использовалась методика Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова, которая позволяет диагностировать разные типы успешного ученика [6]. *Субъективно-творческий тип* – независим в суждениях, способен отстаивать свои убеждения, инициативен. Ученик с качествами *общетрудового типа* дисциплинирован, трудолюбив, усидчив и ответственный. Тип *владеющий учебными умениями*, проявляет самостоятельность при достижении учебных целей, легко планирует свою работу. Школьник, *обладающий хорошими познавательными способностями*, обладает хорошей памятью, проявляет любознательность и активность, стремиться к знаниям, любит учиться. *Мотивационно-волевой* тип всегда нацелен на успех, обладает твердой волей. Ученик, который использует результаты чужого труда, умеет списывать, старается не конфликтовать с учителем относится к *приспособительному типу*. Тип, вбирающий в себя разнотипные качества – комбинированный.

Были получены следующие основные результаты.

Студенты колледжей наделяют успешного ученика качествами, присущими всем типам, кроме «приспособительного», при этом доминирующими типами является «комбинированный» и «общетрудовой». Это подтверждает то, что у студентов педагогических колледжей не до конца сформировался точный образ ученика, студенты затрудняются выбрать конкретный тип успешного ученика. Кроме того, большое количество студентов Костромского педагогического колледжа наделяют успешного ученика качествами «субъективно-творческого» типа, студенты выделяют инициативность, независимость в суждениях, как важные критерии успешного ученика в их представлении.

У студентов педагогических университетов, в отличие от студентов колледжей, резко выделяется определенный стереотип – «общетрудовой» тип. Большинство испытуемых, четко определили успешного ученика как трудолюбивого, усидчивого, дисциплинированного.

Таким образом, можно заключить, что у студентов педагогических вузов активно формируется конкретный стереотип успеш-

ного ученика, а, именно, «общетрудового» типа. Вместе с тем, по их мнению, успешный ученик не обладает качествами «приспособительного» и «субъективно-творческого» типов, что кардинально отличается от представлений студентов колледжей относительно успешного ученика. Еще одна отличительная особенность заключается в том, что студенты педагогических вузов гораздо чаще наделяют успешного ученика качествами «мотивационно-волевого» типа, чем студенты колледжей.

Одновременно с этим, у всех студентов педагогических колледжей и вузов, прослеживается общая тенденция, подтверждающая результаты нашего предыдущего исследования. Так, для большинства испытуемых – студентов, «общетрудовой тип» являлся наиболее распространенным. Кроме того, стереотипы восприятия успешного ученика изменяются у студентов в зависимости от курса обучения, как было доказано нами ранее [1, 2].

Далее нами были проанализированы результаты изучения стереотипов у студентов, обучающихся в разных городах: Москва, Ярославль, Углич, Кострома. По итогам выполнения методики студентами из разных регионов, можно сделать вывод, что доминирующим типом среди стереотипов успешного ученика, обнаруженных у студентов, являются «общетрудовой» и «комбинированный» типы.

Таким образом, можно судить о том, что региональный признак не влияет на формирование стереотипа восприятия успешного ученика. Однако у студентов Костромского колледжа доминирует стереотип «субъективно-творческого» типа, для них успешный ученик обязательно проявляет свою инициативу, независим в суждениях и может отстаивать свои убеждения. Студенты Костромского университета, в свою очередь, наделяют успешного ученика качествами «общетрудового типа». По нашему мнению, такие различия могут быть связаны с особенностями организации образовательного процесса. Полученные нами данные свидетельствуют о том, что стереотипы успешного ученика отличаются у студентов педагогических колледжей и университетов. Это может быть связано с тем, что на разных уровнях образования реализуются различные ФГОС. Если обучение студентов в университете подразумевает усвоение обширных фундаментальных знаний, то обу-

чение студентов колледжей, в основном, практическую подготовку по своей специальности [1, 2].

Из результатов также следует, что стереотипы успешного ученика схожи у студентов разных регионов. Большинство из них чаще всего выделяют одинаковые типы успешного ученика: «общетрудовой» и «комбинированный». Это свидетельствует о том, что формирование стереотипов успешного ученика не зависит от регионального признака. Незначительные различия, могут быть связаны с особенностями педагогического процесса в образовательном учреждении.

Особый интерес вызывает тот факт, что мотивационно-волевой и субъективно-творческий типы успешного ученика остаются без внимания испытуемых. Студентам педагогических колледжей и вузов сложно интерпретировать мотивационные и волевые качества, творческие проявления у учащихся. Стереотип же формируется из тех качеств, которые легко различить. Поэтому испытуемые выбирали качества, которые могли легко распознать: ум, память и внимание, любознательность и т. д.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- Среди стереотипов успешного ученика, доминируют «общетрудовой» и «комбинированный» типы;
- Стереотипы восприятия успешного ученика отличаются у студентов колледжей и университетов;
- Региональный признак не влияет на формирование стереотипа восприятия успешного ученика;
- Остаются без внимания такие типы успешного ученика как мотивационно-волевой и субъективно-творческий. Некоторые студенты испытывают сложности при определении мотивационных и волевых качеств, творческих проявлений у учащихся.

Список литературы

1. Вышинская Е. М., Карпова Е. В. Исследование стереотипов восприятия успешного ученика у будущих педагогов и студентов // Научный поиск. 2020. Выпуск 21. С. 44–47.
2. Вышинская Е. М., Карпова Е. В. Представления будущих педагогов об успешном ученике // Современные тенденции развития начального образования: материалы V Междунар. студ. науч.-практ. Конф. Минск: БГПУ, 2021. С. 67–69.

3. Липпман У. Общественное мнение. Москва : Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. 384 с.
4. Реан А. А. Психология личности. Санкт-Петербург : Питер, 2016. 288 с.
5. Ткачева М. С. Особенности социально-психологических стереотипов студентов – будущих педагогов о школьниках // Психология развития. 2013. №. 1. С. 47–51.
6. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Издательство Института Психотерапии, 2009. 362 с.
7. Akhmetova, G Stereotypes in the Professional Activity of Teachers / G. Akhmetova, A. Mukasheva, A. Mynbayeva // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. № 171. P. 772–775
8. Cook-Sather A. Seeing the Students behind the Stereotypes: The Perspective of Three Preservice Teachers / A. Cook-Sather, O. Reisinger, A. Mynbayeva // The Teacher Educator. 2014. V. 37. № 3. P. 91–99.

Исследование взаимосвязи социальной и вузовской адаптации и делинквентности

Е. А. Говорова

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,
Ярославль, Российская Федерация
e-mail: elizaveta201496@gmail.com

Аннотация. В статье представлены полученные связи между социальной адаптированностью и делинквентностью, которые помогают определить, как последнее действует на приобретение социально-значимых и профессиональных навыков. Выявлено, что с социальной адаптацией, в том числе вузовской, в большей степени связаны такие параметры делинквентности, которые характеризуются ложью. Где ложь в свою очередь выступает способом войти в социум, посредством сокрытия истинных взглядов личности.

Ключевые слова: социальная адаптация; вузовская адаптация; дидактический, социальный, профессиональный компоненты вузовской адаптации; делинквентность; связи.

The Study of the Relationship between Social and University Adaptation and Delinquency

E. A. Govorova

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia
e-mail: elizaveta201496@gmail.com

Abstract. The article presents the obtained links between social adaptation and delinquency, which help to determine how the latter affects the acquisition of socially significant and professional skills. It was revealed that such delinquency parameters, which are characterized by lies, are more associated with social adaptation, including university adaptation. Where the lie, in turn, acts as a way to enter society, by hiding the true views of the individual.

Keywords: social adaptation; university adaptation; didactic, social, professional components of university adaptation; delinquency; connections.

Постановка проблемы исследования. Адаптация – жизненно важный процесс, поскольку без приспособления к окружающей среде становится меньше возможностей для выживания. По А. А. Реану, адаптация – процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования [6]. В таком случае, индивиду необходимо не только быть внешне похожим на социальную среду, но и иметь похожие взгляды, мотивы и намерения с социумом. Однако, существует процесс дезадаптации – нарушение приспособления организмов к условиям существования [3], который может включать в себя делинквентное поведение. Согласно А. М. Анохину, социальная действительность имеет сложную природу, и интерес для исследования представляют не только нормы, но и разнообразные проявления отклонений, естественным образом включенные в нее [1].

Процесс адаптации связан не только с условиями социальными, но и условиями конкретной деятельности [4, 10]. Это позволило выделить виды адаптации по критерию видов деятельности и их смены на протяжении всей жизни индивида. Одним из таких видов является вузовская адаптация. «Адаптация студентов рассматривается как непрерывный процесс и результат приспособления индивида к меняющимся социальным условиям [5], либо как процесс развития индивида в результате преодоления кризисных периодов, возникающих в ходе профессионализации личности; как приспособление к новым условиям учебной деятельности [2, 11, 12]. Адаптация предполагает развития личности студента, а не только сводится к приспособлению к новым условиям [9]» [по цит. 7]. Таким образом, важно определить, какие формы отклонений способствуют снижению эффективности адаптации индивида в процессе профессионализации в структуре вузовской адаптации: дидактический, социальный и профессиональный компоненты, по А. А. Смирнову [8].

Организация процедуры и методы исследования.

Для диагностики приспособленности человека к условиям взаимодействия с окружающими его людьми в системе межличностных отношений была использована методика «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда.

Для определения уровня адаптированности студентов к вузу использована методика, разработанная М. С. Юркиной.

Для выделения факторов риска к совершению преступления была использована «Комплексная методика оценки делинквентности».

Процедура исследования заключается в проведении опроса студентов 1–4 курсов разных факультетов. Опрос проводился в первом семестре учебного 2022–2023 года.

Результаты исследования и их обсуждение.

Таблица 1

**Матрица интеркорреляций
между компонентами вузовской адаптации и делинквентности**

	<i>СЖО</i>	<i>СЛ</i>
ВА-Д	-0,14*	-
ВА-С	-	-0,19*
ВА-П	-0,16*	-0,19*

Обозначения: ВА-С – социальная адаптация, ВА-Д – дидактическая адаптация, ВА-П – профессиональная адаптация; СЖО – установка на социально-благожелательные ответы; СЛ – склонность ко лжи.

Как мы можем видеть из полученных данных связь с компонентами вузовской адаптации имеют только две шкалы, а именно: «установка на социально-благожелательные ответы» и «склонность ко лжи».

Шкала «установка на социально-благожелательные ответы» имеет значимые отрицательные связи с дидактическим и профессиональным компонентами вузовской адаптации. Люди отдают себе отчет, что их поведение, их ценности не соответствуют требованиям социума, и они пытаются «мимикрировать» под эти социальные требования. Люди, имеющие склонность к девиантному поведению, понимают, что их негативное отношение к чему-либо не одобряется социумом, и поэтому они стараются не показывать свои асоциальные качества, формы поведения. Понимают нежелательность и маскируют их своими неискренними ответами.

«Склонность ко лжи» имеет значимые отрицательные связи с компонентами адаптации: социальный и профессиональный. Это может быть связано с тем, что лживость в высокой степени от-

чуждает человека от социума, усиливает внутриличностный конфликт, повышает тревожность – индивиду трудно адаптироваться в обществе. С точки зрения профессионального компонента, склонность ко лжи может подталкивать человека врать о многих вещах, которые необходимы для успешного освоения норм и ценностей профессии.

Таблица 2

**Матрица интеркорреляций
между компонентами социальной адаптации
и делинквентностью**

	<i>СО</i>	<i>СПН</i>	<i>СЖО</i>	<i>СЛ</i>	<i>И</i>
А	-	-	-0,21**	-0,22**	-
ПрС	-0,19*	-	-0,17*	-0,23**	-
ПрД	-0,15*	-	-	-0,24**	-
ЭК	-	-	-	-0,22**	-
ОВК	-	-	-	-0,17*	-
УП	0,16*	0,17*	-	-	0,33***

Обозначения: А – адаптация; ПрС – принятие себя; ПрД – принятие других; ЭК – эмоциональный комфорт; ОВК – ожидание внутреннего контроля; УП – уход от проблем; СО – страх отвержения; СПН – склонность к преодолению норм и правил; СЖО – установка на социально-благожелательные ответы; СЛ – склонность ко лжи; И – импульсивность.

Как мы можем видеть из таблицы выше, наибольшее количество связей с социальной адаптацией имеет шкала «склонность ко лжи» (СЛ), помимо этого все связи отрицательные. Склонность ко лжи как таковая отчуждает человека от социума, усиливает внутриличностный конфликт, повышает тревожность; может являться причиной агрессивного, застревающего поведения, излишней подозрительности. Что, соответственно, негативно сказывается на том, как индивид относится к себе, окружающим его людям и окружающей действительности.

«Уход от проблем» (УП) имеет положительные корреляции со шкалами делинквентности, такими как: «страх отвержения» (СО), «склонность к преодолению норм и правил» (СПН) и «импульсивность» (И). Это может быть показателем того, что индивид может уходить от ситуации, когда боится быть отвергнутым и поэтому уходит первым; когда игнорирует социально-нравственные нормы и правила, то есть уход – это акт несогласия; когда это действие быстрое и необдуманное, то есть уход выступает в роли импульсивного действия.

Шкала «установка на социально-благожелательные ответы» (СЖО) имеет отрицательные корреляции со шкалами «адаптация» (А) и «принятие себя» (ПрС), что может говорить о том, что тенденция выставять себя лучше, чем есть на самом деле негативно скажется на адаптации, поскольку то, какой он есть, и то, каким он себя выставляет, может очень сильно не совпадать с его реальными мыслями, действиями, возможностями. А вот уже отрицательная связь между установкой на социально-благожелательные ответы и принятием себя и показывает, что индивид выставляет себя лучше в обществе, чем является, потому что ему сложно принять себя, свои возможности, да и в целом возникают сложности с адекватной самооценкой.

Шкала «страх отвержения» (СО) имеет отрицательные связи со шкалами «принятие себя» (ПрС) и «принятие других» (ПрД). Это, возможно, связано с тем, что у индивида существуют определенные сложности с адекватной самооценкой и у него есть склонность винить себя в чем-либо и думать, что от него все отвернутся. Также есть вероятность, что индивид имеет потребность в аффилиации, но страх быть отвергнутым мешает ему в выстраивании теплых, доверительных, эмоционально значимых отношений с другими людьми.

Заключение. Были выявлены связи между шкалами вузовской адаптации и делинквентности, а также между социальной адаптацией и делинквентностью, которые показывают, что со снижением адаптации связаны в большей степени склонность ко лжи и установка на социально-благожелательные ответы.

Список литературы

1. Анохин А. М. Девиация в структуре социальной адаптации // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2006. № 4. С. 368–373.
2. Асеев В. Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации // Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности. Иркутск, 1986. 216 с.
3. Блейхер В. М., Крук И. В. Госпитализм // Толковый словарь психиатрических терминов. МОДЭК, 1995, 640 с.
4. Карпов А. В., Орел В. Е., Тернопол В. Я. Психология профессиональной адаптации: монография. Ярославль : Институт «Открытое общество», РПО, 2003. 161 с.
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / под общ. ред. Г. А. Балла, А. Н. Киричука, Д. А. Леонтьева. Москва : Смысл, 1999. 425 с.
6. Реан А. А., Кудаешев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2006. 479 с.
7. Смирнов А. А., Живаев Н. Г. Адаптация студентов и образ вуза: монография. Ярославль, 2010. 168 с.
8. Смирнов А. А. Живаев Н. Г. Психология вузовской адаптации: учебное пособие. Ярославль, 2009. 115 с.
9. Сорокина Ю. Л. Преодоление кризиса учебной адаптации студентами педагогического вуза: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2005. 257 с.
10. Тернопол В. Я. Психологические закономерности и факторы процесса профессиональной адаптации // Матер. Всерос.научно-практ. конф. «Содружество». Ярославль, 2001. С. 73–75.
11. Яницкий М. С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики: учебное пособие. Кемерово : Кемеровский государственный университет, 1999. 84 с.
12. Яницкий М. С. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Иркутск, 1995. 24 с.

Взаимосвязь ресурсности мышления и конфликтной компетентности педагогов общеобразовательной школы

Н. С. Гребенищикова, М. В. Башкин

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,
Ярославль, Российская Федерация
e-mail: nata1992@yandex.ru

Аннотация. Существует взаимосвязь конфликтной компетентности с ресурсностью мышления у педагогов средних общеобразовательных школ. В данной статье описано исследование связи конфликтной компетентности и ресурсного мышления у учителей. Как наличие ресурсности, способность гибко мыслить помогает учителю в решении проблемных ситуаций, повышают эффективность его работы. Грамотное использование ресурсов помогает качественно и быстро решать проблемы.

Ключевые слова: конфликтная компетентность, мышление, педагог, ресурсность мышления.

Interrelation of Resource Thinking and Conflict Competence of Teachers of Secondary Schools

N. S. Grebenshchikova, M. V. Bashkin

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia
e-mail: nata1992@yandex.ru

Abstract. There is a relationship between conflict competence and resource capacity of thinking among teachers of secondary schools. This article describes the study of the relationship between conflict competence and resource thinking in teachers. As the availability of resources, the ability to think flexibly helps the teacher in solving problem situations, increase the efficiency of their work. Competent use of resources helps to solve problems efficiently and quickly.

Keywords: conflict competence, thinking, teacher, resource thinking.

Постановка проблемы исследования. Исследование ресурсности мышления является одной из актуальных проблем современной психологии. Изучение этой темы является важной задачей, поскольку в любой деятельности человек использует свои психологические ресурсы,

в том числе и ресурсы мышления. Выявление особенностей психологических ресурсов способствует более грамотному их использованию и повышению эффективности деятельности субъекта. Также психологические ресурсы способствуют успешному решению задач, тем самым обеспечивая быстрый и качественный выход из проблемных ситуаций, возникающих в различных сферах жизнедеятельности.

На сегодняшний день школа является сильным психогенным фактором. Результатом многочисленных исследований стал вывод, что стрессовые состояния и нервные срывы, а как следствие, невротические состояния у педагогов, встречаются чаще, чем у многих профессий типа «человек-человек» [3].

На современном этапе изучаются ресурсы субъекта деятельности как средства противостояния разрушительному воздействию профессиональных стрессов [2]. Существенное значение приобретает формирование у начинающих учителей превентивных умений и навыков, высокого уровня творческого и ресурсного мышления, необходимых для оптимальной педагогической деятельности в напряженных условиях межличностного взаимодействия с участниками образовательного процесса [1].

Теоретическая основа исследования – современные представления о конфликтной компетентности в профессиональной среде типа «человек-человек»: роль ресурсного мышления субъекта деятельности как средства противостояния разрушительному воздействию профессиональных стрессов.

В рамках нашей работы исследуется связь конфликтной компетентности и ресурсного мышления. Как способность гибко мыслить помогает учителю в решении проблемных ситуаций?

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью расширения и углубления научных представлений о роли и соотношении конфликтной компетентности и ресурсного мышления в профессиональной деятельности учителей, поскольку решение данной проблемы позволит определить пути и способы повышения эффективности педагогической работы.

Организация процедуры и методы исследования.

В нашем исследовании применяются следующие методики:

1. «Методика диагностики ресурсности профессионального мышления» (И. В. Серафимович, Е. А. Медведева, Н. В. Сурина).

2. Методика «Конфликтная компетентность» (М. В. Башкин, В. А. Горшкова, А. М. Воскресенский).

Выборка:

Педагоги средних общеобразовательных школ города Ярославля.

Учитываемые параметры: пол, возраст, педагогический стаж, квалификационная категория, наличие классного руководства.

На сегодняшний день в нашем эмпирическом исследовании приняли участие 77 педагогов.

Результаты исследования и их обсуждение.

Таблица 1

Показатели компонентов ресурсности мышления у педагогов

<i>Компонент</i>	<i>Результат</i>
Эмоционально-креативный компонент	142,5
Мотивационно-целевой компонент	145,3
Личностно-ценностный компонент	139,2
Коммуникативный и конструктивно-конфликтный компонент	122,6
Когнитивно-рефлексивный компонент	103,6
Ресурсность мышления (общий балл)	678,52

Нами была использована и проанализирована методика диагностики ресурсности профессионального мышления (И. В. Серафимович, Е. А. Медведева, Н. В. Сурина).

1. Эмоционально-креативный компонент.

Среднее значение баллов по эмоционально-креативному компоненту соответствует среднему значению.

2. Мотивационно-целевой компонент.

Средний балл по мотивационно-целевому компоненту у учителей выше среднего значения на 10,6 баллов. Можно сделать вывод, что у учителей хорошо развит мотивационно-целевой компонент.

3. Личностно-ценностный компонент.

Средний балл по личностно-ценностному компоненту у учителей школы выше среднего значения на 10,7 баллов. Следовательно, у учителей высокий уровень личностно-ценностного компонента.

4. Коммуникативный и конструктивно-конфликтный компонент.

Средний балл по коммуникативному конструктивно-конфликтному компоненту соответствует среднему значению.

5. Когнитивно-рефлексивный компонент.

Средний балл когнитивно-рефлексивного компонента у учителей школы ниже среднего значения на 2 балла. Можно сделать вывод, что у учителей школы немного понижен когнитивно-рефлексивный компонент.

6. Ресурсность мышления (общий балл).

Средний балл по ресурсности мышления больше среднего значения на 14,7 баллов. Следовательно, учителя школы обладают хорошей ресурсностью.

Прикладная ценность данного исследования заключается в том, что выявленные у учителей особенности конфликтной компетентности и уровень ресурсного мышления – это динамические характеристики, что открывает возможность конструктивного влияния на их развитие со стороны кураторов, отвечающих за повышение профессиональной квалификации учителей.

Итогом нашей работы планируется разработка авторской тренинговой программы по формированию ресурсного мышления педагогов школы.

Заключение.

1. На психологический комфорт педагогов, работающих в образовательном учреждении, влияет уровень развития конфликтной компетентности.

2. Существует взаимосвязь между ресурсностью мышления и развитием конфликтной компетентности.

Список литературы

1. Кашапов М. М., Серафимович И. В. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 3. С. 43–52.
2. Кашапов М. М., Шаматонова Г. Л., Кашапов А. С., Отставнова И. В. Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности // Интеграция образования. 2017. Т. 21. № 4. С. 683–694
3. Митина Л. М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. Москва : Учреждение Российской академии образования «Психологический институт», МГППУ, 2010. 386 с.

Гносеологические основы изучения системы знаний младших школьников

А. А. Громова, А. В. Невзорова

Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация
e-mail: anna.nevzorova@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена проблеме системы знаний младших школьников и ее гносеологическому обоснованию. Работа выполнена на основе изучения психолого-педагогических исследований в русле философской теории познания, направлений, связанных с рассмотрением этапов формирования и функционирования системы знаний у детей младшего школьного возраста. Дана характеристика категории представлений как преобладающей форме знаний в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: младший школьник, система знаний, гносеология.

Epistemological Foundations of the Study of the Knowledge System of Primary School Children

A. A. Gromova, A. V. Nevzorova

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russia
e-mail: anna.nevzorova@gmail.com

Abstract. The article is devoted to the problem of the knowledge system of younger schoolchildren and its epistemological justification. The work is based on the study of psychological and pedagogical research in line with the philosophical theory of cognition, directions related to the consideration of the stages of formation and functioning of the knowledge system in primary school children. The characteristic of the category of representations as the predominant form of knowledge in primary school age is given.

Keywords: junior high school student, knowledge system, epistemology.

Постановка проблемы исследования. Во все времена развития цивилизации для человечества являлось важным познание окружающей действительности, объяснение происходящих вокруг явлений,

законов природы. Гносеология, или учение о познании – это раздел философии, изучающий возможности познания мира человеком, структуру познавательной деятельности, формы знания в его отношении к действительности, критерии истинности и достоверности знания, его природу и границы. Будучи философской дисциплиной, гносеология исследует сущность познавательного отношения человека к миру, его исходные и всеобщие основания, рассматривая их в контексте человеческого бытия. В развитии философии гносеология играла ведущую роль, поскольку обосновывала и оценивала различные характеристики бытия, определения природы, общества и человека, нормы и критерии научного познания. В связи с тем, что познание традиционно считалось наиболее важным компонентом деятельности человека, а познавательная деятельность высоко оценивалась, гносеология выступала отправным пунктом для объяснения структур и связей человеческого бытия, задавая ценностные ориентиры для других разделов философии, а затем и для отделяющихся от философии наук [7].

Организация процедуры и методы исследования. Исследование было организовано на основе изучения философских источников, психолого-педагогических исследований, проведения анализа этих работ и выстраивания рассуждения в следующей логике. Рассмотрены наиболее общие положения гносеологии, которые легли в основу изучения системы знаний младших школьников. Выстроены этапы формирования системы знаний младших школьников, рассмотрена специфика ее функционирования, описана категория представлений как наиболее характерная форма знаний в младшем школьном возрасте.

Результаты исследования и их обсуждение. Ключевая задача гносеологии заключается в изучении того, как устроена познавательная деятельность, какими возможностями она обладает и какими пределами ограничена, какие критерии истинности и достоверности использует. Основным предметом её изучения является научное знание [4]. Развитие философии, науки и других форм духовной деятельности людей показывает, что любое знание есть единство двух противоположных моментов, сторон – чувственного и рационального. Помимо разделения на чувственное и рациональное, познание делится на научное и обыденное (внеучное). Познание

не ограничено сферой науки, знание в той или иной своей форме существует и за пределами науки. На основании гносеологического критерия В. В. Ильин и А. Т. Калинин подразделяют знания на обыденные и научные [3]. Гносеологический статус данных видов знания определяется сущностью социальных институтов, в которых они производятся. По их мнению, отличие между этими формами знания заключается еще и в том, что научное знание вырабатывается в науке как специализированной отрасли общественно-го производства и является строго регламентированным. Обыденные же знания не являются строго стандартизированными, так как они появляются в условиях повседневной жизни. Сфера обыденного знания многообразна. Особенностью обыденного знания является то, что оно используется человеком практически неосознанно, и в своем применении не требует доказательств. Другой его особенностью является то, что оно носит бесписьменный характер. Пословицы и поговорки лишь фиксируют факт знания, но не прописывают его теорию. Иногда обыденное знание определяют посредством указания на общие представления здравого смысла, который обеспечивается предварительным ориентировочным восприятием и пониманием мира [5]. Выдвигая на первый план познание внешнего мира, не следует, конечно, упускать из виду, что объектом познания могут быть психические процессы, эмоциональный мир свой и иного человека, чужие и собственные мысли. Познание внешнего мира происходит в процессе мышления, в котором человек оперирует понятиями сообразно их содержанию. Уже поэтому познание так или иначе оказывается самопознанием. Однако познание глубин человеческого «я», равно как и самых абстрактных мыслительных схем в математике, философии, логике, в последнем счете оказывается познанием материального мира и нашего к нему отношения. Познание внешнего мира происходит в процессе мышления, в котором человек оперирует понятиями сообразно их содержанию. Уже поэтому познание так или иначе оказывается самопознанием.

Обратимся к характеристике познания младших школьников. Начальный период школьной жизни занимает возрастной диапазон от 6–7 до 10–11 лет. На границе дошкольного и школьного возраста ребенок проходит через очередной возрастной кризис. Этот пере-

лом может начаться в 7 лет, а может сместиться к 6 или 8 годам. Причина кризиса 7 лет состоит в том, что ребёнок перерос ту систему отношений, в которую он включён. Теперь ребёнок приходит к осознанию своего места в мире общественных отношений. Он открывает для себя значение новой социальной позиции – позиции школьника, связанной с выполнением высоко ценимой взрослыми учебной работы. В кризисный период происходят глубокие изменения эмоциональной сферы ребёнка, подготовленные всем ходом личностного развития в дошкольном возрасте. Опираясь уже на этой ступени многообразными понятиями вещей, явлений, процессов, мышление ребёнка подготавливается, таким образом, к осознанию самих понятий в их свойствах и взаимоотношениях [1]. Тем самым, внутри этой ступени мышления создаются предпосылки, возможности для перехода на следующую ступень. Эти возможности реализуются у ребёнка по мере того, как в ходе обучения он овладевает системой теоретического знания [8]. В школе ребёнок должен в определённые сроки овладеть некоторой суммой знаний, умений и навыков в форме учебной деятельности, научиться пользоваться ими, усвоить приёмы рассуждений. Теперь ребёнок должен рассматривать и заучивать такой материал, который в данный момент сам по себе может быть ему и неинтересен, но нужен и важен для всей последующей учебной работы. Отношение к предстоящему учению как к важному и ответственному делу не складывается само собой. Продуктом учебной деятельности является, внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах, формирование знания и умения применять его для решения разнообразных практических задач. Знание – орудие, а не цель. Формирование основ умения учиться и способностей младших школьников к организации своей деятельности является обязательным требованием основной образовательной программы начального общего образования. Оно осуществляется поэтапно, как было показано П. Я. Гальпериным в теории поэтапного формирования умственных действий [2].

Формирование мотивационной основы действия, это первый этап.

На втором этапе необходимо выделить систему ориентиров, указывающих, на то, как нужно выполнять действие.

На третьем этапе начинается реальное выполнение действия в материальной форме, т.е. при опоре на внешние предметные аналогии – образцы действия с предметом в виде схем, графиков, учебных карт, инструкций о порядке действий.

На четвертом этапе уже нет необходимости опираться на внешне представленные ориентиры, а работа продолжается, опираясь на громкое проговаривание, то есть «внешняя речь про себя».

На пятом этапе необходимость проговаривать исчезает, все это переходит во внутреннюю речь «про себя».

На заключительном, шестом этапе, из сознания речевой процесс «уходит», а остается «чистая мысль» о действии, способность проделать его в уме, т. е. умение действовать «наизусть», без внешних ориентиров, предметных или речевых.

Система знаний младших школьников складывается постепенно из тех фрагментов знаний, которые прошли процесс интериоризации и стали достоянием сознания ребенка. Система знания формируется под влиянием множества факторов, среди них особое место занимают те, которые непосредственно связаны с деятельностью педагога, направленной на создание соответствующих педагогических условий: установление связей нового и ранее изученного, выявление сходств и различий, обобщение, целенаправленное формирование целостного представления об объекте или явлении.

Основное место в системе знаний младших школьников занимают знания в форме представлений. Представления – это образы предметов, сцен и событий, возникающие на основе их припоминания или непродуктивного воображения. Характерными особенностями ранних детских представлений является их смутность, слитность, фрагментарность, бессистемность, неподвижность. Эти особенности представления отчетливо выступают в разных видах деятельности дошкольника, характеризуя как его память, так и воображение. В формировании, сохранении и воспроизведении у ребенка образа человека или какого-либо животного важное значение имеет то, какое название было им дано. Если двух девочек в сказке «Морозко» назвать «прилежницей» и «ленивицей», их образы не только сохраняются у детей надолго, но становятся все более яркими и четко дифференцированными. При изучении детских представлений выделено несколько

их уровней, по тому, как они характеризуют степень обособления ребенком сохраненных образов.

1. Уровень узнавания. Ребенок сохранил представление о предмете лишь настолько, что может узнать его при повторном восприятии натуры или изображения.

2. Уровень вызванного (пассивного) воспроизведения. В ответ на знакомые вопросы у ребенка возникает искомый образ. Такие же представления возникают под влиянием какого-либо толчка извне. В основе таких представлений лежат ассоциации по сходству или смежности. Такая опора на восприятие конкретных предметов совершенно необходима для деятельности воссоздающего воображения у дошкольников.

3. Уровень свободного, произвольного использования имеющихся представлений. Сохранение осмысленных образов, их уточнение и дифференцировка позволяют детям использовать имеющиеся у них представления в играх, рисунках, рассказах.

4. На высшем уровне творческого воспроизведения ребенок может расчлнить сохранившийся образ и, выделив лишь какие – то его части, элементы, признаки включать их в новые комбинации, новые сочетания, создавая, таким образом, новые картины, фигуры, орнаменты, рассказы. Такие новые образы используются детьми в разных видах их творческой деятельности.

Таким образом, представление – это наглядный образ предмета или явления (события), возникающий на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) путем его воспроизведения в памяти и воображении. Постоянное возникновение наглядных образов помогает ребенку познавать окружающий мир, переходить от известного к неизвестному [6].

Заключение. Анализ философских основ изучения системы знаний младших школьников и психолого-педагогических исследований, посвященных познавательной деятельности младших школьников, позволил заключить следующее. Формирование системы знаний младших школьников – процесс многофакторный, протекающий одновременно стихийно и целенаправленно. Понимание педагогом закономерностей и принципов этого процесса может существенно повысить качество педагогического сопровождения формирования системы знаний младших школьников.

Список литературы

1. Агапова А. М. Формирование познавательных УУД у младших школьников в процессе использования технологии развития критического мышления // Опыт и перспективы реализации федеральных государственных образовательных стандартов в современной школе: сборник научных статей II всероссийской научно-практической конференции / под научной редакцией Е. В. Карповой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. С. 18–22.
2. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии / Академия наук СССР, Институт философии [отв. ред. Е. В. Шорохова]. Москва : Наука, 1966. 474 с.
3. Ильин В. В., Калинин А. Т. Природа науки: Гносеологический анализ. Москва : Высшая школа, 1985. 230 с.
4. Миронов В. В., Иванов А. В. Философия: гносеология и аксиология. Москва : НИЦ ИНФРА-М, 2023. 335 с.
5. Михайловская Е. С. Вненаучное знание: гносеологический подход // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnenauchnoe-znanie-gnoseologicheskiiy-podhod> (дата обращения: 07.09.2023).
6. Общая психология: учебник / Л. А. Вайнштейн В. А. Поликарпов, И. А. Фурманов. Минск : Современ. шк., 2009. 512 с
7. Царегородцев Г. И. Шингаров Г. Х.; Губанов Н. И. Философия: учебник. Москва : Весть, 2003. 368 с.
8. Яхудина Е. Н., Сербина Л. Ф. Познавательные процессы и личностные характеристики детей с разным уровнем школьной адаптации // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2022. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poznavatelnye-protsessy-i-lichnostnye-harakteristiki-detey-s-raznym-urovнем-shkolnoy-adaptatsii> (дата обращения: 08.08.2023).

**Представления участников образовательного процесса
о мотивах учебной деятельности
младших школьников и подростков**

А. А. Данилова, Е. В. Карпова

Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация
e-mail: alena.danilova.2001@inbox.ru

Аннотация. В результате эмпирического исследования установлены сходство и различие мотивов учения младших школьников и подростков. Обнаружено, что родители младших школьников недостаточно понимают мотивы учения своих детей. Представления учителя являются более объективными, чем родителей. Представления родителей подростков о мотивах их учения более точные, чем родителей младших школьников, а учителей остаются примерно на одном уровне.

Ключевые слова: родители, педагоги, мотивы учения, младшие школьники, подростки, представления о мотивах учения.

**Representations of Participants in the Educational Process
about the Motives of Educational Activity
of Younger Schoolchildren and Adolescents**

A. A. Danilova, E. V. Karpova

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russia
e-mail: alena.danilova.2001@inbox.ru

Abstract. As a result of empirical research, the similarity and difference of the motives of the teaching of younger schoolchildren and adolescents have been established. It was found that parents of younger schoolchildren do not sufficiently understand the motives of their children's teaching. The teacher's views are more objective than the parents'. The ideas of parents of teenagers about the motives of their teaching are more accurate than those of parents of younger schoolchildren, and teachers remain approximately at the same level.

Keywords: parents, teachers, motives of teaching, younger schoolchildren, teenagers, ideas about the motives of teaching.

Проблема мотивации учебной деятельности является актуальной, прежде всего, в практическом плане [2, 8, 9]. В педагогическом процессе очень важно определить общую стратегию и ход работы по формированию и развитию мотивации и делать это необходимо на протяжении всего периода обучения, включая работу со школьниками и их родителями. Так, изучение мотивации учения школьников – это выявление ее настоящего уровня и вероятных перспектив развития у каждого ученика и класса в целом. Немаловажным, на наш взгляд, является исследование представлений участников образовательного процесса – родителей, педагогов – о мотивах учения детей, поскольку они могут стать основой для планирования процесса последующего формирования знаний и умений у учеников. Вместе с тем, этот аспект проблемы мотивации учебной деятельности исследован недостаточно.

Исходя из сказанного, в нашем исследовании была предпринята попытка изучения представлений педагога и родителей о мотивах учения младших школьников и подростков.

В качестве испытуемых выступили ученики 2, 4, и 7 классов муниципального общеобразовательного учреждения «Гимназия» г. Переславля-Залесского и их родители, учителя. Общее количество участвовавших в эксперименте – 238 человека.

В исследовательских целях был составлен опросник для школьников с использованием методики диагностики учебной мотивации М. В. Матюхиной (в модификации Н. Ц. Бадмаевой) [8] и методики выявления интенсивности мотивации учения Е. В. Карповой [4]. Диагностировались следующие мотивы: социальный, оценочный, игровой, внешний положительный и отрицательный, позиционный и учебно – познавательный.

Эмпирическое исследование представлений участников образовательного процесса о мотивах учебной деятельности школьников состояло из двух этапов. На первом этапе изучались мотивы самих школьников, где испытуемым предлагалось ответить на следующий вопрос: «Почему ты учишься?», а для этого выбрать среди семи утверждений методики один – самый подходящий для них ва-

риант. На втором этапе была проведена диагностика представлений родителей и учителей о мотивах учения детей. Педагог должен был ответить на вопрос: «Какие мотивы учебной деятельности характерны для каждого ученика?». Учитель отмечал тот мотив каждого школьника, который, по его мнению, в большей степени характерен для него и которым он руководствуется в процессе обучения.

Нами были получены следующие основные результаты.

Оказалось, что характер доминирующих мотивов учебной деятельности младших школьников меняется от класса к классу (основной во 2 классе – учебно-познавательный мотив (61 %) – на социальный (62 %) в 4 классе, то есть к концу обучения в начальной школе.

Далее, было установлено, что имеются различия в точности представлений родителей о мотивах учения их детей в начальной школе. Оказалось, что родители, в сущности, не имеют понятия, по каким причинам учатся их дети. Их представления являются, фактически, прямо противоположными действительным мотивам учения школьников. Так, во втором классе процент совпадения представлений родителей о мотивах учения их детей составляет всего лишь 29 %. В четвертом классе этот показатель снизился на 5 %.

Для родителей, чьи дети учатся во втором классе, большое значение оказывает социальная сторона обучения (социальный мотив – 32 %), а для детей, учащихся в четвертом классе, родители определили важность учебно-познавательного мотива (28 %).

Относительно представлений педагогов можно сказать следующее. В начале обучения детей в школе учитель достаточно хорошо понимает причины, по которым учатся его ученики, то есть мотивы их учения. К концу обучения их в начальной школе представления о мотивах учебной деятельности школьников у учителя существенно меняются, он в меньшей степени понимает мотивы учения своих учеников. На 50 % снижается точность оценки учителем мотивов своих учеников. Так, у педагога процент совпадений с реальными мотивами учащихся составляет 64 % – во втором классе и 43 % – в четвертом классе.

В средних классах наблюдается другая картина. Так, ведущими мотивами учебной деятельности учащихся 7-х классов – подростков являются социальный мотив (34 %) и мотив общения (26 %). Менее значимым является позиционный мотив (8 %).

В ходе данного исследования также было выявлено, что лишь в 36 % случаев родители правильно указывали мотивы учебной деятельности своих детей. Так, по их мнению, ведущим мотивом учебной деятельности семиклассников является оценочный мотив (55 %). Менее значимым мотивом учения является внешний отрицательный мотив (7 %). В 44 % случаев учителя дают точные оценки того, по каким причинам учатся школьники.

Таким образом, мотивы учения у младших школьников отличаются от таковых у подростков – у младших школьников типичными являются учебно-познавательный и социальный мотивы, а у подростков – социальный и мотив общения. Большую роль в подростковом возрасте играют мотивы отношений со сверстниками и учителями.

Исследование показало, что представления родителей подростков более точные, чем у родителей младших школьников, что отражается в процентном соотношении совпадений взглядов (29 % у родителей второклассников, 24 % – четвероклассников, 36 % – семиклассников). Необходимо отметить и различие в характере самих мотивов учения младших школьников и подростков с точки зрения родителей. Например, по их мнению, ведущим мотивом учебной деятельности четвероклассников является социальный мотив, а семиклассников – оценочный мотив. Схожесть заключается лишь в том, что все родители считают внешний отрицательный мотив менее значимым мотивом учения школьников.

Следует констатировать, что оценка мотивов учения школьников различна и неустойчива с точки зрения учителей. Так, из полученных данных следует, что в начале обучения детей в школе учитель достаточно хорошо понимает причины, по которым учатся его ученики. К концу обучения в начальной школе представления о мотивах учебной деятельности учеников у учителя существенно меняются, он в меньшей степени понимает мотивы учения своих учеников. А в среднем звене представления учителей о мотивах учения подростков не становятся более объективными и точными, чем в начальной школе (соответственно, 44 и 43 %). Наиболее объективные представления о мотивах учения школьников демонстрируют педагоги в начале обучения детей в начальной школе.

В целом, сравнивая данные представлений родителей и педагогов о мотивах учебной деятельности учащихся начальной школы и среднего звена, можно сказать, что представления педагогов о мотивах учения детей являются более точными и корректными по сравнению с представлениями родителей.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о наличии достаточно острой проблемы в современном образовании: неполное знание родителями мотивов учения их детей – младших школьников и подростков, несоординированность этих представлений с представлениями педагога. Это может повлечь такие отрицательные последствия, как формирование стойкой неуспеваемости и интеллектуальной пассивности учеников, снижение их самооценки, ухудшение отношений школьников с педагогами и родителями.

Список литературы

1. Божович Л. И. Избранные психол. труды. Москва : МПА.1995. 209 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование). Москва : Изд-во Просвещение, 1968. 464 с.
3. Варганова И. И. К проблеме мотивации учебной деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2000. № 4. С. 33–41.
4. Карпова Е. В., Данилова А. А. Представления педагогов о половых различиях мотивации учебной деятельности младших школьников // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 1 (49). С. 61–65
5. Карпова Е. В. Потребность, мотив, мотивация, мотивационная сфера личности // Общая психология: учебник для вузов. Москва : Гардарики, 2002. С. 195–201.
6. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: монография. Ярославль : ЯГПУ, 2007. 570 с.
7. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. Новосибирск : НГПИ, 1987. 90 с.
8. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения: кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1990. 192 с.
9. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. Москва : Педагогика, 1984. 144 с.

**Возможности использования
структурно-психологического анализа
в рамках контекстно-ориентированного подхода**

В. В. Данилочкина, Н. В. Клюева

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,
Ярославль, Российская Федерация
e-mail: vdanilochkina@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается проблема изучения категории «психологический контекст» в рамках контекстно-ориентированного подхода. Описывается проблема дискретности получаемых на аналитическом уровне исследования данных. Предлагается усилить методологический аппарат и инструментарий контекстно-ориентированного подхода возможностями структурно-психологического анализа, позволяющего выявить механизмы структурной организации факторов, составляющих психологический контекст. В статье впервые в истории контекстно-ориентированного подхода предложен неоклассический (структурный) этап развития контекстного подхода.

Ключевые слова: контекст, психологический контекст, контекстно-ориентированный подход, структурно-психологический анализ, эффекты структурной организации, неоклассический этап развития контекстного подхода.

**The Possibilities of Using Structural-Psychological Analysis
within the Context-Oriented Approach**

V. V. Danilochkina, N. V. Klyueva

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia
e-mail: vdanilochkina@mail.ru

Abstract. The article reveals the problem of studying the category “psychological context” within the context-oriented approach. The problem of discreteness of the data obtained at the analytical level of research is described. It is proposed to strengthen the methodological apparatus and tools of the

context-oriented approach with the capabilities of structural and psychological analysis, which allows to identify the mechanisms of the structural organization of the factors that make up the psychological context. For the first time in the history of the context-oriented approach, the neoclassical (structural) stage of the development of the contextual approach is proposed in the article.

Keywords: context, psychological context, context-oriented approach, structural-psychological analysis, effects of structural organization, neoclassical stage of development of contextual approach.

В конце XX века понятие «контекст» приобрело общегуманитарный характер и стало использоваться далеко за пределами лингвистической философии, герменевтики и семиотики. В психологии «контекст» впервые встречается в работах Л. С. Выготского при объяснении процесса смыслообразования слов в речи, когда смысл слова формируется только в контексте того абзаца, в котором оно использовалось, абзац в контексте книги, а содержание книги в контексте всей жизни и творчества самого автора [3, с. 169].

Развитие этой мысли прослеживается в работах С. Л. Рубинштейна, который выделял два вида речи: контекстную речь и ситуативную. Контекстная речь является как бы контекстом сама для себя, текст в ней выступает контекстом каждого слова. Ситуативная речь напрямую зависит от контекста, в котором разворачивается, то есть при ситуативной речи контекстом является внетекстовая ситуация [9]. Нужно отметить, что С. Л. Рубинштейн занимался не только психолингвистическим аспектом контекста, он рассматривал и саму психику через понятие «контекст». Он считал, что психика двойственно детерминирована: внутренне – органическим субстратом (мозг) и внешне – объектом (восприятия и деятельности). С его точки зрения, «оба выделенные анализом соотношения, детерминирующие психику, включаются в единый контекст, которым в целом и определяются» [9, с. 33].

В. Д. Шадриков, описывая понимание как один из видов интеллектуальной операции, отмечает, что понимание начинается с восприятия. Восприятие через образы происходит не изолировано, а всегда в контексте мыслительного содержания. А сам процесс понимания – это в том числе «процесс включения понимаемого в имеющееся знание, жизненный опыт, интерпретация значения понимаемого в конкретный контекст» [12, с. 167].

Д. А. Леонтьев в своих исследованиях также отводит контексту важнейшее значение. Он пишет, что понять смысл чего бы ни было можно через включенность в контекст собственной жизни, что это для человека значит и для чего это ему нужно [8]. По Д. А. Леонтьеву смысл психологического явления всегда определяется более широким контекстом, чем значение [7].

О том, что контекст является новой смыслообразующей психологической категорией в начале 80-х г. прошлого столетия писал А. А. Вербицкий. Им впервые было сформулировано определение психологического контекста, под которым он понимал систему «...внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам. Внутренний контекст представляет собой индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешний – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует» [1, с. 137–138].

В настоящий момент на основе выше описанного понимания контекста сложилась научная школа контекстно-ориентированного подхода, реализованного в различных областях современного психологического знания: педагогическая психология (Н. В. Жукова, Л. А. Рыбакова, О. Г. Ларионова и др.); психология конфликта (О. И. Щербакова и др.); психологическая диагностика (Т. Д. Дубовицкая, Е. Е. Дурнева, М. И. Каргин и др.); теоретико-методологическое изучение категории «контекст» в психологии и педагогике (В. Г. Калашников и Е. Г. Трунова и др.).

Изучение контекста в рамках контекстно-ориентированного подхода опирается на следующие особенности.

Первая особенность связана со сложностью в сущностном наполнении понятия «кон-текст» в рамках конкретного психологического исследования. Некоторые исследователи предлагают типологическую модель представления контекста, учитывающую два вида измерений: объем (количество характеристик, задающий контекст) и время/период (особенности ситуации, в которой разворачивается исследуемое явление) [2]. Примером учета данной особенности может служить работа Л. А. Рыбаковой, посвященная изучению

внутреннего кросскультурного контекста первоклассников в период адаптации к школе. В работе описываются содержательные характеристики, составляющие понятие контекст и фиксируется время/период, в котором данный контекст разворачивается, а именно в период адаптации первоклассников к школе [10].

Второй особенностью является обязательный учет функционального аспекта контекста, при котором контекст рассматривается как механизм, порождающий смыслы, через соотнесение между собой фрагментов психического содержания. В этом случае акцент в исследованиях делается не только на структуре контекста, но и на его функции семантизации, то есть на процессе порождения смысла [2].

Третье положение характеризуется тем, что особенностью изучения психологического контекста является его связь с рассматриваемым в качестве объекта исследования феноменом. Контекст сам по себе без связи с явлением теряет свой смысл и эмпирическую значимость. Этот факт отражается в этимологии слова «контекст», которое произошло от латинского «contextus» – «соединение», «связь», «сцепление», «некое целое, связующее и объясняющее явления, факты, события» [11, с. 248].

Четвертое положение связано с организацией эмпирического исследования психологического контекста с учетом внешних и внутренних условий. С одной стороны, учет внешних контекстов, в которых разворачивается исследуемое явление, позволяет избежать стерильности лабораторных исследований. С другой – при изучении внутренних (внутриличностных) контекстов необходимо контролировать или даже исключать в ходе эксперимента влияние внешних факторов на объект исследования. Это сложная задача, требующая особого внимания со стороны исследователей при моделировании и организации эмпирических изысканий.

Однако ключевой проблематикой исследования психологического контекста является обоснование эмпирических методов исследования, соответствующих теоретическому конструкту ключевого понятия категории «психологический контекст», как системы и единого целого.

Проведенные до настоящего момента многочисленные исследования используют стандартные методики, дискретно оценивающие отдельные факторы, составляющие психологический контекст.

Заполняются тесты, опросники, методики для определения уровня развития единичного фактора, включенного в психологический контекст. При этом выводы делаются не о выраженности этих факторов, а об особенностях контекста в целом. Возникает закономерный вопрос: являются ли результаты оценки отдельных элементов, входящих в контекст, выявленные посредством тестов и опросников, достаточными для формулирования выводов относительно закономерностей развития контекста в целом?

Учитывая системный характер понятия «контекст», авторы статьи предлагают усилить в методологическом плане контекстный подход и включить в исследование наряду с аналитическим уровнем, метод структурно-психологического анализа, позволяющего перейти от феноменологического уровня описания явлений на сущностный уровень объяснения психологических механизмов, которые лежат в основе психологического явления. Метод структурного анализа позволяет выявить детерминацию феномена «контекст» как психологического феномена в плане его комплексной, структурной обусловленности. Данный метод предполагает определенную последовательность исследовательских процедур, в частности определение матриц интеркорреляций исследуемых параметров, построение структурограмм значимо коррелирующих параметров, вычисление индексов структурной организации, определение гомогенности/гетерогенности структур по методу экспресс- χ^2 [6].

Структурно-психологический анализ позволяет определить эффекты организационного плана и структурообразующего характера (т.е. средства и механизмы структурной организации факторов, составляющих психологический контекст, их фактическую соорганизованность, а не абсолютные значения их выраженности), порождающие синергетические эффекты, смысл которых в выходе за пределы суммы значений функциональных характеристик интегрируемых компонентов в структуре психологического контекста. Все это позволяет более глубоко подойти к изучению феномена «психологический контекст» через определение эффектов структурной организации его компонентов, преодолев тем самым проблему дискретности данных, полученных на аналитическом уровне исследования и обосновав, в том числе на методологическом уровне положение, что контекст не является простой суммой качеств, его составляющих.

Таким образом, можно констатировать, что использование структурно-психологического анализа ознаменовало неоклассический этап развития контекстно-ориентированного подхода, обогатило его методологический инструментарий, позволило усилить эмпирический потенциал, обоснованность и прагматику использования категории «психологический контекст» в рамках научного психологического познания.

Список литературы

1. Вербицкий А. А. Психология. Словарь // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6 т. / ред.-сост. Л. А. Карпенко, под общ. ред. А. В. Петровского. Москва : ПЕР СЭ, 2005. С. 137–138.
2. Вербицкий А. А. Контекстный подход в психологии / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 3. С. 5–14.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь: сборник; Лев Выготский; [предисл., сост.: Е. Красная]. Москва : АСТ, 2008.
4. Жукова Н. В., Рыбакова Л. А. Теоретическая модель содержания кросскультурного контекста обучающегося // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2013. Т. 9. № 3–2. С. 43–46.
5. Калашников В. Г. Метод контекстного анализа в методологии контекстного подхода / В. Г. Калашников // Педагогика и психология образования. 2018. № 2. С. 48–61.
6. Карпов А. В. Психология деятельности: в 5 томах. Том 4. Москва: Издательский дом РАО, 2015. 504 с.
7. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии. 3-е издание, дополненное. Москва : Издательство «Смысл», 2007. 510 с.
8. Леонтьев Д. А. Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2014. № 1. С. 104–117.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва : Питер, 2012. 713 с.
10. Рыбакова Л. А. Внутренний кросскультурный контекст первоклассников в период адаптации к школе/ дисс. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2013. 180 с.
11. Словарь иностранных слов. 11-е изд., стереотип. Москва : Рус. яз., 1984. 607 с.
12. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. Москва : Аспект Пресс, 2007. 284 с.

Связь развития регуляционных механизмов личности и интернет-зависимости в молодежной среде

А. Д. Исакова, Ю. В. Филиппова

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,
Ярославль, Российская Федерация
e-mail: Isakova-nastya03@yandex.ru

Аннотация. В данной статье исследуется связь между развитием регуляционных механизмов личности и интернет-зависимости среди молодежи. Исследование показало, что люди с высоким уровнем интернет-зависимого поведения испытывают проблемы с регуляцией и контролем своих действий. Для таких людей характерны следующие особенности: недостаточное развитие навыков моделирования, программирования и оценки результатов.

Ключевые слова: интернет-зависимость, регуляционные механизмы личности, зависимое поведение.

The Relationship between the Development of Regulatory Mechanisms of Personality and Internet Addiction in the Youth Environment

A. D. Isakova, Yu. V. Filippova

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia
e-mail: Isakova-nastya03@yandex.ru

Abstract. This article explores the relationship between the development of personality regulatory mechanisms and Internet addiction among young people. The research has shown that people with a high level of Internet addictive behavior experience problems with regulation and control of their actions. Such people are characterized by the following features: insufficient development of skills of modeling, programming and evaluation of results.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 21-18-00039, URL: <https://rscf.ru/project/21-18-00039>

© Исакова А. Д., Филиппова Ю. В., 2023

Keywords: Internet addiction, regulation mechanisms of personality, addictive behavior.

Введение. С развитием информационных технологий и широким доступом к Интернету, молодежная среда стала все более подвержена риску интернет-зависимости [4]. Это явление вызывает серьезную озабоченность, поскольку оно может негативно сказываться на развитии и формировании личности молодых людей. В своих исследованиях А. Ф. Шайдулина, М. И. Дрепа и В. В. Пижугида говорили о том, что интернет-зависимые люди испытывают дисгармонию в функционировании эмоциональной сферы, высокий уровень тревожности, депрессии, агрессивности и враждебности. Они также имеют низкую стрессоустойчивость и склонность к избеганию неудач [1, 3, 5]. Понимание взаимосвязи между интернет-зависимостью и саморегуляцией поведения может помочь разработать эффективные стратегии предотвращения и лечения этого состояния. Интернет-зависимость является патологическим состоянием, при котором человек испытывает непреодолимую потребность в постоянном использовании Интернета. Подробным изучением интернет-зависимости также занимался К. Янг в 1999 году [6].

Как мы знаем, очень многие факторы могут способствовать возникновению интернет-зависимости. Один из таких факторов – низкий уровень саморегуляции личности. В. И. Моросанова рассматривает саморегуляцию в контексте анализа ее индивидуально-го стиля. Индивидуальный стиль – в самом общем виде – можно определить как индивидуально устойчивое, типичное для человека своеобразие его произвольной активности [2]. Взаимосвязь между развитием регуляционных механизмов личности и интернет-зависимостью является важной темой для исследования. Понимание этой взаимосвязи может помочь разработать эффективные стратегии предотвращения и лечения интернет-зависимости в молодежной среде. Таким образом, нам важно выяснить, как именно интернет-зависимость связана с регуляционными механизмами личности.

Постановка проблемы исследования. Как связано развитие регуляционных механизмов личности с интернет-зависимостью в молодежной среде?

Организация процедуры и методы исследования. В исследовании приняли участие 70 испытуемых в возрасте от 15 до 22 лет, включая учащихся старших классов и студентов. Выбор возрастного диапазона выборки определяется наиболее высокой частотой использования сети Интернет в данных возрастных группах. Процедура исследования заключалась в проведении опроса в первом семестре обучения (октябрь – ноябрь 2022 года).

На первом этапе работы была проведена диагностика сформированности регуляционных механизмов личности по методике «Стиль саморегуляции поведения» (ССП) В. И. Моросановой и уровня интернет-зависимости испытуемых по методике К. Янг. На втором этапе работы полученные данные были подвергнуты статистической обработке. Далее был проведен частотный анализ показателей интернет-зависимости в сформированной выборке.

В качестве метода статистической обработки данных применен метод корреляционного анализа, а именно коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Таким образом, обработка данных определялась фактической степенью параллелизма между двумя количественными рядами изучаемых признаков, то есть отдельными регуляционными механизмами личности и выраженностью интернет-зависимости.

Результаты исследования и их обсуждение. По результатам статистической обработки были выявлены 4 статистически достоверных взаимосвязи: взаимосвязь интернет-зависимости со шкалами моделирования, программирования, оценкой результатов, общим баллом, отражающим степень сформированности механизмов саморегуляции. (см. табл. 1)

Таблица 1

Результаты обработки данных по R-критерию

	<i>Valid</i>	<i>Spearman</i>	<i>p-level</i>
Планирование & интернет-зависимость	69	-0,21	0,078
Моделирование & интернет-зависимость	69	0,6	0,001
Программирование & интернет-зависимость	69	0,4	0,001
Оценка результатов & интернет-зависимость	69	0,5	0,001

	<i>Valid</i>	<i>Spearman</i>	<i>p-level</i>
Гибкость & интернет-зависимость	69	0,16	0,18
Самостоятельность & интернет-зависимость	69	0,1	0,398
Общий балл & интернет-зависимость	69	0,58	0,001

Обозначения: Valid-показатель валидности теста; Spearman- Коэффициент ρ Спирмена; p-value– столбец вычисленных значений уровня значимости p , по которым определяется, являются ли различия между выборками статистически достоверными по каждому из показателей (если $p < 0,05$), или нет (если $p > 0,05$).

Анализируя полученные данные, можно сказать, что все связи носят отрицательный характер. Таким образом, высокий уровень интернет-зависимости определяется низким уровнем развития отдельных регуляционных механизмов и общего уровня их сформированности. При высоких показателях интернет-зависимого поведения у людей отмечаются нарушения функции регуляции и контроля деятельности, о чем также свидетельствуют заключения В. В. Пижугийда [3]. Для людей с выраженной интернет-зависимостью характерны следующие особенности: слабая сформированность процессов моделирования, программирования и оценки результатов, выражающиеся в импульсивности поступков, не критичности к своим действиям, и подтверждение данным суждениям мы также можем найти в исследованиях А. Ф. Шайдулиной [5]. Возможными компенсационными механизмами негативных последствий интернет-зависимости могут являться автономность в организации активности индивида, оперативная оценка значимых условий и возможность самостоятельной перестройки программы деятельности, связанные с действием таких регуляционных механизмов как гибкость и самостоятельность. Однако данное предположение требует доказательной проверки.

Заключение. Таким образом, было установлено, что структура взаимосвязи имеет гетерохронность и асимметрию. Анализ данных показывает, что интернет-зависимость связана с низким уровнем развития регуляционных механизмов и общей сформированности.

Эти результаты подтверждаются исследованиями других авторов. Возможными компенсационными механизмами для преодоления негативных последствий интернет-зависимости могут быть автономность в организации активности, оперативная оценка условий и возможность самостоятельной перестройки программы деятельности. Однако, эти предположения требуют дальнейшего исследования для подтверждения.

Список литературы

1. Дрепа М. И. Психологический портрет личности интернет-зависимого студента // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 4.
2. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции. Москва, 2001.
3. Пижугийда В. В. Личностные особенности студентов-пользователей сети Интернет // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. 2006. Т. 68. № 13. С. 103–108
4. Холмс Л. «Норма» и «патология» в использовании Интернета / [Электронный ресурс]. URL: http://rucyberpsy.blogspot.com/2011/01/blog-post_25.html: [сайт]. URL: www.psychiatry.ru (дата обращения: 16.04.2023).
5. Шайдулина А. Ф. Интернет-зависимость – новая форма аддиктивного поведения у подростков / URL: www.psychiatry.ru (дата обращения: 16.04.2023).
6. Янг К. Диагноз – интернет-зависимость / [Электронный ресурс] // <https://cyberpsy.ru/articles/young-internet-addiction/>: [сайт]/ URL: (дата обращения: 16.04.2023). (internet)

Специфика мотивации достижения детей младшего школьного возраста

О. Ю. Камакина, Е. А. Ефиманова

Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация
e-mail: olekam@bk.ru

Аннотация. В статье рассмотрены особенности мотивации достижения в зависимости от пола и возраста детей младшего школьного возраста. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития такой мотивации. Получены результаты о значимом снижении уровня мотивации достижения к концу начальной школы. Предположение о существенных половых различиях в мотивации достижения обучающихся начальной школы не нашло подтверждения.

Ключевые слова: мотивация достижения, половозрастные особенности, младший школьник.

Specifics of Achievement Motivation for Children of Primary School Age

O. Yu. Kamakina, E. A. Efmanova

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russia
e-mail: olekam@bk.ru

Abstract. The article examines the features of achievement motivation depending on the gender and age of children of primary school age. Primary school age is a sensitive period for the development of such motivation. The results showed a significant decrease in the level of achievement motivation by the end of primary school. The assumption of significant gender differences in the achievement motivation of primary school students was not confirmed.

Keywords: achievement motivation, gender and age characteristics, junior schoolchildren.

Постановка проблемы исследования. Актуальность проблемы изучения специфики мотивации достижения в младшем школьном возрасте обусловлена тенденциями снижения познавательной активности школьников, возрастающими трудностями освоения образовательных программ, достижения высоких результатов в обучении современных детей. Изучение половозрастных особенностей мотивации достижения обучающихся начального общего образования позволит конкретизировать причины некоторых типичных трудностей.

Изучению мотивации достижения посвящено много работ зарубежных и российских ученых: Дж. Аткинсона, Э. А. Голубева, Т. О. Гордеева, Е. В. Карпова, М. Ш. Магомед-Эминова, Мак-Клелланда, Г. Мюррея, Х. Хекхаузена и др.

Мотивация достижения, по мнению Мюррея, это один из видов мотивации, подразумевающий потребность справляться с чем-то трудным, преодолевать препятствия и достигать высокого уровня; превосходить самого себя. Мак-Клелланд утверждал, что формирование мотивации достижения зависит от условий и среды воспитания. Дж. Аткинсон, Н. Физер и Х. Хекхаузен установили, что у детей произвольно появляются ранние формы деятельности достижения и они не зависят от воспитательного воздействия взрослых [9]. М. Ш. Магомед-Эминов определяет мотивацию достижения как функциональную систему интегрированных воедино аффективных и когнитивных процессов, регулирующих процесс деятельности в ситуации достижения по всему ходу её осуществления.

Особое значение приобретает необходимость формирования и развития мотивации достижения успехов у детей в период обучения, поскольку успешная учебная деятельность лежит в основе всех других видов деятельности, в которые включается человек по окончании средней школы [6, 7]. Развитие мотивационной сферы личности в процессе освоения учебной деятельности является противоречивым и проявляется в противоборствующих тенденциях: формирование положительной и отрицательной мотивации [5]. Мотивация достижения характеризуется постоянным пересмотром целей, возвращением к незаконченному делу и ориентированностью на цель. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития такой мотивации, она способствует форми-

рованию личности и имеет две тенденции, а именно: тенденцию достижения успеха и тенденцию избегания неудач. Преобладающая тенденция непосредственно влияет на поведение и учебную деятельность школьника. Уровень мотивации достижения играет важную роль в развитии познавательной активности обучающегося. Учебная мотивация взаимосвязана с рядом показателей, отражающих уровень их учебной самостоятельности, таких, как способность запрашивать и получать необходимую помощь по собственной инициативе, проявлять настойчивость в достижении цели, планировать свою деятельность и осуществлять контрольно-оценочные действия [10]. Самооценка, успеваемость, социометрический статус и познавательная активность взаимосвязаны и сказываются на развитии мотивации достижения. Определенный социометрический статус младших школьников взаимосвязан с их мотивацией достижения успеха/избегания неудач. Младшие школьники с благоприятным социометрическим статусом стараются находить пути для его сохранения и поддержания в группе, одним из которых и выступает стремление к достижению успехов в учебной деятельности. Признание и оценка учителем достигнутых успехов, а также коллективная оценка достижений личности, отношение окружающих к успеху члена коллектива содействует развитию мотивации достижения. У школьников с неблагоприятными социометрическими статусами преобладающей социальной потребностью является потребность в принятии в группу сверстников, характерно наличие тревоги, страха отвержения, склонны избегать активности в учебной деятельности, ориентируются на более простые учебные задачи, проявляют мотив избегания неудачи. Таким образом, вступают в противоречие социальные и учебные мотивы [8].

На повышение мотивации достижения также влияют результаты внешнего объективного контроля, независимого оценивания достижений обучающихся за счет повышения доверия к оценкам, развития навыков рефлексии и самооценки. Возрастает потребность развития независимых форм оценивания учебных достижений для адаптации обучающихся к современному образовательному процессу. Одним из способов повышения учебной мотивации может стать надежное оценивание широкого спектра образова-

тельных достижений обучающихся [3]. Качество учебной мотивации зависит от психолого-педагогических условий и содержания образовательной программы, по которой обучаются школьники, а также стиля педагогической деятельности учителя начальных классов [1, 4]. А. А. Гаркиной, О. Ю. Грогoleвой было выявлено влияние стратегий взаимодействия родителей на мотивацию достижения младших школьников, а именно: обнаружено влияние на перфекционизм и мотивацию достижения младших школьников таких стратегий воспитания матерей как «контроль», «эмоциональная близость», «тревожность», а также «удовлетворенность отношениями с ребенком». Кроме того, выявлено влияние параметров перфекционизма матерей – «поляризованное мышление» и «селектирование информации о собственных ошибках» [2].

Организация процедуры и методы исследования. Целью нашего исследования было изучение половозрастных особенностей мотивации достижения младших школьников. Нами была выдвинуты гипотезы: уровень мотивации достижения младших школьников с 1 по 4 класс снижается; Уровень мотивации достижения девочек младшего школьного возраста выше, чем мальчиков.

Методы исследования: «Методика определения уровня мотивации достижения» Е. В. Карповой и С. Н. Ефимовой, наблюдение, экспертная оценка, статистическая обработка данных проводилась с помощью U-критерия Манна-Уитни. В исследовании приняли участие 60 школьников, из них 30 учеников 1 класса и 30 – 4 класса, а также педагоги.

За период обучения дети младшего школьного возраста испытывают различные неудачи, накапливают опыт негативных переживаний, связанных с учебной деятельностью, формируют более адекватные представления о своей успешности. У выпускников начальной школы на более высоком уровне развивается рефлексия, что позволяет более критично отнестись к своим результатам в сравнении с другими школьниками. Осознание получения удовлетворения от учебной деятельности характерно для небольшого количества обучающихся. Сравнивая уровень мотивации достижения первоклассников и четвероклассников выявлены статистически значимые различия: ниже показатели выпускников начальной школы.

Снижение мотивации достижения к концу начальной школы можно объяснить приобретением школьниками опыта в решении учебных задач, спецификой оценивания его образовательных результатов, наличием возможности получения полноценной обратной связи от учителя начальных классов по отношению к продуктам своей учебной деятельности, неумением грамотно и правильно оценить свои способности и ресурсы, влияющие как на продукт, так и на процесс деятельности. В период обучения на ступени начального общего образования у детей младшего школьного возраста в специфике мотивов и их приоритетности происходят серьезные изменения, что не может не повлиять на качество мотивации достижения обучающихся.

Дети с одинаковыми достижениями по-разному оценивают свои способности и имеют различные ожидания. Так, например, мальчики, зачастую, больше уверены в своих способностях, и чаще ориентированы на успех, нежели девочки. Девочки, в свою очередь, более склонны к мотиву избегания неудачи. И мотив достижения успеха, и мотив избегания неудачи есть у обоих полов, но доминирующий определяется с течением времени. Анализируя полученные результаты, можно охарактеризовать мотивацию достижения в первом классе следующим образом: первоклассницы демонстрируют более дифференцированные данные в сравнении с первоклассниками. Высоким уровнем мотивации достижения обладают 33 % девочек, средним – 47 %, а низким – 20 %. При этом большинство мальчиков характеризуются высоким (33 %) и средним (60 %) уровнем мотивации достижения. Однако статистически значимых различий на этом уровне обучения между результатами первоклассниц и первоклассников не выявлено.

В выпускном классе начальной школы результаты меняются как у мальчиков, так и у девочек. Результаты мотивации достижения четвероклассниц распределяются на две группы: средний уровень – 73 % и низкий – 27 %. Четвероклассники демонстрируют большую дифференцированность по результатам, а именно: высокий уровень – 12 %, средний – 20 % и низкий – 68 %. Статистически значимых различий уровня мотивации достижения выпускников и выпускниц начальной школы не выявлено. Однако, можно отметить более резкий спад мотивации достижения на протяжении обу-

чения в начальной школе у мальчиков младшего школьного возраста (низкий уровень в первом классе представлен у 7 %, в четвертом классе – у 68 % респондентов) в сравнении с девочками (низкий уровень в первом классе представлен 20 %, в четвертом классе – у 27 % респондентов).

Заключение. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития мотивации достижения. Особое значение приобретает необходимость формирования и развития мотивации достижения успеха у детей в период обучения в начальной школе, поскольку качество освоения учебной деятельности может значительно повлиять на дальнейшую образовательную траекторию и профессиональное самоопределение в будущем. По результатам нашего исследования подтверждение нашла первая гипотеза. Действительно, уровень мотивации достижения младших школьников с 1 по 4 класс значительно снижается. Предположение о различиях уровня мотивации достижения девочек младшего школьного возраста в сравнении со сверстниками не нашло своего подтверждения. Однако, можно отметить более резкий спад мотивации достижения на протяжении обучения в начальной школе у мальчиков младшего школьного возраста в сравнении с девочками.

Список литературы

1. Бичерова Е. Н., Фещенко Е. М. Особенности учебной мотивации младших школьников, обучающихся по разным образовательным программам // Российский психологический журнал. Ростов-на-Дону, 2016. Т. 13. № 4. С. 117–136.
2. Гроголева О. Ю., Гаркина А. А. Влияние стратегий взаимодействия и перфекционизма родителей на перфекционизм и мотивацию достижения детей младшего школьного возраста // Активность и ответственность личности в контексте жизнедеятельности: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Омск : ОмГУ им. Ф. М. Достоевского, 2016. С. 56–59.
3. Ефремова Н. Ф. Мотивационный аспект независимого оценивания достижений обучающихся // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14. № 2. С. 227–244.
4. Камакина О. Ю., Соловьева М. А. Влияние стиля педагогической деятельности на формирование мотивации детей младшего школьного возраста // Дошкольное и начальное образование: многообразие подхо-

дов: материалы международной конференции «Чтения К. Д. Ушинского». Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. С. 191–194.

5. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: дис. ... д-ра психол.наук / Ярославль, 2009. 463 с.

6. Кондрашевич А. А., Мельникова Ю. А. Взаимосвязь познавательной активности мотивации достижения успеха у младших // Актуальные вопросы педагогики и психологии образования: материалы XII Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году науки и технологий в Российской Федерации. Барнаул : АлтГПУ, 2021. С. 199–201.

7. Немов Р. С., Канищева А. С. Формирование мотивации достижения успехов в учебной деятельности школьников // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. Кострома : КГУ, 2021. Т.27. № 1. С. 97–107.

8. Пронина А. Н. Роль социометрического статуса в мотивации достижения успеха младших школьников //Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. Саранск : МГПУ, 2018. № 1. С. 111–116.

9. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. Санкт-Петербург : Речь, 2001. 240 с.

10. Шашлова Г. М. Проблема взаимосвязи учебной мотивации и самостоятельности обучающихся начальной школы // Грани познания. 2022. № 5(82). С. 3–9.

Особенности школьной тревожности обучающихся подросткового и юношеского возрастов

О. Ю. Камакина, П. В. Кузнецова

Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация
e-mail: olekam@bk.ru

Аннотация. Автор статьи рассматривает особенности развития и поведения учеников в период школьного обучения. В данной работе освещаются физиологические, психологические и социальные аспекты, которые влияют на формирование личности подростка и юноши в школьной среде. Тема статьи посвящена изучению особенностей тревожности школьников. Выявлены общие и специфические проявления школьной тревожности в подростковом и юношеском возрастах.

Ключевые слова: школьная тревожность, подростковый возраст, юношеский возраст.

Features of School Anxiety in Adolescent and Young Adult Students

O. Yu. Kamakina, P. V. Kuznetsova

Yaroslavl State Pedagogical University named after. K. D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russia
e-mail: olekam@bk.ru

Abstract. The author of the article examines the features of the development and behavior of students during schooling. This work highlights the physiological, psychological and social aspects that influence the formation of the personality of a teenager and young man in a school environment. The topic of the article is devoted to the study of the characteristics of anxiety in schoolchildren. General and specific manifestations of school anxiety in adolescence and youth have been identified.

Keywords: school anxiety, adolescence, adolescence.

Постановка проблемы исследования. Школьники подросткового и юношеского возрастов сталкиваются с рядом новых вызовов, таких как формирование личности, установление социальных связей, построение близких отношений, выбор профессии и многие другие, что влияет на состояние психологического благополучия обучающихся. Раннее выявление проблем и своевременная помощь подросткам и юношам с высоким уровнем тревожности может способствовать их более успешной адаптации к жизненным изменениям и повысить качество благополучия. Изучению специфики тревожности у детей подросткового возраста посвящены работы О. А. Матвеевой, Н. В. Прислопской, Н. Э. Солянина [4], Т. П. Усыниной и др. Подростковый возраст характеризуется бурным физическим, эмоциональным и психологическим развитием, а также поиском собственной идентичности и места в обществе, характерны эмоциональные колебания, которые могут быть вызваны как внутренними факторами (например, гормональными изменениями), так и внешними воздействиями (конфликты с родителями, педагогами, проблемы в школе или с друзьями), что требует особого внимания и поддержки со стороны родителей, учителей и специалистов.

В работах авторов Т. Д. Азарных, Н. В. Иванова, О. С. Прилепских [3], Е. И. Стрижиус описаны некоторые особенности формирования тревожности у школьников юношеского возраста. Данный период является важным этапом в жизни человека, во время которого формируются его личность, ценности и мировоззрение, появляются новые социальные роли и ожидания, которые могут вызывать тревогу и неуверенность в себе [1].

Организация процедуры и методы исследования. Целью нашего исследования являлось изучение особенностей тревожности детей подросткового и юношеского возрастов. В исследовании приняли участие 60 школьников: 30 учеников в возрасте от 14 до 15 лет (15 мальчиков и 15 девочек) и 30 респондентов в возрасте от 16 до 17 лет (15 мальчиков и 15 девочек).

Нами были использованы следующие методы: методика диагностики уровня школьной тревожности К. Филлипса, педагогическое наблюдение, экспертная оценка. Статистическая обработка результатов производилась с помощью U-критерия Манна-Уитни. Гипотеза

исследования: школьная тревожность в подростковом и юношеском возрастах имеет общие и специфические проявления.

Анализируя полученные результаты подростков, можно отметить наличие у 20 % испытуемых повышенного и высокого уровня тревожности, наиболее выраженными параметрами являются следующие: переживание социального стресса (60 %), страх не соответствовать ожиданиям окружающих (52 %), общая тревожность в школе (40 %), страх самовыражения (36 %), фрустрация потребности в достижении успеха, страх ситуации проверки знаний и страхи в отношениях с учителями проявляются у 18 % школьников подросткового возраста. Можно сделать вывод о наличии высокого уровня рисков и дифференциации в области эмоционального благополучия обучающихся. Статистически значимых различий показателей школьной тревожности у мальчиков и девочек подросткового возраста не выявлено.

Рассматривая результаты учащихся юношеского возраста, у 16 % школьников был выявлен повышенный уровень. Несмотря на отсутствие у детей высокого уровня тревожности, настораживающим является явное усиление группы повышенного уровня. Наиболее высокими показателями являются следующие: общая тревожность в школе (42 %), переживание социального стресса (40 %), страх самовыражения (28 %), страх не соответствовать ожиданиям окружающих (28 %), страх ситуации проверки знаний (22 %), фрустрация потребности в достижении успеха (16 %). Статистически значимых различий школьной тревожности у мальчиков и девочек юношеского возраста не выявлено.

Заключение. Сравнивая в целом результаты школьной тревожности обучающихся подросткового и юношеского возраста, можно отметить общие особенности школьной тревожности: примерно пятая часть школьников находится в неблагоприятной ситуации эмоционального благополучия, а именно: демонстрируют высокий и повышенный уровень тревожности, данная тенденция становится более выраженной к юношескому возрасту и приобретает устойчивый характер. Половых различий школьной тревожности не выявлено на обоих возрастах. К специфическим особенностям школьной тревожности подросткового в сравнении с юношеским возрастом можно отнести следующие:

более высокие результаты по параметрам – переживание социального стресса, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, страх самовыражения.

Список литературы

1. Азарных Т. Д. Тревожность, посттравматические стрессы и темперамент. // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014. № 1. С. 79–83.
2. Камакина О. Ю. Стиль педагогической деятельности учителей начальных классов как детерминанта тревожности младших школьников // Общество: Социология, Психология, Педагогика. 2022. № 7(99). С. 74–79.
3. Прилепских О. С. Социальная тревожность и ее влияние на межличностные отношения в юношеском возрасте // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-2. С. 301–305.
4. Солынин Н. Э., Лебедева Е. П. Психологические причины тревожности в подростковом возрасте // Ярославский педагогический вестник. 2016. №. 6. С. 281–284.
5. Хорни К. Собрание сочинений: в 3 т. Москва : Смысл, 1997. Т. 2. С. 174–180.

Дифференциальные аспекты метакогнитивной регуляции учебной деятельности

А. А. Карпов, М. Д. Кильдюшова

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,
Ярославль, Российская Федерация
e-mail: karpov.sander2016@yandex.ru

Аннотация. Представлены результаты исследования, направленного на выявление дифференциальных различий в организации основных параметров метакогнитивной сферы личности учащихся трех подгрупп – студентов первого, третьего курсов и магистратуры, Установлены закономерности, согласно которым наблюдаются перестройки структур метакогнитивных параметров при переходе на каждый новый этап обучения. Показано, что имеет место определенная общность метакогнитивного потенциала для каждой из исследуемых групп испытуемых, характеризующаяся в усилении меры структурной организации отдельных метакогнитивных параметров и, как следствие, повышении эффективности освоения учебного материала и результативности процесса обучения в целом.

Ключевые слова: метакогнитивная сфера личности, учебная деятельность, дифференциальные аспекты, структурная организация, компенсаторные тенденции, синергетические эффекты.

Differential Aspects of Metacognitive Regulation of Educational Activity

A. A. Karpov, M. D. Kil'dyushova

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia
e-mail: karpov.sander2016@yandex.ru

Abstract. The article presents the results of a study aimed at identifying differential differences in the organization of the main parameters of the

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 21-18-00039, URL: <https://rscf.ru/project/21-18-00039>

© Карпов А. А., Кильдюшова М. Д., 2023

metacognitive sphere of the personality of students of three subgroups: first-, third-year and master's students, Established patterns according to which there are restructuring structures of metacognitive parameters during the transition to each new stage of learning. It is shown that there is a certain generality of the metacognitive potential for each of the studied groups of subjects, characterized in strengthening the measure of the structural organization of individual metacognitive parameters and, as a consequence, increasing the efficiency of mastering the educational material and the effectiveness of the learning process as a whole.

Keywords: metacognitive sphere of personality, educational activity, differential aspects, structural organization, compensatory tendencies, synergetic effects.

В настоящее время метакогнитивизм (и шире – метакогнитивная психология) представляет собой интенсивно развивающееся и разноплановое направление, характеризующееся многообразием теоретических подходов и значительным эмпирическим материалом. Одна из наиболее характерных черт метакогнитивного направления состоит в том, что, фактически, оно стало связующим звеном между многими современными направлениями психологических исследований: психологией памяти и психологией принятия решений, исследованиями обучаемости и проблемой мотивации, проблемой научения и когнитивной психологией и т. д. [2].

Тем не менее, несмотря на очевидную теоретическую и практическую значимость метакогнитивного направления в современной психологической науке, оно, в целом, разработано все еще недостаточно. Ощущается нехватка в области эмпирических и экспериментальных исследований, а также методического обеспечения, направленного на диагностику метакогнитивных процессов и качеств личности. Существует ряд аспектов, затрудняющих дальнейшее развитие этого направления, а именно «молодость» метакогнитивной психологии, ее прикладной характер, а также сложность предмета исследования [1].

Данная работа посвящена изучению особенностей структурной организации метакогнитивных процессов и качеств личности. В литературе представлены данные исследований отдельных метакогнитивных процессов и качеств личности, таких как метапамять («память о памяти»), метамышление («мышление о мышлении»),

«метакогнитивный мониторинг», совокупность рефлексивных процессов и другие аналогичные им процессы. Стоит дополнительно указать, что метамышление («thinking about thinking») представляет собой один из процессов метапознания, интроспективное знание об особенностях функционирования мышления как познавательного процесса. В широком смысле, это набор определенных стратегий, осуществляющих вспомогательные функции по отношению к процессам мыслительной переработки информации. Кроме того, следует отметить, что изучение метакогнитивных процессов и качеств личности в контексте обучения и образования является на сегодняшний день, несомненно, приоритетным направлением в метакогнитивизме в целом [1]. Важность данной группы исследований обуславливается во многом большей представленностью рассматриваемого класса процессов именно в учебной деятельности.

Ввиду этого, основная цель данной работы заключается в выявлении особенностей структурной организации основных параметров метакогнитивной сферы личности в учебной деятельности.

Данная цель конкретизировалась в следующих основных задачах:

1. Анализ теоретических данных, существующих на сегодняшний день в метакогнитивизме.
2. Рассмотрение основных направлений научных исследований в современном метакогнитивизме.
3. Формирование выборки.
4. Диагностика необходимых психологических факторов (переменных).
5. Статистическая обработка данных исследования и их последующая интерпретация.

Объект исследования – метакогнитивные процессы и качества личности (параметры метакогнитивной сферы личности) в учебной деятельности.

Предмет исследования – дифференциальные аспекты структурной организации метакогнитивных процессов и качеств личности в учебной деятельности.

Исходя из представленных целей и задач исследования, следует выдвинуть следующую гипотезу: структурная организация основных параметров метакогнитивной сферы личности у студентов на разных этапах обучения различается.

Организация процедуры и методы исследования.

В проведенном исследовании приняли участие 60 человек – по 20 обучающихся первого, третьего курсов, а также 20 студентов магистратуры.

В ходе исследования было использовано четыре психодиагностические методики опросного типа:

1. Опросник метакогнитивной включенности в деятельность (Metacognitive Awareness Inventory);

2. Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта;

3. Опросник Д. Эверсон;

4. Методика определения индивидуальной степени выраженности процессов метамышления.

5. Совокупность методов математико-статистической обработки и интерпретации данных.

Результаты исследования и их обсуждение.

Исследование происходило в два этапа. Первый – *аналитический*, направленный на установление различий между исследуемыми группами испытуемых. Применение Н-критерия Краскела–Уоллиса, показало, что на аналитическом уровне изучения метакогнитивных параметров в трех отдельных группах испытуемых-учащихся имеет место специфические показатели меры выраженности метакогнитивных процессов, качеств, стратегических и иных характеристик.

Второй этап – *структурный*, который предоставил возможности получения относительно более точных результатов, установления широкой совокупности закономерностей.

Таблица 1

Индексы когерентности, дивергентности и организованности структур

	<i>1 курс</i>	<i>3 курс</i>	<i>Магистранты</i>
ИКС:	42	48	43
ИДС:	1	0	0
ИОС:	9	52	43

Анализ показателей структурных индексов в исследуемых структурах позволяет констатировать следующее.

Во-первых, обращает на себя внимание наивысший показатель ИКС и ИОС в группе третьекурсников. Это, на наш взгляд, свидетельствует о том, что структура метакогнитивных параметров в этой группе обладает большей мерой организованности, нежели у первокурсников и магистрантов. В то же время следует подчеркнуть, что, по-видимому, именно третий курс является своеобразным «пиком» развития метакогнитивных стратегий, процессуальных и иных образований во время обучения в вузе. Собственно говоря, он и в хронологическом отношении расположен как бы посередине всего времени обучения в университете. Вместе с тем, необходимо особо подчеркнуть, что текущее исследование проводилось на материале выборки испытуемых-учащихся, осваивающих учебный материал очно, однако бывших недавно задействованными в традиционных формах обучения, что отразилось на результатах представленного исследования в сравнении с данными ранних работ [1], осуществлявшихся задолго до повсеместного внедрения средств информационно-коммуникационного плана в высшие учебные заведения.

Во-вторых (и это продолжение первого тезиса), несколько обратная (но в то же время вполне закономерная) ситуация наблюдается в отношении двух «крайних» групп – первокурсников и магистрантов.

В-третьих, обращает на себя особое внимание факт, согласно которому, значение ИДС во всех исследуемых группах оказались минимальными (у третьекурсников и магистрантов – 0, у первокурсников – 1). Этот результат, полагаем, также вполне закономерен и находит свое отражение в ряде других работ, посвященных актуальной проблематике метапознания в обучении. Он свидетельствует о своеобразной общности метакогнитивного потенциала – о том, что метакогнитивные параметры по своей природе функционируют «во благо общего дела» – усиления ментальных ресурсов личности и, как следствие, повышения эффективности освоения нового материала, а также результативности процесса обучения в целом [2]. Это, кстати говоря, подтверждают результаты реализации метода экспресс- χ^2 .

И, наконец, в-четвертых, высокие показатели индекса когерентности структуры и минимальные на их фоне показатели ИДС свидетельствуют о ведущей роли синергетических эффектов во взаимодействии между отдельными метакогнитивными параметрами и в практически полном отсутствии компенсаторных тенденций. Это в том числе лежит в основе самой природы метакогнитивных детерминант учебной деятельности.

Выводы.

1. Существуют закономерные различия в структурной организации метакогнитивной сферы учащихся различных этапов обучения.

2. Структура метакогнитивных параметров в группе третьекурсников обладает большей мерой организованности, нежели у первокурсников и магистрантов.

3. Метакогнитивные параметры функционируют в целях достижения общего результата – повышения эффективности освоения учебного материала, а также результативности процесса обучения в целом.

4. Во взаимодействии между отдельными метакогнитивными параметрами ведущую роль играют синергетические эффекты, а компенсаторные тенденции практически отсутствуют.

Список литературы

1. Карпов А. А. Дифференциальные аспекты структурной организации метакогнитивных качеств личности // Ярославский психологический вестник. 2016. № 35. С. 17–21.

2. Карпов А. А. Основные тенденции развития современного метакогнитивизма: методические указания. Ярославль : ЯрГУ, 2015. 72 с.

3. Карпов А. А. Теория и практика психологического анализа деятельности: монография. Ярославль : Филигрань, 2021. 316 с.

4. Карпов А. А., Карпов А. В. Введение в метакогнитивную психологию: учебное пособие. Москва : Издательство Московского психолого-социального университета, 2015. 512 с.

5. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности: монография. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 352 с.

6. Metcalfe J., Greene M. J. Metacognition of Agency/ Columbia University // Journal of Experimental Psychology: General. Vol. 136. No 2. 2007. P. 184–199.

Самоактуализация как фактор структурной организации личностных качеств

А. А. Карпов, Д. В. Чистянова

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,
Ярославль, Российская Федерация
e-mail: karpov.sander2016@yandex.ru

Аннотация. Рассматриваются вопросы, связанные с самоактуализацией личности в контексте изучения личностных качеств при различном уровне выраженности данной потребности. Представленная проблема раскрывается с позиций исследования структуры личностных качеств самоактуализирующейся личности, а не отдельно взятых качеств личности. Сформулированы представления о самоактуализации личности как о детерминанте развития структурной организации личностных качеств. Описаны основные характеристики зависимости индексов структурной организации личностных качеств от степени развития потребности в самоактуализации.

Ключевые слова: самоактуализация личности, личностные качества, структурная организация, индексы структурной организации, дезинтегративные тенденции.

Self-Actualization as a Factor of the Structural Organization of Personal Qualities

A. A. Karpov, D. V. Chistyanova

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia
e-mail: karpov.sander2016@yandex.ru

Abstract. The article deals with issues related to the self-actualization of personality in the context of the study of personal qualities at different levels of expression of this need. The presented problem is revealed from the standpoint of studying the structure of personal qualities of a self-actualizing personality, and not individual personality qualities. The ideas of self-actualization of personality as a determinant of the development of the structural organization

of personal qualities are formulated. The main characteristics of the dependence of the indices of the structural organization of personal qualities on the degree of development of the need for self-actualization are described.

Keywords: self-actualization of personality, personal qualities, structural organization, indices of structural organization, disintegrative tendencies.

Как известно, исследование самоактуализации личности занимает центральное место в работах представителей гуманистического направления, а также представлено в рамках отдельных некоторых других психологических школ [1, 5, 6]. В современной психологии проблематика самоактуализации личности, к сожалению, не является популярной, и, фактически, общие теоретико-методологические достижения в данном случае остались практически полностью неизменными к настоящему моменту со времен первых исследователей. Главным образом, такая ситуация вызвана, на наш взгляд, постепенно усиливающейся ролью исследований в области когнитивной психологии, организационной психологии и в других разделах психологического знания, которые на фоне гуманистического направления оказались, возможно, более приспособленными к требованиям, провоцируемым различными факторами жизни человека и общества, обеспечили также за счет этого возрастающий уровень собственной актуальности в сравнении с другими внутриспсихологическими дисциплинами [4].

Высокая актуальность проблемы в сочетании с явно недостаточной степенью ее разработанности в настоящее время обуславливает необходимость проведения специального эмпирического исследования, результаты которого могут дополнить уже полученные ранее данные в цикле наших предыдущих работ [2, 4]. В текущем исследовании приняло участие 80 человек, дифференцированных на три группы на основе уровня развития самоактуализации личности. Процедура исследования включила в себя совокупность научно-исследовательских методов, которые можно разделить на две основные группы: психодиагностические методики опросного типа (16-факторный опросник Р. Б. Кеттелла в специальном сокращенном варианте (13PF), методика САМОАЛ), а также методы математико-статистической обработки и интерпретации данных).

На основе результатов, полученных с помощью психодиагностической методики САМОАЛ, все испытуемые были разделены на три основные группы. В группу I вошли испытуемые с наиболее низкой степенью выраженности уровня самоактуализации, в группу II – испытуемые со средним уровнем самоактуализации, группу III составляют испытуемые с наивысшей степенью выраженности уровня самоактуализации.

В ходе аналитического этапа исследования был реализован непараметрический Н-критерий Краскела-Уоллиса, вследствие чего были получены следующие результаты: $H=0.538$ ($N=60$), $p=0,765$, что свидетельствует о значимости различий между исследуемыми группами испытуемых.

Далее было осуществлено выделение матриц интеркорреляций личностных качеств, соответствующих шкалам 13PF, на основании уже полученных результатов по САМОАЛ, что предполагает переход на структурный этап исследования.

Каждая из матриц разрабатывается на основе выше приведенных трёх групп испытуемых, образованных согласно результатам, полученным по САМОАЛ. В итоге, каждой из трех групп соответствует своя матрица интеркорреляций. Помимо вычисления матриц интеркорреляций был выполнен подсчет индексов когерентности (отражает степень интегрированности структурных элементов), дивергентности (отражает степень расхождения структурных элементов) и организованности структуры личностных качеств (ИКС, ИОС и ИДС) на основании полученных значимых связей (при $p = 0,90$; $p = 0,95$ и $p = 0,99$) [3, 4]. Наряду с этим, было выполнено построение структурограмм по каждой группе, отражающих общую структурную организованность личностных качеств, наличие между ними значимых взаимосвязей.

Анализ индексов структурной организации личностных качеств в трех группах испытуемых, дифференцированных согласно критерию уровня достижения потребности в самоактуализации (по методике САМОАЛ), позволяет сделать следующие заключения.

Во-первых, обращает на себя внимание факт очевидной динамики индекса когерентности (ИКС) и индекса общей организованности (ИОС). Так, степень структурной организации личностных качеств имеет тенденцию к постепенному возрастанию по мере

усиления выраженности потребности в самоактуализации. Иными словами, самоактуализирующимся испытуемым свойственна высокая интеграция личностных свойств. В связи с этим, можно предварительно констатировать, что степень развития самоактуализации является значимой детерминантой уровня структурной организации личностных качеств. Характер этой детерминации проявляется в прямо пропорциональной зависимости между ними. Следовательно, возрастание степени развития самоактуализации приводит к усилению, а не к ослаблению структурной организации личностных качеств.

Во-вторых, необходимо отметить следующее. На фоне того, что индекс когерентности структуры (ИКС) имеет явную тенденцию к возрастанию, тем не менее, индекс дивергентности структуры не имеет тенденции к снижению. Данный результат не согласуется с полученными ранее данными [2]. Это свидетельствует о том, что по мере возрастания уровня развития самоактуализации, с одной стороны, отчетливо возрастает степень когерентности, то есть интегрированности структуры личностных качеств, с другой же не уменьшается степень ее дивергентности, дифференцированности, а также имеет вполне устойчивые показатели. Наиболее явно это проявляется для первой и третьей групп, то есть «крайних» групп испытуемых. Такой результат можно, полагая, проинтерпретировать следующим образом. И для «слабо самоактуализирующихся» испытуемых, равно, как и для тех лиц, у которых наблюдается наиболее высокий уровень выраженности этой потребности, следует констатировать наличие в структурах личностных качеств компенсаторных тенденций, наряду с синергетическими эффектами. Однако, на наш взгляд, природа этих компенсаторных механизмов различна для каждой из двух «крайних» групп. Если для испытуемых с самым низким уровнем развития самоактуализации они выступают, скорее, как неизбежное средство преодоления недостаточного уровня развития тех или иных личностных качеств, то для самоактуализирующихся личностей (третья группа испытуемых), они же являются необходимым усилением общего потенциала личности.

Согласно содержанию метода экспресс- χ^2 в нашем исследовании ранжируются структурные веса всех элементов каждой из трех структур (в данном случае, трех групп испытуемых). После присво-

ения рангов проводится корреляционный анализ каждой из структур друг с другом. Таким образом, в случае получения значимых корреляций между группами испытуемых, можно говорить лишь о количественных различиях между структурами. И, наоборот, незначимые различия будут свидетельствовать о качественных изменениях внутри рассматриваемых структур.

В результате проведения метода экспресс- χ^2 было установлено, что сравниваемые матрицы для каждой из трех групп испытуемых являются качественно различными (гетерогенными), то есть, имеют место не только количественные изменения, но и качественные перестройки структур личностных качеств. Вследствие этого, необходимо констатировать, что это принципиально различные, – гетерогенные структуры. Вместе с тем, между первой и второй группой установлена корреляция на уровне тенденции.

Возможно, подобный результат, в значительной степени, обусловлен установленными ранее некоторыми дезинтегративными тенденциями в исследуемых структурах, а также за счет результатов, полученных в ходе реализации Н-критерия Краскела-Уоллиса. Иными словами, установленные в ходе реализации метода экспресс- χ^2 различия между исследованными структурами, находят свое отражение и математико-статистическое подтверждение со стороны ранее примененного метода.

Таким образом, целесообразно заключить, что общая степень структурной организации личностных качеств имеет тенденцию к постепенному возрастанию по мере усиления выраженности потребности в самоактуализации. В связи с этим, можно предварительно констатировать, что степень развития самоактуализации является значимой детерминантой уровня структурной организации личностных качеств. Наряду с этим, по мере возрастания уровня развития самоактуализации, с одной стороны, отчетливо возрастает степень когерентности, то есть интегрированности структуры личностных качеств, с другой же, не уменьшается степень ее дивергентности, дифференцированности, а также имеет вполне устойчивые показатели. Сравниваемые матрицы для каждой из трех групп испытуемых являются качественно различными (гетерогенными), то есть, имеют место не только количественные изменения, но и качественные перестройки структур личностных качеств, что

обуславливает значительную «автономию» и подчеркнуто специфический характер организации личностных свойств в каждой отдельно взятой группе в контексте уровня выраженности самоактуализации личности.

Список литературы

1. Акимова Е. Ю. Проблема саморазвития и самоактуализации в гуманистической психологии // Альманах современной науки и образования. 2009. № 10–1. С. 9–14.
2. Карпов А. А. Исследование структуры личностных качеств самоактуализирующейся личности // Ярославский педагогический вестник, 2016. № 4. С. 138–141.
3. Карпов А. А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Ярославль : ЯрГУ, 2018. 784 с.
4. Карпов А. А., Кулакова А. И., Савина В. В. Исследование самоактуализации как фактора организации личностных качеств в профессиональной деятельности // Ярославский психологический вестник. 2018. № 2 (41). С. 51–56.
5. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. Санкт-Петербург : Питер, 2016. 400 с.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ., общ. ред. и предисл. Е. И. Исенинной. Москва : Прогресс, Универс, 1994. 480 с.

Взаимосвязь антимотивации и успеваемости младших школьников

Е. В. Карпова, Е. М. Карпова

Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация
e-mail: Kati.Karpova.1@yandex.ru

Аннотация. В статье дана характеристика понятия «антимотивация». Представлены результаты эмпирического исследования антимотивации младших школьников. Установлено возрастание ее уровня к концу обучения в начальной школе. Гипотезы о половых различиях в уровне антимотивации и взаимосвязи ее с успеваемостью подтвердились частично. Взаимосвязь антимотивации и успеваемости носит сложный и неоднозначный характер, является генетически относительной.

Ключевые слова: антимотивация, успеваемость, младшие школьники, учебная деятельность, мотивация учебной деятельности.

The Relationship between Motivation and Academic Performance of Younger Students

E. V. Karpova, E. M. Karpova

The Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russia
e-mail: Kati.Karpova.1@yandex.ru

Abstract. The article describes the concept of «anti-motivation». The results of an empirical study of the motivation of younger students are presented. An increase in its level by the end of primary school has been established. Hypotheses about gender differences in the level of anti-motivation and its relationship with academic performance were partially confirmed. The relationship between anti-motivation and academic performance is complex and ambiguous, and is genetically relative.

Keywords: anti-motivation, academic performance, younger schoolchildren, educational activity, motivation of educational activity.

Одной из фундаментальных психологических проблем является необходимость раскрытия закономерностей мотивации деятельности и поведения. Учебная мотивация представляет собой частный вид мотивации, которая включена в учебную деятельность. Под мотивом учебной деятельности обычно понимаются все факторы, определяющие проявление учебной активности [3, 9, 10].

Рассмотрим понятие мотивации в обучении, А. К. Маркова определяет учебную мотивацию как «одно из новообразований психического развития школьников, возникающее в ходе осуществления учащимися активной учебной деятельности» [9]. Мотивация формируется в ходе самой учебной деятельности, зависит от ее структуры. Для того чтобы влиять на мотивацию, необходимо постоянно варьировать формы, способы, методы, содержание учебной деятельности. Нужно помнить о том, что не все мотивы одинаково побуждают всех учеников к деятельности. Традиционно выделяются два основных вида мотивов: познавательные и социальные, которые, как считается, оптимальным образом способствуют эффективности учебной деятельности [1, 9, 10].

С началом обучения ребенка в школе к общению и игровой деятельности добавляется учебная деятельность, в связи с чем появляется понятие «учебная мотивация». В процессе развития детей младшего школьного возраста учебной мотивации принадлежит особая роль, так как без нее практически невозможны как успешное овладение учебной деятельностью, так и ее позитивный результат как в плане освоения новых знаний, так и в плане формирования способностей и потребностей ребенка к самосовершенствованию, саморазвитию, самообразованию. В этом возрасте закладывается фундамент для последующего обучения школьника, и в большинстве случаев от умения педагога в начальной школе зависит и стремление школьников к обучению в средних и старших классах.

По мнению А. К. Марковой, младший школьный возраст является благоприятным для заложения основ способностей, желания обучаться, а мотивация призвана оказывать существенное влияние на плодотворность учебного процесса и определять успешность обучения в дальнейшем [9]. Отсутствие мотивов обучения неминуемо приведет к снижению успеваемости, деградации личности,

что в результате может сказаться в подростковом возрасте, привести к правонарушениям. Подчеркнем, что мотивационная сфера или мотивация в широком смысле рассматривается «как некий ко-
стяк личности, к которому притягиваются такие ее свойства, как направленность, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики» [2]. В области психологии термин «мотивация» употребляется в двояком смысле: в качестве обозначающих систему факторов, детерминирующих поведение и в качестве характеристики процесса, стимулирующего и поддерживающего поведенческую активность на необходимом уровне.

Мотивация учебной деятельности является, безусловно, одной из основных, базовых проблем педагогической психологии. Действительно, проблема выявления и формирования мотивов учебной деятельности (УД), которые способствуют ее освоению (так называемые положительные мотивы УД) всегда стояла в центре внимания психологов и педагогов, начиная с 30–40 годов прошлого века [1, 9, 10]. Однако, как подчеркивалось нами ранее [3], такой подход является все же не единственным возможным, поскольку он не в полной мере раскрывает реальную сложность и противоречивость мотивации учебной деятельности. Источником этой противоречивости является следующий факт: низкая или недостаточная мотивация учебной деятельности может быть обусловлена не столько несформированностью собственно мотивов учения, сколько сформированностью таких образований, которые имеют по отношению к ней своего рода «антимотивационную» направленность. В связи с этим было высказано предположение: под влиянием атрибутивно присущих учебной деятельности особенностей в структуре мотивационной сферы учащегося может формироваться достаточно сильный и устойчивый комплекс антимотивационных факторов. Комплекс этих факторов, генерализуясь и закрепляясь, может приводить к формированию соответствующей подсистемы в структуре мотивационной сферы личности в процессе реализации ею учебной деятельности. Эта подсистема, являясь закономерной реакцией личности на особенности содержания, структуры, динамики, организации, условий учебной деятельности, имеет по отношению к ней уже не позитивную, а негативную мотивационную

направленность [3]. Таким образом, речь идет уже о так называемой «отрицательной» мотивации, практически неизученной в психолого-педагогических исследованиях.

Подчеркнем, что понятия «антимотив» и «антимотивация» встречаются в научной литературе достаточно редко и, соответственно, отсутствует их четкое определение. Как правило, они понимаются в обыденном смысле – как нечто противоположное «позитивным» мотивам.

Нами была предпринята попытка подробного изучения проблемы антимотивации [3, 7, 8]. На основе психологического анализа выделены факторы, влияющие на ее возникновение, в частности, обусловленные атрибутивными характеристикам учебной деятельности (УД) и мн. др. факторами, например, личностного плана. Установлено, что весь комплекс антимотивационных факторов, сопряженных с УД, очень широк и разнообразен [3, 4, 6, 7, 8]. Раскрыто и понятие антимотивации. А именно, само по себе понятие антимотивации не является обозначением чего-то абсолютно негативного или недостаточного уровня развития того или иного учебного мотива. Речь идет о высоком уровне развития какого-либо другого, иного мотивационного образования, которое не способствует осуществлению УД, отталкивает учеников от нее, в силу чего и является антимотивом УД. Это те факторы негативного плана, которые являются таковыми лишь по отношению к учебной деятельности. По отношению к иным формам поведения они могут быть позитивными и иметь соответственно положительный смысл. В качестве примера последнего можно привести мотив занятия спортом. Чрезмерная его выраженность, являясь позитивной для определенной области спортивной деятельности, может выступать антимотивом по отношению к УД [3].

Известно, что в младшем школьном возрасте проявляются такие общие особенности личности, как доверчивость, послушание, исполнительность, направленность на внешний мир, подражательность. Эти типичные черты личности представляют собой основу не только успешного воспитания, но и обучения детей. Проведенный нами психологический анализ позволил предположить, что в младшем школьном возрасте антимотивы в относительно большей степени порождаются УД, а не личностью (хотя, напри-

мер, повышенная тревожность ребенка или такая черта, как безответственность, могут также выступать в качестве причин для формирования антимотивов учебной деятельности). В этом возрасте функцию антимотивов могут выполнять и другие, характерные для младших школьников особенности их личности, в частности, неустойчивость, ситуативность интересов [3].

Сказанное делает объективно необходимым исследование антимотивации в школьном возрасте. Возникает целый ряд вопросов: каков уровень развития антимотивации на разных этапах онтогенеза? Имеются ли половые различия в антимотивации школьников? Как влияет антимотивация на успеваемость школьников? и др. Заметим, что и в методическом плане данная проблема, по существу, не разработана.

Остаются неясными и вопросы: имеется ли антимотивация у младших школьников в начальный период обучения? Каковы ее характеристики к концу обучения в начальной школе? Существует ли взаимосвязь антимотивации и успеваемости в начале обучения в начальной школе, как она изменяется к концу обучения в начальной школе? и др.

Подчеркнем, что выяснение этих вопросов имеет большое и теоретическое, и практическое значение. Можно сказать, что актуальность исследования данных вопросов обусловлена недостаточной теоретической, методологической и практической разработанностью проблемы антимотивации в целом и изучения специфики антимотивации в младшем школьном возрасте в частности. Значимость этой проблемы детерминирована обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у младших школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и развития активной жизненной позиции. Поскольку наиболее острые проблемы в области обучения и воспитания связаны с отсутствием мотивов к получению образования у основной массы детей, следствием чего является снижение базовых показателей образованности и воспитанности выпускников всех учебных заведений, то важность данной проблемы становится очевидной. Учебная деятельность имеет для разных младших школьников различный смысл. Выявление характера антимотивации и смысла учения для ребенка в каждом конкретном случае играет значимую роль в определении учителем мер педагогического воздействия.

Исходя из сказанного, нами было проведено исследование на базе Муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 9 имени Ивана Ткаченко» города Ярославля. Была сформирована экспериментальная группа из 77 младших школьников, среди которых:

– 39 учащихся из двух вторых классов (17 мальчиков, 22 девочки, средний возраст школьников – 8 лет);

– 38 учащихся из двух четвертых классов (21 мальчик, 17 девочек, средний возраст школьников – 10 лет).

В этих группах испытуемых было проведено исследование по выявлению уровня антимотивации младших школьников посредством авторской методики [5], которая позволяет диагностировать уровень развития антимотивации учащихся.

Для того чтобы определить результаты успеваемости каждого испытуемого, использовалось среднее арифметическое итоговых оценок по всем предметам за 2 триместр.

Гипотезы исследования заключались в следующем:

1. Уровень антимотивации изменяется к концу обучения в начальной школе.

2. Имеют место половые различия в уровне антимотивации.

3. Чем выше уровень антимотивации, тем ниже показатели успеваемости младших школьников.

Охарактеризуем основные результаты.

У испытуемых 2 класса примерно на одном уровне представлен низкий и средний уровень антимотивации (соответственно у 41 % и 46 % испытуемых). В целом можно заключить, что антимотивация у обучающихся в начале обучения в начальной школе не является ярко выраженной. У мальчиков вторых классов существенно ниже уровень антимотивации, чем у девочек – почти в 3 раза. В 65 % случаев мальчики демонстрируют низкий уровень антимотивации, а высокий – лишь в 6 %.

Успеваемость испытуемых-второклассников является средней – 4,28 баллов. Успеваемость мальчиков (4,15 баллов) в целом несколько хуже, чем у девочек (4,39 баллов).

Далее, был подсчитан коэффициент ранговой корреляции по Спирмену между показателями антимотивации и успеваемости второклассников. Он равен (–0.342), значим на уровне 0,05. То есть,

чем выше показатели антимотивации у испытуемых вторых классов, тем ниже показатели их успеваемости.

Коэффициент ранговой корреляции по Спирмену между показателями антимотивации и успеваемости мальчиков равен (-0.814) , значим на уровне $0,05$. Коэффициент ранговой корреляции по Спирмену между показателями антимотивации и успеваемости девочек равен (-0.421) , то есть является незначимым. Следовательно, эта закономерность обнаружена и в группе испытуемых в целом, и отдельно для мальчиков. Эти данные свидетельствуют о наличии половых различий как в уровне антимотивации, так и в отношении взаимосвязи антимотивации с успеваемостью у второклассников.

Можно заключить, что полученные данные в группе испытуемых-второклассников подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что в начале обучения в начальной школе имеет место закономерность: чем выше уровень антимотивации, тем ниже показатели успеваемости младших школьников. А также гипотезу о том, что имеют место половые различия в уровне антимотивации.

Рассмотрим результаты испытуемых-четвероклассников.

Основное, что следует из анализа результатов испытуемых 4 класса заключается в том, что в группе испытуемых четвёртых классов доминирует средний уровень антимотивации (61 % испытуемых). Высокий уровень антимотивации у мальчиков квалифицируется в 14 % случаев, у девочек – в 12 %. Низкий уровень – соответственно, в 29 % и 23 % случаев, средний – 57 % и 65 %.

Успеваемость испытуемых-четвероклассников является средней – 4,3 баллов. Средние показатели успеваемости отдельно у девочек (4,33 баллов) и мальчиков (4,29 баллов) являются одинаковыми.

Далее был подсчитан коэффициент ранговой корреляции по Спирмену между показателями антимотивации и успеваемости четвероклассников. Он равен (-0.091) , является незначимым. То есть, связь между показателями антимотивации и успеваемости у испытуемых четвёртых классов отсутствует.

Коэффициент ранговой корреляции по Спирмену между показателями антимотивации и успеваемости мальчиков равен (-0.251) . Коэффициент ранговой корреляции по Спирмену между показателями антимотивации и успеваемости девочек равен (0.111) .

Следовательно, гипотеза о том, что имеет место закономерность: чем выше уровень антимотивации, тем ниже показатели успеваемости младших школьников не подтвердилась в группе испытуемых четвёртых классов.

Сравнение полученных результатов испытуемых вторых и четвёртых классов позволяет сделать следующее заключение. Имеет место отчетливая тенденция к повышению уровня антимотивации младших школьников к концу обучения в начальной школе. Половые различия в антимотивации у мальчиков и девочек 4 класса, в отличие от второклассников, четко не прослеживаются – показатели антимотивации мальчиков и девочек примерно одинаковы. В отличие от испытуемых 2 класса в группе испытуемых-четвероклассников не выявлено какой-либо взаимосвязи между уровнем антимотивации и успеваемости, которая, заметим, в обеих группах примерно одинаковая.

Таким образом, гипотеза о том, что имеет место закономерность: чем выше уровень антимотивации, тем ниже показатели успеваемости младших школьников, подтвердилась лишь частично. Также частично подтвердилась и гипотеза о половых различиях в антимотивации младших школьников. Полностью подтвердилось предположение о возрастании уровня антимотивации к концу обучения в начальной школе. Можно заключить, что взаимосвязь антимотивации и успеваемости носит сложный и неоднозначный характер и является онтогенетически относительной.

Список литературы

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт Петербург : Питер, 2008. 254 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 томах. Т. 4. Москва : Педагогика, 1984. 433 с.
3. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: монография. Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2007. 570 с.
4. Карпова Е. В. Феномен «антимотивационного пика» в процессе школьного онтогенеза // Ярославский педагогический вестник. 2008. № 2 (55). С. 66–70.
5. Карпова Е. В., Афанасьева А. С. Мотивация студентов в дистанционном обучении. Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2021. 359 с.

6. Карпова Е. В., Рябова А. Ю. Антимотивационные факторы учебной деятельности в структуре личностных качеств учащихся // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. 2. № 3. С. 234–239.

7. Карпова Е. В., Рябова А. Ю. К проблеме классификации антимотивов учебной деятельности // Вестник ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Сер. Гуманитарные науки, 2014. № 1. С. 70–74.

8. Карпова Е. В., Рябова А. Ю. Особенности генезиса антимотивации в учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2015. Т. 2. № 1. С. 111–118.

9. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Москва : Просвещение, 1983. 96 с.

10. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. Москва : Педагогика, 1984. 144 с.

**Взаимосвязь эмпатии
и профессиональной мотивации студентов
в период обучения в вузе**

Е. В. Карпова, К. С. Малыгина

Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация
e-mail: kseniamalygina@inbox.ru

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования эмпатии, профессиональной мотивации у студентов 1–4 курсов педагогического вуза. Выявлены особенности эмпатии и профессиональной мотивации у студентов каждого курса. Взаимосвязь эмпатии и профессиональной мотивации не обнаружена лишь у студентов 2 курса. Развитие профессиональной мотивации студентов идёт более заметно в условиях обучения в вузе, чем эмпатии как профессионально-важного качества.

Ключевые слова: студенты, эмпатия, профессиональная мотивация, профессионально-важное качество, взаимосвязь параметров.

**Correlation of Empathy and Professional Motivation
of Students during the Period of Higher Education**

E. V. Karpova, K. S. Malygina

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russia
e-mail: kseniamalygina@inbox.ru

Abstract. The results of empirical research of empathy, professional motivation in students of 1–4 courses of pedagogical university are presented. The peculiarities of empathy and professional motivation in students of each course are revealed. The relationship between empathy and professional motivation is not found only in the students of the 2nd year. The development of students' professional motivation is more noticeable in the conditions of higher education than empathy as a professionally important quality.

Keywords: students, empathy, professional motivation, professionally important quality, interrelation of parameters.

Проблема развития профессиональной образованной личности особо актуальна в связи с тенденциями и изменениями современного общества. Только при наличии высокого уровня сформированности профессиональной мотивации, являющейся внутренним детерминантом развития профессионализма, возможно эффективное развитие профессиональной образованной личности.

Общепризнанным считается, что профессиональная мотивация – одно из наиболее значимых факторов эффективности профессиональной деятельности и удовлетворенности человека своим трудом [3].

Различные аспекты профессиональной мотивации достаточно хорошо изучены в психологии [2, 5]. Так, К.Б. Замфир исследовала особенности трудовой деятельности и ее взаимосвязь со степенью удовлетворенности трудом; раскрыла структуру мотивации профессиональной деятельности. По мнению Г. М. Андреевой, профессиональная мотивация представляет собой действие конкретных побуждений, обуславливающих выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией [1].

Наряду с профессиональной мотивацией, эффективную работу педагога обеспечивает и такое качество как эмпатия. В связи с тенденциями психологии современного общества, которое становится более жёстким и прагматичным, проблема эмпатии личности приобретает особую актуальность. Общепризнанным считается, что эмпатия – профессионально-важное качество, которое необходимо для успешной реализации педагогической деятельности [8]. В педагогической психологии она рассматривается как свойство личности учителя, проявляющееся в ситуациях общения и взаимодействия с детьми, в которых актуализируется гуманистическая направленность.

Практика показывает, что далеко не все педагоги обладают должным уровнем эмпатии. Вместе с тем, как указано в федеральном государственном образовательном стандарте, одним из результатов обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования, является развитие эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей. Речь, таким образом, идет о развитии

у учеников такого качества как эмпатия. Отсюда очевиден тот факт, что и педагог, осуществляющий развитие нравственных качеств у учащихся, должен быть эмпатийным, тот есть, сам обладать этим качеством.

В целом и профессиональная мотивация, и эмпатия изучены хорошо, но по отношению к студенческому возрасту, а, тем более, по отношению к будущим педагогам изучена недостаточно.

Исходя из сказанного, нами было выдвинуты следующие предположения. Во-первых, что эмпатия у студентов интенсивно развивается и имеются качественные различия в его характеристиках в начале и конце обучения в вузе. Во-вторых, имеются различия в уровнях развития компонентов профессионально-педагогической мотивации у студентов разных курсов, а к концу вуза у студентов формируется достаточно высокий уровень профессиональной установки. В-третьих, на протяжении обучения в вузе имеет место взаимосвязь эмпатии и профессиональной мотивации у студентов – будущих учителей начальных классов.

В качестве испытуемых выступили студентов с 1-го по 4 курс педагогического факультета ЯГПУ. Использовался подсчет коэффициентов ранговой корреляции по Спирмену.

Относительно профессиональной мотивации были получены следующие результаты. Было, в частности, установлено, что в целом уровень профессиональной мотивации первокурсников невысокий, это связано с целым рядом причин – отсутствием детального знакомства с выбранной профессией, низким уровнем понимания содержания дисциплин профессиональных модулей, незаинтересованности в выбранной профессии и другими причинами. Аналогичная картина у студентов 2 курса, лишь улучшились показатели такого компонента профессиональной мотивации как внешняя положительная мотивация (характеризуются уже не низким, а средним уровнем). Третий курс – переломный в плане формирования профессиональной мотивации у студентов. Именно для студентов этого курса характерно наличие более высоких показателей компонентов профессиональной мотивации по сравнению с другими курсами. Возможно, это связано с тем, что именно в этот период идет наиболее интенсивное освоение будущей профессии посредством различных видов производственной практики. Преобладающее большинство выпускников вуза

имеют высокий уровень внутренней мотивации и средний уровень внешней положительной мотивации. Профессиональная мотивация студентов с 1 по 4 курс развивается, имеет место положительная динамика отдельных компонентов – таких как установка на профессию и внешняя положительная мотивация. Стабильными на протяжении обучения в вузе остаются такие компоненты профессиональной мотивации как высокий уровень внутренней мотивации и низкий - внешней отрицательной мотивации [9].

Результаты исследования эмпатии заключаются в следующем. Оказалось, что независимо от курса обучения, в целом вся выборка испытуемых (с 1–4 курс) обладает невысоким уровнем эмпатии (почти половина испытуемых имеют заниженный и очень низкий уровень эмпатии). Кроме того, отсутствует динамика эмпатии к концу обучения в вузе (нет студентов с высоким уровнем эмпатии, количество испытуемых с заниженным и очень низким уровнем эмпатии остаётся на одинаковом уровне). Также были обнаружены различия студентов разных курсов по каналам эмпатии. Так, например, у первокурсников доминирующими каналами являются эмоциональный канал и идентификация в эмпатии, у второкурсников преобладает три канала: интуитивный, проникающая способность в эмпатии, идентификация в эмпатии, для третьекурсников характерны установки, способствующие эмпатии, а у выпускников три канала (рациональный, эмоциональный и интуитивный) развиты на одном уровне. Это свидетельствует о том, что у выпускников данное качество представляет более усложненную форму по сравнению со студентами других курсов, поскольку имеет несколько доминирующих каналов в своём составе. Следовательно, можно заключить, что во время обучения в вузе, все-таки, происходят внутренние перестройки данного качества – эмпатии.

Далее, после исследования уровней развития эмпатии и профессионально-педагогической мотивации у студентов 1–4 курсов, определялось наличие или отсутствие взаимосвязи этих двух параметров.

Оказалось, что уровень эмпатии и показатели профессиональной мотивации у студентов 1-го курса взаимосвязаны – коэффициент корреляции положительный, значимый на уровне 0,05. Уровень эмпатии и показатели профессиональной мотивации у студентов

2-го курса не взаимосвязаны, поскольку коэффициент корреляции незначимый. Следовательно, у студентов-второкурсников не обнаружено прямой зависимости между уровнем эмпатии и показателями профессиональной мотивации. Между уровнем эмпатии и показателями профессиональной мотивации у студентов 3-го курса обнаружена связь – коэффициент корреляции положительный, значимый на уровне 0,05. Уровень эмпатии и показатели профессиональной мотивации у студентов 4-го курса взаимосвязаны – коэффициент корреляции положительный, значимый на уровне 0,05.

Таким образом, у второкурсников связь между уровнем мотивации и показателем профессиональной мотивации отсутствует. В остальных группах испытуемых эта связь значимая и положительная, что означает следующие: чем выше показатели эмпатии у студентов, тем выше и уровень их профессиональной мотивации. Можно заключить, что наше предположение о том, что на протяжении обучения в вузе имеет место взаимосвязь эмпатии и профессиональной мотивации у студентов – будущих учителей начальных классов подтвердилось частично. Можно предположить, что студенты 2 курса в недостаточной степени обладают высокими показателями профессиональной мотивации из-за отсутствия большого количества педагогических практик, изучения теоретической информации. Таким образом, повышение внутренней мотивации (стремление субъекта деятельности выполнять ее ради интереса к ней самой, познания нового, созидательной активности) у студентов не происходит, не наблюдается общения будущих учителей начальных классов с учащимися, где бы могло развиваться важнейшее педагогическое качество как эмпатия.

Данный факт свидетельствует о том, что развитие взаимосвязи этих двух параметров проходит неравномерно, что доказывает сложность этого процесса. Однако, поскольку у большинства студентов связь между профессиональной мотивацией и эмпатией обнаружена, можно заключить, что чем выше уровень профессиональной мотивации, тем выше и уровень эмпатии у студентов. Этот факт позволяет сделать вывод о необходимости формирования этих двух параметров.

Наряду с этим, мы выявляли связь между уровнями эмпатии и отдельными конкретными компонентами профессиональной мотивации, такими как: установка на профессию, внутренняя мо-

вация, внешняя положительная мотивация, внешняя отрицательная мотивация. Оказалось, что у студентов 1-го курса уровень эмпатии и единственный компонент профессиональной мотивации – «установка на профессию» взаимосвязаны, между уровнем эмпатии и другими компонентами профессиональной мотивации не было обнаружено прямой зависимости, поскольку коэффициенты корреляции незначимые. Было выявлено, что уровень эмпатии и конкретные компоненты профессиональной мотивации у студентов 2 курса не взаимосвязаны, поскольку коэффициент корреляции незначимый. Следовательно, у студентов-второкурсников не обнаружено прямой зависимости между уровнем эмпатии и конкретными компонентами профессиональной мотивации. Уровень эмпатии и единственный компонент профессиональной мотивации у студентов 3-го курса «внутренняя мотивация» взаимосвязаны, между уровнем эмпатии и другими компонентами профессиональной мотивации не было обнаружено прямой зависимости. Уровень эмпатии и конкретные компоненты профессиональной мотивации у студентов 4 курса не взаимосвязаны, поскольку коэффициент корреляции незначимый. Следовательно, у студентов-второкурсников не обнаружено прямой зависимости между уровнем эмпатии и конкретными компонентами профессиональной мотивации. Подчеркнем, что и в целом у студентов этого курса отсутствует взаимосвязь профессиональной мотивации и эмпатия.

Полученные результаты позволяют заключить, что связь между уровнем эмпатии и конкретными компонентами профессиональной мотивации наблюдается у студентов 1 курса с компонентом «установка на профессию» и у студентов 3 курса с компонентом «внутренняя мотивация». У второкурсников и четверокурсников связь между этими компонентами отсутствует. Полученные данные подтверждают сложный процесс формирования взаимосвязи этих двух параметров.

Таким образом, можно заключить, что развитие профессиональной мотивации студентов идёт более заметно в условиях обучения в вузе, чем эмпатии как профессионально-важного качества. Процесс обучения в вузе практически не способствует развитию эмпатии как профессионально-важного качества. Поэтому проблема развития эмпатии требует особого внимания и разработки специальных развивающих программ.

Список литературы

1. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва : Аспект Пресс, 2002. 424 с.
2. Бакшаева Н. А., Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов. Москва : Логос, 2009. 184 с.
3. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. Москва : МГУ, 1987.
4. Карпова Е. В., Коптева С. И. Формирование у будущих педагогов эмпатии как профессионального качества // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 2. 107 с.
5. Карпова Е. В., Максимова А. Д. Специфика профессионально-педагогической мотивации студентов на этапе вузовского обучения // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы II международной заочной научно-практической конференции / под науч. ред. Е. В. Карповой [Ярославль-Минск]. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. С. 28–29.
6. Карпова Е. В., Коптева С. И. Формирование у будущих педагогов эмпатии как профессионального качества // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 2. С. 107.
7. Карпова Е. В., Максимова А. Д. Специфика профессионально-педагогической мотивации студентов на этапе вузовского обучения // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы II международной заочной научно-практической конференции / под науч. ред. Е. В. Карповой [Ярославль-Минск]. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. С. 28–29.
8. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: монография. Ярославль : изд-во ЯГПУ, 2007. 570 с.
9. Малыгина К. С., Карпова Е. В. Особенности профессиональной мотивации первокурсников и выпускников педагогического вуза. Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник материалов IV Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием, 16 марта 2023 года / отв. ред. И. А. Ахметшина. Орехово-Зуево : РИО ГГТУ, 2023. С. 300–303.
10. Малыгина К. С., Карпова Е. В. Особенности эмпатии будущих учителей начальных классов. Молодая наука – 2021: региональная научно-практическая конференция студентов и аспирантов вузов Могилевской области: материалы конференции / под ред. О. А. Лавшук, Н. В. Маковской. Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2021. 132 с.

Специфика учебной и профессионально-педагогической мотивации первокурсников и выпускников педагогического вуза

Е. В. Карпова, В. А. Трубохина

Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация
e-mail: evkar55@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования учебной и профессионально-педагогической мотивации студентов педагогического вуза. Установлено, что и первокурсники, и выпускники обнаруживают высокий уровень учебной мотивации. У них в структуре мотивационной сферы доминирует мотивация достижения. Уровень профессионально-педагогической мотивации выше у выпускников, чем у первокурсников. У выпускников обнаружена закономерная взаимосвязь учебной и профессионально-педагогической мотивации.

Ключевые слова: учебная мотивация, профессионально-педагогическая мотивация, первокурсники, выпускники педагогического вуза, учебно-профессиональная деятельность.

The Specifics of Educational and Professional-Pedagogical Motivation of First-Year Students and Graduates of a Pedagogical University

E. V. Karpova, V. A. Trubokhina

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russia
e-mail: evkar55@yandex.ru

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the educational and professional-pedagogical motivation of students of a pedagogical university. It is established that both freshmen and graduates show a high level of educational motivation. In their structure of the motivational sphere, achievement motivation dominates. The level of professional and pedagogical

motivation is higher among graduates than among first-year students. Graduates have a natural relationship between educational and professional-pedagogical motivation.

Keywords: educational motivation, professional and pedagogical motivation, first-year students, graduates of a pedagogical university, educational and professional activities.

Проблема мотивации учебной деятельности является одной из ключевых проблем психологии обучения. Существует большое количество работ по данной проблеме как в отечественной психологии, так и за рубежом [2, 3, 6, 7, 9 и мн. др.]. Исследовались особенности мотивации учебной деятельности на разных возрастных группах учащихся, начиная с детей 6–7 летнего возраста и заканчивая выпускниками школ. Совершенно особое место занимает изучение мотивации учебной деятельности студентов [1, 4]. Исследованию проблемы профессиональной мотивации также уделялось большое внимание, однако многие ее аспекты остаются малоизученными [5].

Профессионально-педагогическая мотивация – это внутренняя сила или интерес, который побуждает первокурсников и выпускников педагогических вузов заниматься педагогической деятельностью. Это важный фактор, влияющий на их успех и карьерный рост. И ее изучение имеет большое не только теоретическое, но, прежде всего, практическое значение

Особенности профессионально-педагогической мотивации могут быть различными и зависят от индивидуальных особенностей каждого студента или выпускника. Это может быть связано с личными убеждениями, ценностями, ожиданиями от профессии, а также с опытом и образованием.

Кроме этого, специфика профессионально-педагогической мотивации первокурсников и выпускников педагогических вузов может быть связана со следующими факторами.

Во-первых, первокурсники педагогических вузов обычно испытывают начальный энтузиазм и мотивацию, связанные с выбором профессии учителя. Они могут быть вдохновлены желанием помогать другим, развивать потенциал детей и влиять на образовательную систему. Эта мотивация может быть обусловлена личным опытом, предыдущими успехами в учебе или вдохновляющими учителями.

Во-вторых, выпускники педагогических вузов имеют более глубокий опыт и понимание своей профессии. Их мотивация может быть связана с желанием создавать положительную образовательную среду, формировать будущее поколение и достигать успеха в своей карьере. Они также могут стремиться к постоянному профессиональному развитию и повышению своих навыков.

Однако специфика профессионально-педагогической мотивации имеет и свои особенности. Так, некоторые первокурсники испытывают сомнения или неуверенность в своих способностях, особенно в начале обучения. Они часто сталкиваются с вызовами, связанными с управлением классом, адаптацией к различным стилям обучения и решением проблемных ситуаций.

Выпускники педагогических вузов нередко встречаются с реальными проблемами и сложностями, связанными с работой в школе, например, низкой оплатой труда, отсутствием поддержки со стороны руководства или недостаточным признанием их профессиональной работы.

В целом, профессионально-педагогическая мотивация первокурсников и выпускников педагогических вузов может быть связана с различными факторами, такими как внутренняя мотивация, личные ценности, опыт, ожидания и внешние условия работы. Понимание этих факторов может помочь в разработке эффективных стратегий поддержки и развития будущих педагогов. Подчеркнем еще раз, что именно этот вид мотивации – профессионально-педагогической – у студентов вузов в целом и студентов педагогических вузов, в частности, исследован явно недостаточно.

Исходя из сказанного, нами была изучена профессионально-педагогическая мотивация первокурсников и выпускников педагогического вуза в сравнении с их учебной мотивацией. Исследование проводилось на базе ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. Участвовали студенты 1 и 4-го курса. Общее количество испытуемых – 38 человек. Мы предположили следующее:

1. Профессионально-педагогическая мотивация студентов имеет положительную динамику к концу обучения в вузе.

2. Профессионально-педагогическая мотивация развита и у студентов-первокурсников, и выпускников хуже, чем учебная мотивация;

3. Чем выше учебная мотивация, тем выше и уровень профессионально-педагогической мотивации

Для диагностики учебной мотивации был использован «Комплексный опросник мотивации» (Е. В. Карпова), позволяющий диагностировать 8 мотивационных подсистем: внешней и внутренней мотивации, мотивации достижения и мотивации безопасности, мотивации самореализации, внеучебной мотивации, антимотивации и мотивационных стереотипий. А также методика «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (Н. П. Фетискин), которая позволяет определить, имеет ли место у испытуемых равнодушие или эпизодическое поверхностное любопытство, или налицо заинтересованность, или развивающаяся любознательность, или складывается функциональный интерес, или достигается вершина – профессиональная потребность сознательно изучать педагогику и овладевать основами педагогического мастерства. Методика наряду с качественной оценкой позволяет диагностировать и уровень профессиональной мотивации – высокий, средний и низкий.

Полученные результаты заключались в следующем. Относительно учебной мотивации можно сказать следующее.

У студентов 1 курса представлены практически все мотивационные подсистемы за исключением подсистемы мотивации безопасности и мотивационных стереотипий. Доминирующей мотивационной подсистемой является мотивация достижения (диагностирована у 40 % первокурсников). Антимотивация присутствует, но у очень небольшого количества испытуемых. Обращает на себя внимание тот факт, что у 80 % испытуемых преобладает только какая-либо одна мотивационная подсистема, у 20 % – две или три, причем, это – наиболее «сильные» мотивационные подсистемы, обеспечивающие успешность любой деятельности, в том числе, и учебной. Речь идет о сочетании мотивации достижения и мотивации самореализации, мотивации достижения и внутренней мотивации.

У студентов 4-го курса представлено большинство мотивационных подсистем за исключением мотивационных стереотипий и подсистемы мотивации безопасности. Доминирующей мотивационной подсистемой является мотивация достижения (у 33 % старшекурс-

ников). Обратим внимание на тот факт, что у 83 % испытуемых преобладает одна какая-либо мотивационная подсистема, у 17 % – две мотивационные подсистемы («сильные» подсистемы – мотивации достижения и внешней мотивации).

Можно квалифицировать факт, который обращает на себя внимание. А именно, и у первокурсников, и у выпускников педагогического вуза на высоком уровне представлена подсистема учебной мотивации, которая считается наиболее «желаемой» в учебной деятельности, поскольку наилучшим образом обеспечивает ее эффективность – мотивация достижения. Более того, мотивационные подсистемы – такие как подсистемы мотивации безопасности и мотивационных стереотипов вообще не представлены. Данный факт позволяет сделать вывод о наличии у студентов – и первокурсников, и выпускников высокого и содержательного уровня учебной мотивации.

Исследование профессионально-педагогической мотивации первокурсников показало, что, во-первых, преобладает средний ее уровень. Во-вторых, представлены в равной степени все типы профессиональной мотивации, отсутствует равнодушное отношение.

Исследование профессиональной мотивации студентов четвертого курса выявило доминирование высокого уровня; представлены в равной степени все типы профессиональной мотивации, отсутствует равнодушное отношение. Таким образом, наше предположение о том, что профессионально-педагогическая мотивация студентов имеет положительную динамику к концу обучения в вузе, подтвердилось. Другое предположение о том, что профессионально- педагогическая мотивация развита и у студентов-первокурсников, и выпускников хуже, чем учебная мотивация справедливо лишь по отношению к первокурсникам.

Далее, подсчет коэффициентов ранговой корреляции по Спирмену позволил установить, что коэффициент ранговой корреляции равен 0,378. Это свидетельствует о том, что у испытуемых 4 курса установлена закономерность чем выше у них мотивация учебной деятельности, тем выше и профессионально-педагогическая мотивация. У испытуемых 1-го курса этого не обнаружено. Следовательно, третье предположение подтвердилось лишь частично.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. У студентов 1 курса в структуре мотивации учебной деятельности представлены практически все мотивационные подсистемы за исключением подсистемы мотивации безопасности и мотивационных стереотипий. Доминирующей мотивационной подсистемой является мотивация достижения (у 40 % первокурсников).

2. Антимотивация присутствует, но у очень небольшого количества испытуемых.

3. Обращает на себя внимание тот факт, что у 80 % испытуемых преобладает какая-либо одна мотивационная подсистема, у 20 % – две или три, причем, это – наиболее «сильные» мотивационные подсистемы, обеспечивающие успешность любой деятельности, в том числе, и учебной. Речь идет о сочетании мотивации достижения и мотивации самореализации, мотивации достижения и внутренней мотивации.

4. Исследование профессиональной мотивации первокурсников показало, что, во-первых, преобладает средний ее уровень. Во-вторых, представлены в равной степени все типы профессиональной мотивации, отсутствует равнодушное отношение.

5. У студентов 4-го курса представлено большинство мотивационных подсистем за исключением мотивации безопасности, мотивации стереотипий и антимотивации. Доминирующей мотивационной подсистемой является мотивация достижения (у 33 % старшекурсников). Обратим внимание на тот факт, что у 83 % испытуемых преобладает одна какая-либо мотивационная подсистема, у 17 % – две мотивационные подсистемы («сильные» подсистемы мотивации достижения и внешней мотивации).

6. Исследование профессиональной мотивации студентов четвертого курса показало, что преобладает высокий уровень; представлены в равной степени все типы профессиональной мотивации, отсутствует равнодушное отношение. Так, уровень профессиональной мотивации выше, чем учебная мотивация.

7. Общее в характеристиках мотивации учебной деятельности испытуемых 1 и 4 курсов:

– преимущественно, у всех испытуемых доминирует одна и та же мотивационная подсистема – мотивация достижения

– у испытуемых обеих курсов, у которых диагностируется 2 мотивационных подсистемы, в качестве ведущих выступают мотивация достижения и мотивация самореализации, внутренняя мотивация.

– отсутствуют испытуемые с мотивацией безопасности, мотивационными стереотипиями, отсутствует равнодушное отношение к учебе.

8. Отличия в профессионально-педагогической мотивации испытуемых 1 и 4 курсов:

– исследование профессионально-педагогической мотивации показало, что существенные изменения происходят в данном виде мотивации, в 3 раза возрастает на 4 курсе количество студентов с высоким уровнем ППМ.

– увеличивается профессиональная потребность к концу обучения в вузе.

– показная заинтересованность занимает 2-ое место у первокурсников, на 4 курсе она теряет свою актуальность.

– у испытуемых 4 курса в отличие от испытуемых 1 курса установлена закономерность: чем выше у них мотивация учебной деятельности, тем выше и профессионально-педагогическая мотивация.

Таким образом, и первокурсники, и выпускники вуза обнаруживают высокий уровень учебной мотивации, тогда как у выпускников существенно выше, чем у первокурсников, уровень профессионально-педагогической мотивации. Кроме того, у выпускников установлена взаимосвязь между учебной и профессионально-педагогической мотивацией.

Список литературы

1. Бакшаева Н. А., Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов. Москва : Логос, 2009. 184 с.

2. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Проблема формирования личности / под ред. Л. И. Фельдштейна. Воронеж : МОДЭК, 1995. 352 с.

3. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: монография. Ярославль : ЯГПУ, 2007. 570 с.

4. Карпова Е. В., Афанасьева А. С. Мотивация студентов в дистанционном обучении: монография. Ярославль : ЯГПУ, 2021. 359 с.

5. Карпова Е. В., Максимова А. Д. Специфика профессионально-педагогической мотивации студентов на этапе вузовского обучения // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы II международной заочной научно-практической конференции / под науч. ред. Е. В. Карповой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. С. 28–29.
6. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. Москва : Просвещение, 1990. 191 с.
7. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. Москва : Педагогика, 1984. 144 с.
8. Карпова Е. В., Трубохина В. А. Мотивация учебной и профессиональной деятельности первокурсников. Ярославль: Вестник интегративной психологии. Вып. 28. 2023. С. 271–273.
9. Ames R. Research on motivation in education. N.Y. 1989. V. 4. P. 45–71.

Полоролевые особенности воображения младших школьников

К. Н. Касоян, А. И. Коротаева

Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация
e-mail: tiger77706@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены полоролевые особенности воображения младших школьников. Результаты исследования компонентов воображения указывают, что статистической значимости на данном возрастном этапе достигает скорость воображения, которая является ключевой в оценивании уровня и качества развития. Анализируя также развитие отдельных компонентов воображения и сравнивая их по возрастному признаку выявлено, что значимость не прослеживается. Общий уровень воображения двух групп испытуемых, достигает статистической значимости по половому признаку, различия в уровне воображения мальчиков и девочек значимы.

Ключевые слова: младшие школьники, полоролевые особенности, воображение.

Gender-Role Features of the Imagination of Younger Schoolchildren

K. N. Kasoyan, A. I. Korotaeva

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky,
Yaroslavl, Russia
e-mail: tiger77706@mail.ru

Abstract. The article examines the gender-role features of the imagination of younger schoolchildren. The results of the study of the components of imagination indicate that the speed of imagination, which is key in assessing the level and quality of development, reaches statistical significance at this age stage. Analyzing also the development of individual components of imagination and comparing them according to age, it was revealed that cognizance is not

traceable. The overall level of imagination of the two groups of subjects reaches statistical significance by gender; the differences in the level of imagination of boys and girls are significant.

Keywords: primary schoolchildren, gender role characteristics, imagination.

Постановка проблемы исследования. Воображение является неотъемлемой частью развития ребенка, и его особенности могут сильно отличаться в зависимости от пола. У девочек воображение, как правило, характеризуется более развитой эмоциональной составляющей. Игры девочек исключительно детализированы и ориентированы на коммуникацию и эмоциональное взаимодействие [4]. В них есть место для мечтаний о будущем, отражение реальных или идеализированных персонажей, которые служат мотивацией для развития своих способностей. У мальчиков воображение часто связано с искателями приключений и сильными персонажами [2]. Они могут играть в роли супергероев, пиратов или воинов, придумывая сложные сюжеты, в которых главными героями являются мужественные и отважные герои. Воображение мальчиков также часто связано с движением, активной игрой и исследованием мира вокруг них. Однако нельзя сказать, что полоролевые особенности воображения младших школьников являются строго детерминированными. Различия в содержании воображения, творческих образах не имеют положительной или отрицательной окраски. Существуют различия в индивидуальных предпочтениях каждого ребенка. Полоролевые особенности воображения младших школьников оказывают важное влияние на их развитие. Благодаря возможности свободно проявлять свое воображение и креативность, младшие школьники могут развивать такие важные компоненты, как проблемное мышление, социальные навыки, саморегуляция и самовыражение [5]. Таким образом, понимание полоролевых особенностей воображения младших школьников помогает лучше понять и поддержать их в индивидуальном развитии. Разнообразие и взаимодействие в игре и творчестве, которые учитывают эти различия, помогут им раскрыть свой потенциал [1]. Возрастные особенности воображения проявляются в его качественном и количественном обогащении [3]. Данная проблема разрабатывалась в научной литературе с точки зрения подходов к структурированию

понятия «воображение» и способам её изучения в практике работы. Особое внимание уделено значимости этого аспекта в контексте работ таких педагогов и психологов, как Л. С. Выготский, В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, Т. Рибо, С. Л. Рубинштейн, Э. В. Ильенков, Р.С. Немов и т. д. [5]. Исследованиями различия процесса воображения по полу, наряду со многими учёными, занимались И. А. Ильин В. Д. Еремеева и др.

Организация и процедура исследования. Эмпирической базой исследования является МОУ СШ № 17 города Ярославля. В исследовании приняли участие 28 учащихся 2 класса и 26 учащихся 4-го класса, общее количество младших школьников: 54. Для диагностики были выбраны следующие методики: Э. Вартег «Круги» для изучение индивидуальных особенностей невербальных компонентов творческого воображения, Р. С. Немов «Нарисуй что-нибудь» для определения уровень воображения испытуемого/

Результаты исследования и их обсуждения. Сравнение общих показателей воображения младших школьников по трём компонентам данного психического процесса – скорости, гибкости и оригинальности было произведено посредством разделения выборки на две группы – мальчики и девочки вторых и четвертых классов. Анализ результатов методики «Круги», которые позволили обнаружить дифференциацию сформированности компонентов воображения у девочек и мальчиков. Каждый из компонентов воображения у девочек сформирован в большей степени, так, они за ограниченное количество времени использовали большее количество кругов, с подписями и полным оформлением, что намного реже встречается среди работ, выполненных мальчиками; для девочек характернее использование приёмов воображения, например, гиперболизации. Что касается гибкости воображения, то девочки более склонны применять большее количество классов предметов в своих рисунках, а также, показывают оригинальность, создавая в своих работах редко встречающиеся, нестандартные по своей тематике рисунки, которые содержат в себе воплощающие образы редко вспоминающихся предметов.

Заключение. Сравнительные характеристики различных групп детей по общему уровню воображения: количество девочек (16 %), обладающих очень высоким уровнем воображения, преобладает

над количеством мальчиков (7 %). Высокий уровень воображения также больше характеризует девочек, чем мальчиков, (40 % / 10 % соответственно) Преобладающим уровнем воображения среди группы мужского пола является средний уровень и составляет 45 %. Данное значение является преобладающим и над количеством девочек с таким уровнем воображения 32 %. Низкий уровень воображения в большей степени характеризует младших школьников мужского пола 38 %, а девочек с низким уровнем воображения 12 %. Т. е. детей которые нарисовали нечто очень простое, неоригинальное с применением слабой фантазии, а также плохо проработанными деталями больше среди мальчиков, чем среди девочек. В обеих группах детей с очень низким уровнем воображения не выявлено. Согласно выявлению статистической значимости различий в особенностях воображения двух групп обучающихся с различным полом на основании U-критерия Манна-Уитни, можно утверждать, что относительно компонентов воображения, диагностируемых методикой О. Вартега «Круги», статистической значимости на данном возрастном этапе достигла скорость воображения, которая является ключевой в оценивании уровня и качества развития. Анализируя также развитие отдельных компонентов воображения и, сравнивая их по возрастному признаку, мы можем отметить, что значимости не прослеживается. Общий уровень воображения двух групп испытуемых, диагностируемых при помощи методики Р. С. Немова «Нарисуй что-нибудь» достигает статистической значимости по половому признаку, т. е. различия в уровне воображения мальчиков и девочек значимы. Стоит отметить, что данная значимость различий наблюдается среди испытуемых как внутри каждого класса, так и в общем. Практическая ценность работы может состоять в применении ее данных для решения психолого-педагогических вопросов, связанных с изучением уровня воображения мальчиков и девочек младшего школьного возраста. Важно учитывать половые различия в воспитании детей. Педагог, несмотря на свой пол, должен интересоваться тем, чем увлекаются и мальчики, и девочки. Строить так образовательный процесс, подбирать такие игры, которые будут заинтересовывать каждого представителя обоих полов. Отметим, что полоролевые особенности воображения младших школьников по исследуемым параметрам достигают статистической значимости частично.

Список литературы

1. Володичева Н. В. Творческое воображение младших школьников // Гаудеамус. 2016. № 4. С. 84–87. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskoe-voobrazhenie-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 11.09.2023).
2. Иванова Т. В. Психологические механизмы развития воображения младших школьников // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 3 (51). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-mehanizmy-razvitiya-voobrazheniya-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 11.09.2023).
3. Карпов А. В. Рефлексия в структуре метакогнитивной организации субъекта // Рефлексивные процессы и управление. 2004. Т. 4. № 1. С. 99–109.
4. Корнеева Е. Н., Коротаева А. И. Содержание учебно-методических комплексов как средство конструирования гендерной идентичности младших школьников // Ярославский педагогический вестник. 2015. Т. 2. № 1. С. 106–110.
5. Обухов А. С. Психология детей младшего школьного возраста. Москва : Юрайт. 2016. 228 с.

Ценностно-смысловые характеристики выбора будущего брачного партнера у молодежи

Е. Д. Корнева, О. С. Пашкина

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,
Ярославль, Российская Федерация
e-mail: lizakorneva2003@gmail.com

Аннотация. В последние годы отмечен рост обращений к психологам-консультантам в связи с проблемами в сфере супружеских отношений или отношений в паре. При проявлении запроса клиента на консультации важную роль имеет исследование критериев, на основании которых осуществляется выбор брачного партнера. Данные критерии формируют взаимные ожидания у партнеров и являются факторами, определяющими специфику взаимоотношений в паре. В рамках данной работы проведено исследование ценностно-смысловых характеристик выбора брачного партнера у молодежи.

Ключевые слова: ценностно-смысловые характеристики выбора, супружеские отношения, брачный партнер, молодежь, сепарация.

Value and Semantic Characteristics of Choosing a Future Marriage Partner among Young People

E. D. Korneva, O. S. Pashkina

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia
e-mail: lizakorneva2003@gmail.com

Abstract. In recent years, there has been an increase in requests to psychological consultants in connection with problems in the field of marital relationships or relationships in couples. When clarifying a client's request for consultation, an important role is played by researching the criteria on the basis of which the choice of a marriage partner is made. These criteria form mutual expectations among partners and are factors that determine the specifics of relationships in a couple. As part of this work, a study was conducted of the value and semantic characteristics of choosing a marriage partner among young people.

Keywords: value-semantic characteristics of choice, marital relations, marriage partner, youth, separation.

Постановка проблемы исследования. Одной из важнейших сфер жизни большинства людей является область семейных отношений. В последнее время отмечается рост обращений к психологам по проблемам в семейных/партнерских отношениях [3]. В современном мире меняются требования молодежи к брачному партнеру. Для того, чтобы помочь клиенту справиться с проблемами в супружеских или партнерских отношениях, специалисту-психологу необходимо понимать, что является фундаментом отношений, на что люди, прежде всего, ориентируются при выборе брачного партнера.

Проведенное нами исследование способствует более глубокому пониманию характеристик ценностно-смысловой сферы человека, формирующей представления о брачном партнере. Результаты исследования могут быть востребованы в выстраивании стратегий эффективной работы с парами в процессе психологического консультирования.

Организация процедуры и методы исследования. Для выявления ценностно-смысловых характеристик выбора брачного партнера у молодежи, мы использовали три метода:

1. Опросный метод – проективная методика определения жизненных ценностей личности «MUST-тест» П. Н. Иванова и Е. Ф. Колобовой в авторской модификации.

2. Метод качественного анализа результатов с использованием классификации ценностей, отраженных в методике ценностных ориентаций «ЦО-36» В. Н. Куницыной, адапт. Е. Г. Руновской [4].

3. Метод экспертной оценки.

Процедура исследования заключалась в проведении опроса среди студентов вузов и учреждений СПО (в возрасте 17–22 лет) и последующего качественного анализа ответов респондентов в соответствии с перечнем ценностей методики «ЦО-36».

Результаты исследования и их обсуждение. Наибольший вес при выборе будущего брачного партнера имеют следующие категории: ценности межличностных отношений, ценности безопасности, а также нравственные ценности. В юношеском возрасте большое значение имеет сфера общения и само качество отношений. Юноши и девушки проходят важный этап сепарации от родителей. С помощью коммуникации со сверстниками они познают самих

себя, кроме того, усложняются и требования к дружбе, поэтому для юношей и девушек важно наличие не только романтических отношений с будущим брачным партнером, но и дружеских [1]. Высокая значимость нравственных ценностей также отражает особенности юношеского возраста. Юноши и девушки становятся очень критичными по отношению к себе и другим людям, они не терпят ложь и грубость, поэтому для них важны нравственные приоритеты будущего партнера [1]. То же самое касается и ценностей безопасности, куда входит значимость психологической безопасности в отношениях («ненасилие»), сохранения собственного здоровья и здоровья своего партнера. Потребность в безопасности относится к числу базовых в иерархии потребностей, что определяет приоритетность данного условия в отношениях.

Самыми малочисленными категориями оказались ценности традиции и ценности равноправия. Согласно трактовке В. Н. Куницыной, к категории «ценности традиции» относятся уважение традиций, религиозность и полезность. Малочисленность данной категории может быть связана с тем, что в настоящее время молодые люди становятся толерантными к другим культурам и религиям [2, 5], поэтому данные ценности не являются приоритетными. Мы предполагаем, что в большинстве современных пар домашние обязанности распределены поровну, поэтому требования равноправия не актуальны.

Помимо личностных качеств как для девушек, так и для юношей важное значение имеет ценность мужественности и женственности партнера соответственно.

Заключение. В ходе исследования мы выявили ключевые ценностно-смысловые характеристики выбора брачного партнера у молодежи. В них входят: ценности межличностных отношений, ценности безопасности, а также нравственные ценности. Категории ценностей традиции и равноправия оказались наименее значимыми для молодежи. Полученные результаты обусловлены влиянием возрастных особенностей юношеского периода, взаимоотношений юношей и девушек с родителями, социальными факторами.

Список литературы

1. Донцов Д. А., Донцова М. В. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста // Образовательные технологии (г. Москва). 2013. № 2. С. 34–42.
2. Достовалов С. Г. Проявления доверия и толерантности в межличностных отношениях у студенческой молодежи. Инновационные подходы к работе с молодёжью // Сборник материалов II Профессионального форума «Инновационные подходы к работе с молодёжью». ФГБОУ ВПО «Курганский государственный университет»; под общей редакцией Н. Д. Бобковой. Курган, 2015. С. 59–63.
3. Костарнова Н. Психологов поднимают по тревоге // Коммерсантъ. 2022. № 242. С. 4. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5748777> (дата обращения: 01.02.2023).
4. Руновская Е. Г. Ценностно-смысловые детерминанты отношения женщин к аборту. Дисс. на соиск. учен. степ. к.пс.н. Ярославль, 2014. 218 с.
5. Рябинкина А. Н. Толерантность студентов к неопределенности. // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 1 (78). С. 295–297.

Отношение участников образовательного процесса к проекту «Эффективная начальная школа (1–3)»

Е. С. Котюнина, А. В. Невзорова

Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация
e-mail: anna.nevzorova@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об оптимальной продолжительности обучения в начальной школе сообразно современным психолого-педагогическим представлениям об обучении младших школьников. Представлен анализ содержания проекта «Эффективная начальная школа (1-3)», показавшего возможность возобновления практики трехлетнего обучения в начальной школе в условиях современных образовательных стандартов. Представлены результаты изучения отношения к продолжительности обучения младших школьников.

Ключевые слова: младший школьник, продолжительность обучения, 1–3.

The Attitude of Participants on the Educational Process to the Project “Effective Primary School (1-3)”

E. S. Kotunina, A. V. Nevzorova

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russia
e-mail: anna.nevzorova@gmail.com

Abstract. The article deals with the question of the optimal duration of primary school education in accordance with modern psychological and pedagogical ideas about teaching younger schoolchildren. The analysis of the content of the project «Effective primary school (1-3)» is presented, which showed the possibility of resuming the practice of three-year education in primary school in the conditions of modern educational standards. The results of studying the attitude to the duration of primary school education are presented.

Keywords: junior high school student, duration of training, 1–3.

Постановка проблемы исследования. Начальное образование – это первая ступень основного общего образования, которая в разные исторические периоды претерпевала серьезные изменения: менялись условия обучения, возраст воспитанников, учебно-методические программы и принципы обучения [4, 6]. До сих пор сфера начального образования развивается стремительно, появляются новые технологии и форматы обучения [1, 3].

С 2018 года в Москве и с 2021 года в Московской области реализуется проект ускоренного обучения в начальных классах «Эффективная начальная школа». Стандарт данного проекта, с прописанными в нем целями, задачами и общими положениями был принят согласно приказу Департамента образования и науки города Москвы 1 апреля 2022, то есть всего полтора года назад. В связи с этим, проект «Эффективная начальная школа» можно считать новым в сфере образования. Никаких научных работ по его исследованию не проводилось, а значит, наша работа имеет новизну и актуальность.

Проблема исследования заключается в том, что на данном этапе существует множество точек зрения, некоторые из которых противоположны друг другу, касательно эффективности, нужности и успешности новой программы. И нам необходимо разобраться, как к данному проекту относятся разные участники образовательного процесса (учителя, родители, младшие школьники), и чем, обусловлено их положительное или отрицательное отношение к данной учебной программе начального образования.

«Эффективная начальная школа (1–3)» – образовательная программа, которая имеет ряд специфических особенностей, в сравнении с программами классической четырехлетней формы обучения; свои как положительные, так и отрицательные характерные черты.

Обязательным условием обучения по программе является достижение ребенком семилетнего возраста и достаточный уровень его психологической, физиологической и социальной готовности к школе. Определение готовности ребенка к ускоренному обучению предполагается посредством независимой диагностики. Ускоренное обучение осуществляется в соответствии с большим количеством нормативных документов разных уровней.

Главным достоинством проекта является то, что он создает условия для реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучаю-

щихся с учетом их образовательных потребностей и обеспечивает преемственность дошкольного и начального общего образования [2]. В том числе, данная программа предполагает создание равных стартовых возможностей для всех учащихся, рост мотивации учения и качественное изменение ценностных ориентаций школьников, позитивную динамику развития и повышение рейтинга класса, рост удовлетворенности качеством образования участников образовательных отношений.

К рискам проекта «Эффективная начальная школа (1-3)» можно отнести такие факторы, как дезадаптация младших школьников, как следствие их психологической и физической перегрузки; стрессогенность для участников образовательного процесса, как следствие постоянного контроля процесса обучения; чрезмерная интенсивность обучения, отсутствие необходимого оснащения для организации образовательного процесса [5].

Организация процедуры и методы исследования. Для того, чтобы выяснить отношение участников образовательного процесса к проекту «Эффективная начальная школа», мы провели эмпирическое исследование по данному вопросу на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя школа №4» города Переславля-Залесского. Всего в исследовании приняли участие 108 человек, из них 21 родитель, 15 педагогов и 72 ученика 1–4 классов.

В исследовании мы опирались на такие методы как анкетирование, систематизация и анализ полученных данных. Для проведения анкетирования нами были разработаны 3 анкеты для разных групп участников образовательного процесса с учетом их индивидуальных (возрастных, профессиональных) особенностей.

Результаты исследования и их обсуждение. Проанализировав данные школьниками ответы на все вопросы анкеты, мы сделали вывод о том, что существуют разные причины, по которым обучающиеся хотели бы учиться в начальной школе 3 года вместо 4-х. В первую очередь, это желание поскорее избавиться от трудностей, с которыми ребята сталкиваются в процессе учебы. При этом большинство ребят не хотят увеличивать учебную нагрузку, получаемую в школе, не готовы к усиленному и более интенсивному процессу изучения нового учебного материала. Дети воспринимают ускоренное обучение просто как сокращение сроков обучения в начальной школе («минус один год мучений»), не подразумевая, что ускоренное обучение ведет за собой увеличение учебной нагрузки.

Подводя итог анализа отношения к программе «Эффективная начальная школа (1–3)» учителей начальных классов МОУ «Средняя школа № 4» г. Переславля-Залесского, отметим, что среди педагогического коллектива нет единого мнения касательно эффективности, правильности и полезности рассматриваемой программы ускоренного обучения. При этом в некоторых вопросах прослеживается недостаточный уровень осведомленности педагогов о данной программе обучения. Но, несмотря на осознаваемые риски в процессе освоения данной программы обучения и большое количество факторов, которые могут препятствовать достижению планируемых образовательных результатов по программе «Эффективная начальная школа (1–3)», большинство учителей согласилось бы выработать по данной программе.

Анализируя ответы родителей на данный вопрос, хочется отметить многообразие доводов, по которым родители согласились бы отдать своего ребенка учиться по программе «Эффективная начальная школа». При этом многие родители ссылаются на свое детство и их трехлетнее обучение в начальной школе, порой не понимая разницу между советским и современным образованием. Мы можем сделать вывод о недостаточной степени осведомленности и информированности родителей о специфических особенностях проекта «Эффективная начальная школа (1–3)». Но, несмотря на это, именно у родителей в большей степени, чем у учителей, проявляется положительное отношение к проекту и к возможности обучения их детей по ускоренной программе в рамках программы «Эффективная начальная школа (1–3)».

Выполнив анализ полученных результатов нашего анкетирования по теме исследования, а также результатов опыта работы некоторых Московских школ по программе «Эффективная начальная школа», мы можем сделать общий вывод о том, что все участники образовательного процесса испытывают преимущественно положительное отношение к проекту «Эффективная начальная школа (1–3)». У родителей обучающихся к проекту «Эффективная начальная школа (1–3)» в большей степени проявляется положительное отношение, чем у учителей. Отношение младших школьников к возможности трехлетнего обучения в начальной школе характеризуется принятием этой идеи.

Заключение. Подводя итог проведенной работе и опираясь в своих рассуждениях на анализ большого количества нормативных доку-

ментов, экспертных мнений и примеров реальных результатов реализации программы «Эффективная начальная школа (1-3)» мы можем сделать вывод о нужности и эффективности данного проекта. Существование такой программы как «Эффективная начальная школа (1-3)» – это отличный способ предоставления возможности выбора образовательной траектории учащимся. В этом проекте прослеживается дифференцированный и индивидуальный подходы к обучению. Программы ускоренного обучения должны умело сочетаться с программами классической четырехлетней начальной школы.

Список литературы

1. Акимова Е. Ю. Основные этапы развития вариативности отечественного начального образования // Ярославский педагогический вестник. 2003. № 2 (35). С. 67–71.
2. Гурьева Д. Х. Психолого-педагогическое сотрудничество в условиях обучения по программе «Эффективная начальная школа» / Д. Х. Гурьева // Вестник НИЦ МИСИ: актуальные вопросы современной науки. 2020. № 24. Москва : НИЦ МИСИ, 2020. С. 21–28.
3. Дорогова И. В., Невзорова А. В. Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников в условиях вариативного образования // Образование в современном мире. сборник научных статей. Институт дополнительного профессионального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета, под ред. проф. Ю. Г. Голуба. Саратов : ИДПО СНИГУ, 2016. С. 66–69.
4. Джуринский А. Н. История педагогики и образования в 2 ч. Ч. 2. XX–XXI века: учебник для вузов. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2023. 282 с.
5. Железнякова М. Е. Особенности прохождения процесса адаптации первоклассниками, участвующими в проекте «Эффективная начальная школа» // Сборник научных статей и материалов международной конференции: Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека. Коломна : ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», 2022. С. 120–123.
6. Землянская Е. Н. Педагогика начального образования: учебник и практикум для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Юрайт, 2023. 251 с.

Стратегии самоутверждения и самосовершенствования у студентов медицинского вуза

В. Г. Маралов¹, И. И. Корягина², Е. В. Румянцева²

¹ Череповецкий государственный университет,
Череповец, Российская Федерация

² Ивановская государственная медицинская академия,
Россия, Иваново, Российская Федерация
e-mail: Lizavetaruss@mail.ru

Аннотация. Данная работа рассматривает актуальность изучения психологических факторов и механизмов саморазвития, включая самоутверждение и самосовершенствование. Основная цель исследования заключается в выявлении связи между стратегиями самоутверждения и самосовершенствования у студентов медицинского вуза. Полученные результаты могут принести пользу в разработке подходов к помощи студентам в их индивидуальном саморазвитии и достижении личностного роста.

Ключевые слова: саморазвитие, самоутверждение, самосовершенствование, стратегии самоутверждения, стратегии самосовершенствования, студенты-медики.

Strategies of Self-Affirmation and Self-Improvement in Medical Students

V. G. Maralov¹, I. I. Koryagina², E. V. Rumyantseva²

¹ Cherepovets State University, Cherepovets, Russia

² Ivanovo State Medical Academy, Ivanovo, Russia
e-mail: Lizavetaruss@mail.ru

Abstract. This paper considers the relevance of studying psychological factors and mechanisms of self-development, including self-affirmation and self-improvement. The main purpose of the study is to identify the relationship between self-affirmation and self-improvement strategies in students of medical university. The results obtained can be useful in developing approaches to help students in their individual self-development and achieving personal growth.

Keywords: self-development, self-affirmation, self-improvement, self-affirmation strategies, self-improvement strategies, medical students.

Введение. Самоутверждение и самосовершенствование относятся к базовым формам саморазвития, находящимся в диалектическом единстве, и сами составляют основу для функционирования форм более высокого порядка, то есть самоактуализации и самореализации [1].

В отечественной психологии согласно Н. Е. Харламенковой, «самоутверждение – это верификация нового опыта, включенного в контекст индивидуального пространства личности с целью утверждения своей идентичности, ее сохранения и развития» [2]. Применительно к студенческой молодежи самоутверждение трактуется как «потребность и реализация стремления проявить свою индивидуальность в профессии, получить признание окружающих и утвердить себя в своей роли и своем мнении» [3].

«Самосовершенствование представляет собой целенаправленный процесс по изменению себя, своих личностных качеств в соответствии с некоторой моделью желаемого поведения», – утверждал А. Адлер. Различают самосовершенствование как стремление к совершенству [4] и самосовершенствование как специфическую деятельность, как форму саморазвития, направленную на преобразование себя.

Обратимся непосредственно к проблеме стратегий самоутверждения и самосовершенствования. Необходимо констатировать, что в широком плане и самоутверждение, и самосовершенствование сами выступают в качестве общих стратегий, например, стратегии поведения в ситуациях угрозы, способной уменьшить ее или изменить взгляд на нее [5], а также обобщенной жизненной стратегии, реализуемой в процессе жизнедеятельности человека [6].

Что касается самоутверждения, то здесь имеются различные точки зрения на выделение конкретных стратегий. В зарубежной психологии сюда относится концепция самовозвышения и самозащиты, которую предложили Nepper, Gramzow и Sedikides [10]. Ученые относят сюда одну стратегию самозащиты – дефензивность (избегание, оборона) и три стратегии самовозвышения: позитивное

принятие; благоприятные конструктивы; самоутверждающие размышления. В отечественной психологии наибольшую известность получили стратегии, выделяемые Никитиным и Харлеменковой [7]: конструктивная, доминирования, самоподавления, и стратегии, выделяемые С. А. Киреевой и Т. Д. Дубовицкой [1]: конструктивная, деструктивная и отказ от самоутверждения. Эти стратегии активно исследуются на разных возрастных этапах, у людей различных категорий. В частности, I. M. Yevchenko с соавторами [11] в ходе исследования было доказано, что ориентация на негативное прошлое характерна для студентов со стратегией самоподавления, конструктивная стратегия самоутверждения связана с обращением к позитивному прошлому. Студенты с доминирующим типом самоутверждения наиболее ориентированы на будущее.

В отечественной психологии наибольшую известность получили стратегии самоутверждения, выделяемые С. А. Киреевой и Т. Д. Дубовицкой [1]: конструктивная, деструктивная и отказ от самоутверждения. Эти стратегии активно исследуются на разных возрастных этапах, у людей различных категорий. Сюда относятся дошкольники, подростки, старшие школьники, студенты, педагоги.

В. Г. Маралов и Н. А. Низовских [8] выделяют 4 стратегии самосовершенствования: приобретение, избавление, преобразование и ограничение. Приобретение – это обретение индивидом чего-то нового, того, чего раньше у него не было, новых личностных качеств или навыков. Избавление – обратный процесс приобретению, здесь личность пытается изжить у себя отрицательные черты или поведенческие характеристики. Преобразование выступает в двух ипостасях, как качественное развитие чего-либо, например, навыков владения иностранным языком, и как преобразование отрицательных характеристик личности в положительные, например, лень в трудолюбие, вспыльчивость в эмоциональную устойчивость, нетерпимость в терпимое отношение и др. Ограничение – уменьшение частоты проявления того или иного свойства и качества личности или оформление их временными рамками, например, ограничить количество выкуриваемых сигарет, ограничить проявления своей раздражительности только отношениями с очень близкими людьми и т. п.

Материалы и методы. Исследование проводилось в сентябре-ноябре 2022 года на базе Ивановской государственной медицин-

ской академии. В нем приняло участие 136 человек – студентов-медиков. В качестве методологической основы настоящего исследования выступил субъектный подход к саморазвитию, сформулированный М. А. Щукиной [14], суть которого состоит в диалектическом единстве субъектности человека и его саморазвития. В качестве диагностического инструментария выступили опросник изучения особенностей самоутверждения С. А. Киреевой, Т. Д. Дубовицкой [1], а также авторский опросник на выявление стратегий самосовершенствования (В. Г. Маралова) [9]. Обработка проводилась посредством методов математической статистики.

Результаты исследования и их обсуждение. Обратимся непосредственно к результатам исследования. Как видно из представленной таблицы 1, конструктивная стратегия у студентов медиков составляет 35,29 %, (48 чел.). Деструктивная стратегия в явном виде проявляется у 8,82 % студентов (12 чел.). Гораздо более представлен отказ от самоутверждения, который характерен для 21,32 % (29 чел.). Не выражена ярко ни одна из стратегий (средний и низкий уровень по данным опросника С. А. Киреевой и Т. Д. Дубовицкой) у 28,68 % (39 чел.).

Были обнаружены и переходные типы студентов по выраженности стратегий самоутверждения. Так 0,74 % (1 чел.) одновременно использует и конструктивную и деструктивную стратегии. Всего 4,41 % (6 чел.) проявляют конструктивную стратегию и отказ от самоутверждения. Стратегию «деструктивная и отказ от самоутверждения» использует лишь 0,74 % (1 чел.).

Таблица 1

Стратегии самоутверждения студентов

<i>№</i>	<i>Стратегии самоутверждения</i>	<i>Студенты-медики</i>	
		<i>n</i>	<i>%</i>
1.	Конструктивная	48	35,29
2.	Конструктивная и деструктивная	1	0,74
3.	Конструктивная и отказ от самоутверждения	6	4,41
4.	Деструктивная	12	8,82
5.	Деструктивная и отказ от самоутверждения	1	0,74

№	Стратегии самоутверждения	Студенты-медики	
		n	%
6.	Отказ от самоутверждения	29	21,32
7.	Неопределенная	39	28,68
	Всего:	136	100

Аналогичным образом проанализируем выраженность стратегий самосовершенствования у студентов. В таблице 2 представлены только первые ранговые места стратегий приобретения, избавления, преобразования и ограничения.

Стратегию «приобретение» использует 33,08 % (45 чел.) студентов. В первую очередь многие студенты хотели бы приобрести уверенность 23,5 % (32 чел.).

Стратегия «избавление» используется 22,79 % (31 чел.). Наиболее значимые качества, от которых желали бы отказаться студенты, это лень и прокрастинация, и также наивность 17,6 % (24 чел.).

Стратегию «преобразование» применяет 43,39 % студентов (59 чел.). Абсолютное большинство здесь указало на преобразование откладывания дел на потом в трудолюбие – 44,1 % (60 чел.).

Стратегии «ограничение» предпочтение отдает небольшой процент студентов, всего 0,74 % (1 чел.) – это ограничение конфликтных ситуаций.

Таблица 2

Стратегии самосовершенствования студентов

№	Стратегии самосовершенствования	Студенты-медики	
		n	%
1.	Приобретение	45	33,08
2.	Избавление	31	22,79
3.	Преобразование	59	43,39
4.	Ограничение	1	0,74
5.	Отсутствие выбора	0	0
	Всего:	136	100

Обратимся к центральной задаче настоящего исследования – выявлению взаимосвязей стратегий самоутверждения со стратегиями самосовершенствования. С этой целью нами был проведен корреляционный анализ. Каждая стратегия или группа стратегий самоутверждения принималась за 1, соответственно, остальные – за 0. Аналогичным образом каждая стратегия самосовершенствования принималась за 1, а остальные – за 0. В результате получили две дихотомические шкалы, что дано возможность использовать дихотомический коэффициент корреляции Пирсона. Конструктивная стратегия самоутверждения прокоррелировала положительно с приобретением $r = 0,13$, $p \leq 0,05$. То есть тот, кто предпочитает самоутверждаться, используя конструктивные пути, желает что-то добавить к своим поведенческим характеристикам и свойствам личности. Такие студенты хотели бы приобрести уверенность, стрессоустойчивость, умение говорить «нет», упорядочить режим труда и отдыха.

Тот, кто отдает предпочтение деструктивной стратегии самоутверждения чаще выбирает преобразование ($r = 0,25$, $p \leq 0,001$) и не выбирает избавление ($r = 0,13$, $p \leq 0,05$). Сходные результаты демонстрируют студенты, у которых сочетается конструктивная и деструктивная стратегии самоутверждения ($r = 0,11$, $p \leq 0,05$). Здесь, как было уже указано, доминирует преобразование откладывания дел на потом в трудолюбие. В то же время немало студентов, которые хотели бы преобразовать свою агрессию (внутреннюю агрессию, раздражительность) в позитивное отношение к людям.

Отказ от самоутверждения, наоборот, оказался отрицательно связанным со стратегией «преобразование» ($r = -0,13$, $p \leq 0,05$). То есть отказ от выбора и той, и другой стратегии связан либо с использованием приобретения, либо избавления.

Наконец, неопределенный выбор оказался связанным со стратегией избавления ($r = 0,11$, $p \leq 0,05$). Для студентов со слабо выраженными стратегиями самоутверждения на первый план выдвигается стремление не приобрести что-либо или преобразовать, а избавиться от каких-то черт личности, которые мешают. Чаще других, здесь, кроме уже указанных наивности, лени и прокрастинации, называется раздражительность и обидчивость.

Таким образом, гипотеза подтвердилась лишь частично. Она оказалась справедливой относительно связи конструктивной стратегии самоутверждения и стратегии «приобретение» и не оправдалась относительно стратегии «преобразование», которая оказалась связанной не с конструктивной, а с деструктивной стратегией самосовершенствования. Это позволяет сделать вывод о том, что студенты с деструктивной стратегией осознают необходимость дальнейшего развития у себя положительных качеств, преобразования отрицательных черт в положительные, то есть «зрелую» стратегию, что является хорошим условием для саморазвития в форме самосовершенствования.

Заключение. В результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что в ходе стратегии самоутверждения и самосовершенствования не являются изолированными друг от друга психологическими явлениями, а тесно связаны друг с другом.

В ходе самоутверждения люди могут использовать различные стратегии (либо конструктивную стратегию, либо деструктивную, либо отказываются от самоутверждения). В ходе самосовершенствования также используются различные стратегии (стратегию «приобретение», стратегию «избавление», стратегию «преобразование» и стратегию «ограничение»).

Полученные результаты могут быть использованы в работе со студентами в процессе помощи им в построении индивидуальной траектории саморазвития, а также в процессе преодоления отрицательных барьеров саморазвития.

Список литературы

1. Киреева С. А., Дубовицкая Т. Д. Методика исследования особенностей самоутверждения в подростковом возрасте // Экспериментальная психология. 2011. Т. 4. № 2. С. 115–124.
2. Харламенкова Н. Е. Самоутверждение личности: от термина к понятию // Разработка понятий современной психологии. Сер. «Методология, история и теория психологии» Москва, 2021. С. 444–472.
3. Подымова Л. С., Долинская Л. А., Лю Шоувэнь. Стратегии самоутверждения студентов в учебной деятельности // Проблемы современного образования. 2018. № 3. С. 142–150.
4. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. Москва : Академический проект, 2007. 232 с.

5. Щукина М. А. Эвристичность субъектного подхода в психологических исследованиях саморазвития личности // Психологический журнал. 2018. № 39(2). С. 48–57.
6. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991. 299 с.
7. Никитин Е. П., Харламенкова Н. Е. Феномен человеческого самутверждения. Санкт-Петербург : Алетейя, 2000. 217 с.
8. Маралов В. Г., Низовских Н. А. Стратегия самосовершенствования в личностном саморазвитии человека // Вестник гуманитарного образования. 2015. № 1. С. 4–39.
9. Маралов В. Г. Диалектическая взаимосвязь форм саморазвития в контексте решения проблем психологического сопровождения личности // Интеграция образования. 2015. Т. 19. № 2 (79). С. 117–125.
10. Hepper E. G., Gramzow R. H., Sedikides C. Individual differences in self-enhancement and self-protection strategies: An integrative analysis // Journal of personality. 2010. V. 78. № 2. P. 781–814.
11. Yevchenko I. M., Masliuk A. M., Podolyak N. M., Girchenko O. L. Students' orientation to the past, present, future and its dependence on their way of self-affirmation // Linguistics and Culture Review. 2021. V. 5(S4). P. 454–468.

Эмоционально-волевая сфера личности спортсмена

А. Р. Милкова

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,
Ярославль, Российская Федерация
e-mail: Arina.M.2004@yandex.ru

Аннотация. Данная работа направлена на изучение возможностей психологической подготовки спортсменов-футболистов, в частности развития эмоционально-волевой сферы. В статье описано исследование и полученные результаты. На основе результатов исследования проведены консультации с тренером футболистов «Центра подготовки юных футболистов футбольного клуба «Шинник» для улучшения взаимопонимания между тренером и футболистом.

Ключевые слова: спортсмен, личность, эмоция, воля, стресс.

Emotional and Volitional Sphere of the Athlete's Personality

A. R. Milkova

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia
e-mail: Arina.M.2004@yandex.ru

Abstract. This work is aimed at studying the possibilities of psychological training of athletes-football players, in particular, the development of the emotional and volitional sphere. The article describes the study and the results obtained. Based on the results of the study, consultations were held with the coach of the football players of the FC «Shinnik» «Training center for young football players» to improve mutual understanding between the coach and the football player.

Keywords: athlete, personality, emotion, will, stress.

Постановка проблемы исследования. Профессиональный спорт – это всегда дисциплина, сила воли, работа над собой, стресс. За всю свою карьеру спортсмен испытывает самые разные эмоции. Одни из них являются стеническими, т. е. положительными, вдох-

новляющими спортсмена, другие – отрицательными, дестабилизирующим состояние и деятельность [1]. Поэтому очень важно работать с эмоциональной устойчивостью.

Считается, что спортсмены, занимающиеся спортом на профессиональном уровне, обладают хорошо развитой эмоционально-волевой сферой, ведь с самого детства они участвуют в соревнованиях, которые могут вызывать самые разные эмоции. Развитие эмоционально-волевой сферы личности является сложным процессом, который происходит под воздействием ряда факторов, например, социальная среда, в которой находится ребенок, а также особенностей его физического развития и наследственность [2].

Формирование волевых качеств начинается еще в раннем возрасте, но именно в подростковом сталкивается с различными трудностями, и помощь взрослых просто необходима [4]. Если спортсменам в этом помогают родители, то у подростков-спортсменов к ним добавляется тренер, с которым он может находиться даже чаще.

Эмоционально-волевая сфера личности занимает не последнее место в футболе. Даже, несмотря на командный тип этого вида спорта, где всегда можно положиться на напарника, важными для победы являются физическое, эмоциональное состояние и волевые качества каждого игрока.

Данная работа направлена на изучение особенностей развития эмоционально-волевой сферы футболистов-подростков.

Организация процедуры и методы исследования.

На этапе эмпирического исследования были использованы следующие методики: опросник «Волевые качества личности» (ВКЛ) М. В. Чумаков, опросник стрессоустойчивости спортсменов-подростков (СУС) П.Л. Вахрамеева, Т. В. Огородовой, методика «Уровень субъективного контроля» (УСК) Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкин, А. М. Эткинд.

Результаты исследования и их обсуждение.

На первом этапе анализа полученных данных с помощью критерия U–Манна-Уитни были установлены различия показателей эмоционально-волевой сферы подростков-футболистов и подростков неспортсменов.

Таблица 1

**Достоверность различий выборочных средних показателей
эмоционально-волевой сферы подростков-футболистов
и подростков-неспортсменов**

	<i>О</i>	<i>Вк</i>	<i>Н</i>	<i>Э</i>	<i>Вн</i>	<i>Ц</i>	<i>Ип</i>	<i>Ио</i>
U Манна-Уитни	44,5	45,5	34,5	46	29	21,5	43	46,5
W Вилкоксона	135,5	136,5	125,5	137	120	112,5	134	137,5
Z	-2,06	-2,01	-2,59	-1,98	-2,88	-3,24	-2,21	-1,96
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	0,04	0,04	0,01	0,05	0,001	0,001	0,03	0,05

Примечание: О – ответственность, Вк – выдержка, Н – настойчивость, Э – энергичность, Вн – внимательность, Ц – целеустремленность, Ип – интернальность в области производственных отношений, Ио – общая интернальность.

Таблица 2

**Средние значения показателей свойств внимания
у спортсменов-футболистов и неспортсменов**

<i>Среднее значение</i>	<i>О</i>	<i>Вк</i>	<i>Н</i>	<i>Э</i>	<i>Вн</i>	<i>Ц</i>	<i>Ип</i>	<i>Ио</i>
Футболисты	17,23	20,62	14,69	20,62	17,46	20,62	5,62	25,31
Неспортсмены	14	17,69	12,08	15,77	12,92	12,62	4,54	23

Примечание: О – ответственность, Вк – выдержка, Н – настойчивость, Э – энергичность, Вн – внимательность, Ц – целеустремленность, Ип – интернальность в области производственных отношений, Ио – общая интернальность.

Установлено, что показатели «ответственность», «выдержка», «настойчивость», «энергичность», «внимательность», «целеустремленность», «интернальность в области производственных отношений», «общая интернальность» значительно выше у футболистов, чем у неспортсменов (Таблицы 1–2).

Например, «ответственность» у футболистов выше, чем у спортсменов, поскольку с раннего детства спортсмены находятся в обязательных рамках, которые поддерживают дисциплину, тем самым, создавая режим для достижения новых высот в спорте. Это повышает их уровень ответственности, в отличие от спортсменов, которые имеют более гибкий стиль жизни, они могут не перегружать себя чрезмерными обязательствами, в силу отсутствия высоких тревог, проще смотрят на жизнь [5].

Разница результатов в шкале «выдержки» чуть меньше, чем предыдущая, но, все же имеется. Более низкий балл имеют спортсмены, которым обычно присуще свободное проявление эмоций, нехватка самообладания, в отличие от футболистов, для которых отсутствие контроля эмоций может негативно сказаться не только на них, но и на результате всей команды.

Установленные различия по шкалам «настойчивости» и «энергичности» вполне очевидна. Ведь каждый футболист хочет достичь самых высоких вершин в своей карьере, и ради этого он готов «свернуть горы» и с каждой игрой лишь прибавлять в своих навыках, в то время как спортсмен чаще имеет более «приземленные» цели, которые могут «выбить его из колеи», тем самым заставляя «притормозить» в ее достижении.

Что касается энергичности, жизнь футболиста состоит из постоянной активности, которая мотивирует его достичь поставленной цели, придавая жизнерадостность и работоспособность.

Различия установлены также по шкале «внимательность». Футболисты более собраны, погружены в работу. На тренировках внимательность и сосредоточенность позволяет спортсмену быстрее осваивать игровые приемы, быть более точными в выполнении упражнений и игровых комбинаций.

Более высокие показатели «целеустремленности» у футболистов определяются наличием конкретных, как тактических, так и стратегических целей. Тактические (определяются в отношении конкретной тренировки, матча): успешно проведенная игра, результативность (забить гол, отдать голевую передачу); стратегические (определяются на сезон) – выиграть турнир, попасть в сборную и т. д.

Необходимо отметить важную роль тренера в формировании целеустремленности футболистов. Определяемые цели для команды должны быть реалистичными, с учетом возможностей спортсменов.

Анализ различий показателей локуса контроля позволяет говорить о более высокой интернальности у спортсменов. Установлены различия в проявлении общей интернальности, а также интернальности деятельности (таблицы 1, 2).

Интернальность помогает разобраться в причинах процессов, происходящих с человеком [3]. Тем самым играет важную роль для спортсмена и его карьеры, ведь благодаря интернальности, готовности видеть свои ошибки, они могут научиться овладевать своим поведением и контролировать свои эмоции во время важных соревнований, где просто необходимо быть собранным, и не позволять эмоциям взять верх над собой. Также интернальность позволяет видеть свою роль в установлении отношений с окружающими, оценивать свой вклад в достижение результата.

Также стоит обратить внимание на показатели, по которым различия между подростками-футболистами и подростками-неспортсменами не были установлены: «инициативность», «решительность», «самостоятельность» (таблица 3). Это показывает, что опрошенные футболисты такие же подростки, несмотря на их самостоятельность и дисциплину, выработанную с детства.

Таблица 3

**Показатели эмоционально-волевой сферы,
по которым не установлены различия
в группе подростков-футболистов и подростков неспортсменов**

<i>Статистические критерии</i>	<i>И</i>	<i>Р</i>	<i>С</i>
U Манна-Уитни	84,00	74,50	84,50
W Вилкоксона	175,00	165,50	175,50
Z	-0,03	-0,52	0,00
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	0,98	0,60	0,00

Примечание: И – инициативность, Р – решительность, С – самостоятельность.

Заключение. Таким образом, определено, что по шести показателям волевой сферы («ответственность», «выдержка», «настойчивость», «энергичность», «внимательность», «целеустремленность») подростки-футболисты превосходят своих сверстников, не занимающихся спортом, но при этом в трех показателях волевой сферы не установлено различий («инициативность», «решительность», «самостоятельность»). Полученные данные показывают, что эмоционально-волевая сфера футболиста-подростка отличается проявлением более высокой дисциплинированности (воля) и требованиями к самосовершенствованию, в том числе и на основе анализа своих действий и поступков (интернальность).

Список литературы

1. Анохин П. К. Эмоции // Большая медицинская энциклопедия. Т. 35. 1964. 339 с.
2. Ильин Е. П. Психология спорта. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 352 с.
3. Нургалеев В. С. и др. Соотношение когнитивного стиля «интернальность-экстернальность» и успешности деятельности у спортсменов с разным типом темперамента // Рудиковские чтения. 2016. С. 221–223.
4. Чумаков М. В. Диагностика волевых особенностей личности // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 169–178.
5. Чумаков М. В. Опросник диагностики волевых качеств личности (ВКЛ). 2004.

Особенности взаимодействия детей младшего школьного возраста

А. В. Парабашова, А. И. Коротаева

Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация
e-mail: tiger77706@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрена проблема особенностей взаимодействия детей младшего школьного возраста. У младших школьников можно выделить следующую возрастную динамику развития мотивов общения со сверстниками, при которой на каждом этапе действуют все три мотива: в 7–8 лет – деловые, в 9–10 лет – игровые и в 11–12 лет – личностные. Мотивация выбора друга у младших школьников и подростков различны, младшие школьники выделяют эмоциональный компонент в выборе друга, подростки отмечают когнитивную составляющую дружбы.

Ключевые слова: младшие школьники, подростки, мотивы выбора друга.

Features of Interaction between Children of Primary School Age

A. V. Parabashova, A. I. Korotaeva

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russia
e-mail: tiger77706@mail.ru

Abstract. The article examines the problem of the peculiarities of interaction between children of primary school age. In younger schoolchildren, we can distinguish the following age dynamics in the development of motives for communicating with peers, in which all three motives operate at each stage: at 7–8 years old – business, at 9–10 years old – playful and at 11–12 years old – personal. The motivation for choosing a friend is different for younger schoolchildren and teenagers; younger schoolchildren highlight the emotional component in choosing a friend, teenagers note the cognitive component of friendship.

Keywords: primary schoolchildren, teenagers, motives for choosing a friend.

Постановка проблемы исследования. Особенности взаимодействия младших школьников получили широкую оценку в психолого-педагогической литературе. Так, по мнению В. Н. Куницыной [4] межличностные отношения – это субъективные переживания, личностные смыслы, эмоции и когнитивные отражения людей в процессе межличностного взаимодействия. К. А. Абульханова-Славская утверждает, что межличностные отношения могут иметь различную ценность с точки зрения социального содержания и, следовательно, иметь различную значимость [1, 3]. Межличностные отношения в группе могут иметь различные последствия для вовлеченных в них индивидов. Некоторые отношения обезличивают людей и рассматривают их только как исполнителей, в то время как другие открывают возможности для развития каждой личности. Согласно К. Роджерсу, взаимодействие с другими людьми дает человеку возможность познать, пережить или встретиться с самим собой. А. А. Реан [5] утверждает, что направление развития ребенка зависит от того, как он общается со сверстниками. Таким образом, межличностные отношения в группе являются одним из факторов, развивающим личность. У младших школьников можно выделить следующую возрастную динамику развития мотивов общения со сверстниками, при которой на каждом этапе действуют все три мотива: в 7–8 лет – деловые, в 9–10 лет – игровые и в 11–12 лет – личностные.

У детей в возрасте 7–8 лет начинает формироваться стремление иметь свою точку зрения на все [6]. Кроме того, они начинают делать выводы о своей социальной значимости и формируют свою самооценку. Такая оценка зависит от развития самосознания и обратной связи с окружающими, которые имеют значимость для ребенка. Если родители относятся к ним с теплотой, любовью и заинтересованностью, то высокая оценка обычно возникает у детей. Однако в дальнейшем у ребенка появляется новое представление о самом себе, когда самооценка перестает зависеть от ситуаций успеха-неудачи и становится стабильной. В 9–10 лет у детей появляются деловые и личностные качества при почти равном положении.

В исследованиях о взаимоотношениях школьников обнаружена возрастная тенденция увеличения «изолированности» и «звездности», взаимности отношений, удовлетворенности ими, устойчивости и дифференциации их в зависимости от пола сверстников [3]. Са-

мооценка теперь выражает отношение, в котором образ самого себя относится к идеальному Я. В первые годы обучения в школе дружеские отношения зарабатываются интенсивно, но сначала эти дружеские встречи носят ситуативный характер, и ребенок выбирает себе партнера [2].

В начальной школе ученики выбирают своих партнеров по ряду критериев, включая положение за столом и внешнее сходство, а не на основе личностных качеств [3]. Однако, к третьему году обучения, младшие школьники начинают выбирать своих партнеров на основе личностных качеств, а не только на основе установленных учителем требований, норм и правил. Кроме того, общение происходит не только в классе, но и за рамками учебного процесса. Если учитель дает положительную оценку ученику, это укрепляет его социально-психологическую позицию в классе и способствует более тесным отношениям между учениками [6, 7].

Организация и процедура исследования. Взаимодействие младших школьников и оценка сверстников в классе зависит от внешности (красивой или неопрятной) и качеств, на которые обращает внимание учитель (успеваемость, дисциплинированность, исполнительность). Для выявления возрастной специфики взаимодействия были использованы методики социометрии (Дж. Морено), выявления мотивационного ядра межличностных выборов и мотивов выбора друга. В выборке приняли участие 52 учащихся 3, 4 и 7 классов.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты социометрии обучающихся третьего класса показывает, что в классе уровень благополучия взаимоотношений средний, поскольку в третьем классе количество детей, имеющих благоприятный статус («звезды» и «предпочитаемые») больше на одного человека, чем участников, имеющих неблагоприятный статус («пренебрегаемые» и «изолированные»). Средний уровень благополучия взаимоотношений означает достаточное благополучие большинства обучающихся третьего класса в системе межличностных отношений, их удовлетворенность в общении, признании сверстниками. Коэффициент взаимности составляет 45 % (из 56 возможных 23 взаимных выборов), что указывает на средний уровень взаимности. В третьем классе мальчики и девочки характеризуются различными мотивами выбора друга среди сверстников. Так, маль-

чики предпочитают дружить со сверстниками, которые являются, прежде всего, веселыми и общительными, а в качестве партнера по совместной деятельности выбирают отзывчивых. Девочки предпочитают дружить со отзывчивыми и общительными сверстниками, а в качестве партнера по совместной деятельности выбирают умных и склонных помогать. Учащиеся 8 класса предпочитают дружить со сверстниками, которые являются, прежде всего, отзывчивыми и склонными помогать. Результаты эмпирического исследования выявили, что обучающиеся третьего и четвертого класса начинают объединяться по признаку симпатий и общности интересов. Возрастная специфика взаимоотношений младших школьников выражается в том, что коллектив младших школьников имеют большую сплоченность и эмоциональную вовлеченность, чем коллектив подростков. Мотивация выбора друга у младших школьников и подростков различны, младшие школьники выделяют эмоциональный компонент в выборе друга, подростки отмечают когнитивную составляющую дружбы. Согласно результатам, полученным с помощью корреляции Спирмена, различия по шкале общительность среди мальчиков 3 и 8 класса не являются статистически значимыми.

Заключение. Младшие школьники имеют свою возрастную специфику взаимоотношений, выражающуюся в большей сплоченности и эмоциональной вовлеченности в их коллективе по сравнению с коллективом подростков. При выборе друга доминирующим критерием является «отзывчивость» и «веселый» для мальчиков и девочек. Отметим, что выбранные параметры не связаны с внешними данными. Наиболее значимыми при выборе друга являются эти критерии. При выборе друзей подростки ориентируются на качества и свойства, которые определяют отношение к людям. Одним из мотивов выбора друга у подростков является «потому что с ним интересно», вместе с другими критериями, которые были выбраны ранее. Ключевыми характеристиками для подростка при выборе друга являются общность взглядов и интересов, а также комфортное взаимодействие. Характеристики, которые определяют выбор друга в младшей школе и подростковом возрасте, совпадают по таким критериям, как «веселый», «добрый», «отзывчивый». Подростки отмечают и когнитивный компонент дружбы.

Список литературы

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства: учебное пособие для студентов университетов, педагогических институтов и психолого-педагогических колледжей. Москва : ПЕР СЭ, 2008. 431 с.
2. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск : Тетра Системс, 2010. 190 с.
3. Коротаева А. И., Кузьмин М. Ю. Особенности социально-психологической адаптации школьников с разной гендерной идентичностью // Педагогический ИМИДЖ. 2020. № 4 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-shkolnikov-s-raznoy-gendernoy-identichnostyu> (дата обращения: 12.02.2023).
4. Куницына В. Н. Межличностное общение. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 367 с.
5. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2002. 656 с.
6. Репина Т. А. Отношения между сверстниками в группе детского сада. Москва : Педагогика, 2008. 148 с.
7. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва : Московский психолого-социальный институт, 2000. 304 с.

**Роль советника директора
по воспитанию и взаимодействию
с детскими общественными организациями
в современной школе**

О. И. Стасюк, А. В. Невзорова

Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация
e-mail: anna.nevzorova@gmail.com

Аннотация. В статье рассмотрены особенности современной организации управления воспитательной деятельностью образовательной организации. Проведен анализ функций советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными организациями. Предложены варианты выстраивания отношений в структуре управления воспитанием с учетом новой должности. Выявлены причины проблем при изменении структуры управления. Намечены перспективы развития воспитательного потенциала современной общеобразовательной школы.

Ключевые слова: управление образованием, советник по воспитанию, управленческая деятельность.

**Art Pedagogy as a Means
of Behavior Correction of Primary School Students**

O. I. Stasuk, A. V. Nevzorova

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russia
e-mail: anna.nevzorova@gmail.com

Abstract. The article discusses the features of the modern organization of the management of educational activities of an educational organization. The analysis of the functions of the adviser to the director on education and interaction with children's public organizations is carried out. The variants of building relationships in the structure of education management, taking into account the new position, are proposed. The causes of problems with changing

the management structure have been identified. Prospects for the development of the educational potential of a modern comprehensive school are outlined.

Keywords: education management, education advisor, management activity.

Постановка проблемы исследования. Советник директора по воспитанию – довольно новая должность в школе, хотя прошли несколько лет апробации на федеральных инновационных площадках в десяти регионах Российской Федерации и в настоящее время эта должность введена в школах по всей стране. Во многом как педагогам, так и родителям остается неясным, каковы его функции советника в современной школе и для чего была введена эта новая должность. Беседы с учителями показывают, что многих эта должность пугает, и педагоги неохотно идут обучаться на нее. Также и педагогический коллектив школы не до конца понимает, как относиться и воспринимать новую штатную единицу. Педагогу, занявшему эту должность, необходимо хорошо разобраться в своем функционале, настроиться на работу с педагогическим, родительским и детским коллективами, найти единомышленников и помощников.

Организация процедуры и методы исследования. Исследование проводилось с помощью анализа нормативных документов, статей, публицистических материалов, а также на основе самоанализа опыта работы в должности советника по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными организациями.

Результаты исследования и их обсуждение. Рассмотрим путь, который проходит педагог при назначении на должность советника директора школы по воспитанию. Назначение на должность советника по воспитанию предполагает процедуру конкурсного отбора по программе «Навигаторы детства». Процедура предполагает заполнение анкеты с описанием навыков и компетенций. Обязательным условием является опыт работы с детьми. Первичный отбор открывает доступ к тесту в телеграм-канале, по результатам которого определяется, допущен кандидат в следующий тур или нет. Следующий тур предполагает анализ тематик и плана, по которым необходимо снять видеоролик и отправить его на оценку. Завершающим этапом является очное собеседование, оно проходит в интерактивной форме. Вех кандидатов делят на команды по 5 человек, дают некую возникшую проблему и необходимо предложить варианты ее решения. Далее

организаторы разъединяют группы и предлагают задать им вопросы относительно ситуации, чтобы расширить знания о ней. После они дополняют первоначальную проблему фактами, кандидату предлагается высказаться, что еще можно предложить для выхода из ситуации или разрешения конфликта. После одобрения экспертов, кандидат становится слушателем курса повышения квалификации по программе дополнительного профессионального образования «Деятельность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями». Форма обучения на данном курсе заочная с применением дистанционных образовательных технологий и составляет 140 часов. После прохождения курса слушатель получает электронный сертификат и продолжает обучение в очном формате, которое длится 5 дней. Очное обучение завершается защитой проектной работы [3].

Рассмотрим профессиональные задачи и функции советника по воспитанию в структуре воспитательной деятельности школы. Главной целью советника по воспитанию является решение широкого спектра задач, направленных на развитие личности подростков, формирование у них духовных, нравственных ценностей и установления правильных социальных ориентиров. Советник призван организовать активный досуг школьников, расширять их культурный диапазон. В помощь советнику создано «Движение Первых». Это невероятное объединение, которое предоставляет массу интересных всероссийских, федеральных и региональных конкурсов и проектов на различные тематики. Движение имеет 12 направлений, которые широко охватывают интересы детей. В направлениях представлены следующие категории интересов: образование («Учись и познавай»), наука («Дерзай и открывай»), труд и профессия («Найди призвание»), культура и искусство («Создавай и вдохновляй»), волонтерство («Благо твори»), патриотизм («Служи отечеству»), спорт («Достигай и побеждай»), здоровый образ жизни («Будь здоров»), медиа и коммуникации («Расскажи о главном»), дипломатия («Умей дружить»), экология («Береги планету») и туризм («Открывай страну») [2]. Также Движение Первых организует большое число выездных форумов и фестивалей, где дети становятся спикерами для своих сверстников, проводят с ними интересные занятия и активные конкурсы.

Советник по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными организациями организует школьное самоуправление в виде ученического актива и ученического совета школы. В ученический совет необходимо привлечь самых активных ребят, которые всегда готовы помочь, составить план мероприятий и организовать их. Но, важно помнить, что советник должен развивать в детях самостоятельность, он помогает и направляет, координирует их деятельность, а не придумывает все сам. Советник является неким звеном, которое соединяет администрацию школы и детский коллектив. Он получает запрос, предложение, варианты организации от учеников и доносит до заместителя по воспитательной работе и директора школы [1].

Советники участвуют в обсуждении воспитательного плана на год; они разрабатывают и реализуют воспитательные мероприятия; привлекают детей, в том числе и детей группы риска; принимают участие в заседаниях ученических и управляющих советов школы; в создании контента для сайта и соцсетей учреждения; планируют совместные мероприятия со школьным активом и другими организациями, общаются с социальными партнерами; проводят методические консультации для педагогов по проблемам воспитания. Советник по воспитанию помогает развитию школьного театра, туристического и спортивного клуба, школьных музеев в образовательных учреждениях. Направлений, для работы много, средств и ресурсов для организации мероприятий достаточно, детям все это нравится и многие из них начинают активно себя проявлять и предлагать новые идеи, интересные для их сверстников и педагогов [4, 5].

Заключение. Должность советника по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными организациями новая, интересная, обладающая высоким потенциалом педагогического творчества. Можно сказать, что педагоги на данной должности советника являются первопроходцами, учатся вместе, анализируют успешные практики и неудачи. Подобный опыт стоит изучать, анализировать, прогнозировать перспективы организации воспитательной деятельности. Должность уверенно находит свое место в управленческой структуре, не дублируя функции других структур. Даже в начале деятельности советники отмечают, что, если пообщаться с детским

коллективом ближе и в менее официальной обстановке, то можно увидеть «горящие глаза», готовые пойти за взрослым лидером, помогать во всем, а главное – получать духовно-нравственное развитие и воспитание.

Список литературы

1. Бетильмерзаева М. М., Мусханова И. В. Стратегический статус советника директора по воспитанию в современной школе: взгляд обучающихся и их родителей // Перспективы науки и образования. 2023. № 2 (62). С. 330–350.

2. Методические материалы для советников директора по воспитательной работе и взаимодействию с детскими общественными объединениями. URL: https://sh-gorxonskaya-r81.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/215/2935/Metodicheskie_materialy_pravovaya_osnova_sovetniku_1_.pdf (дата обращения 20.09.2023).

3. Навигатор детства // Районная газета «Уренские вести», г. Урень 21.11.2022 10:46 Понедельник. URL: <https://uren-vesti.ru/articles/media/2022/11/21/navigator-detstva/> (дата обращения 20.09.2023).

4. Письмо Министерства просвещения РФ от 31 января 2023 г. N АБ-355/06 «О направлении разъяснений по вопросам введения должности советник директора по воспитанию». URL: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-31.01.2023-N-AB-355_06/ (дата обращения 20.09.2023).

5. Советник директора по воспитанию: права и обязанности // Мой профсоюз. № 6 от 9 февраля 2023. URL: <https://ug.ru/sovetnik-direktora-po-vospitaniyu-prava-i-obyazannosti/> (дата обращения 20.09.2023).

Рефлексивные детерминанты академической прокрастинации

А. В. Теплов

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,
Ярославль, Российская Федерация
e-mail: albert.teplov@yandex.ru

Аннотация. Академическая прокрастинация является значимой психолого-педагогической проблемой, поскольку существенно снижает учебную активность, что негативно отражается на качестве подготовки профессиональных кадров в образовательных организациях высшего образования. Несмотря на несомненную научно-практическую значимость проблематики, наблюдается дефицит исследовательской проработанности проблемы относительно наиболее общих закономерностей и механизмов данного психологического феномена. В статье представлены результаты исследования связи академической прокрастинации с максимально интегрирующим психические явления началом – рефлексией.

Ключевые слова: академическая прокрастинация, рефлексия, интроспекция, квазирефлексия, рефлексивные детерминанты.

Reflexive Determinants of Academic Procrastination

A. V. Teplov

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia
e-mail: albert.teplov@yandex.ru

Abstract. Academic procrastination is a significant psychological and pedagogical problem, since it significantly reduces educational activity, which negatively affects the quality of training of professional personnel in educational institutions of higher education. Despite the undoubted scientific and practical significance of the problem, there is a shortage of research elaboration of the problem regarding the most general patterns and mechanisms of this psychological phenomenon. The article presents the results of a study of the connection of academic procrastination with the most integrating mental phenomena beginning – reflection.

Keywords: academic procrastination, reflection, introspection, quasi-reflection, reflexive determinants.

Постановка проблемы исследования. Профессионализация личности на этапе получения высшего образования предполагает определённую вовлечённость студента в учебную деятельность, его заинтересованность и активную позицию в приобретении необходимых профессиональных знаний, умений, навыков.

Академическая прокрастинация (АП), или систематическое откладывание выполнения учебных заданий, напротив, значительно ингибирует мотивацию к обучению, что ведёт к общему снижению качества профессионализации студентов в образовательных организациях высшего образования. Отметим, что по данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ, май 2021), 37 % молодёжи 18–24 лет (возраст студенчества) подвержены прокрастинации [5].

Рефлексия, представляя собой высший уровень психической регуляции деятельности и саморегуляции личности [1, 2] включена во все этапы сознательной активности человека, начиная от постановки цели и заканчивая подведением итогов и оценкой результатов, и, следовательно, может оказывать детерминирующее влияние на академическую прокрастинацию.

Предполагаем, что в качестве рефлексивных детерминант АП могут выступать: интегральный уровень рефлексивности, временные формы рефлексии (ретроспективная, ситуативная, перспективная), а также продуктивный тип рефлексии – системная рефлексия и непродуктивные типы – квазирефлексия и интроспекция.

Организация процедуры и методы исследования. Цель эмпирического исследования: выявить возможные рефлексивные детерминанты АП студентов. Для сбора данных были использованы: 1. Входная анкета. Была применена для анализа откладывания студентами следующих видов академических работ: выполнения учебных домашних заданий, подготовки к экзаменам, написания курсовой/выпускной квалификационной работ; 2. Психодиагностические методики для измерения необходимых признаков: а) шкала прокрастинации для студентов С. Лау (адаптация Т. Ю. Юдеева, Н. Г. Гаранян, Д. Н. Жукова); б) опросник «Дифференциальный тип реф-

лекции» Д. А. Леонтьева с соавторами; в) опросник рефлексивности А. В. Карпова и В. В. Пономаревой.

Математико-статистический аппарат исследования: описательная статистика, W-критерий Шапиро-Уилка, критерий χ^2 – угловое преобразование Фишера, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, множественный регрессионный анализ.

Выборка сформирована, в основном, из студентов очной формы обучения, общее количество 131 человек.

Результаты исследования и их обсуждение. На первом этапе исследования были изучены базовые закономерности откладывания основных видов самостоятельной академической активности студентов. Наиболее часто студенты откладывают написание курсовых и выпускных квалификационных работ, что может быть обусловлено неразвитостью навыков долгосрочного планирования и высоким уровнем сложности выполнения. Также часто откладывают подготовку учебных домашних заданий, что можно объяснить низкой значимостью данных работ. Наименее откладываемый вид - подготовка к экзаменам, что демонстрирует понимание студентами важности успешной сдачи экзаменов для эффективного прохождения обучения.

Однако в рациональные причины откладывания заложен, как правило, и иррациональный компонент – собственно прокрастинация. Было выявлено, что наиболее часто откладывают выполнение академических заданий студенты с высокими показателями прокрастинации, ретроспективной рефлексии, интроспекции и квазирефлексии, а наименее – студенты с развитой системной рефлексией.

На втором этапе исследования была изучена взаимосвязь АП с интегральным уровнем рефлексивности, а также дифференциальными типами и формами рефлексии. Результаты корреляционного анализа представим в таблице 1.

Таблица 1

**Взаимосвязь академической прокрастинации
с общим уровнем, временными формами и типами рефлексии**

<i>Общая выборка</i>	<i>n</i>	<i>Spearman</i>	<i>t(N-2)</i>	<i>p-value</i>
АП & общий уровень рефлексивности	131	0,094	1,073	0,285
АП & ретроспективная рефлексия	131	0,272	3,208	0,002**

<i>Общая выборка</i>	<i>n</i>	<i>Spearman</i>	<i>t(N-2)</i>	<i>p-value</i>
АП & ситуативная рефлексия	131	-0,017	-0,196	0,845
АП & перспективная рефлексия	131	0,081	0,923	0,357
АП & системная рефлексия	131	0,007	0,074	0,941
АП & интроспекция	131	0,458	5,856	0,000***
АП & квазирефлексия	131	0,408	5,079	0,000***

Обозначения: ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Корреляционный анализ позволил выявить взаимосвязь АП с ретроспективной рефлексией, интроспекцией и квазирефлексией. Интроспекция – тип рефлексии, при котором внимание субъекта направлено на внутреннее состояние, что порождает сложности: фиксацию на негативных повторяющихся мыслях (руминация), частое сравнение актуального состояния с желаемым и низкую ориентацию на практические действия. Квазирефлексия – тип рефлексии, который направлен на объекты не имеющие отношения к текущей ситуации и подразумевающий бесплодные размышления, резонёрские спекуляции, беспочвенные фантазии. Считается, что квазирефлексия – это разновидность психологической защиты от сложных жизненных ситуаций [3, 4]. Представляется логичным, что оба типа непродуктивной рефлексии взаимосвязаны с АП, поскольку интенсивная концентрация на самоанализе, либо отвлечение внимания на несущественные ментальные репрезентации, существенно затрудняет выполнение субъективно сложной деятельности, что приводит к откладыванию. Ретроспективная рефлексия выполняет множество ценных функций, но глубокое погружение в прошлый опыт может приводить к ингибированию актуальной деятельности и проблемам с планированием, что также негативно сказывается на выполнении академических задач.

На третьем этапе исследования были выявлены возможные рефлексивные детерминанты АП. Для этого был проведён регрессионный анализ, где предикторами выступили аспекты рефлексии, показавшие взаимосвязь с прокрастинацией. Результаты отражены в таблице 2:

Результаты регрессионного анализа

Модель	β	Std.Err.	b	Std.Err.	t(127)	p-value
Ретроспективная рефлексия	0,008	0,090	0,018	0,200	0,090	0,928
Интроепекция	0,377	0,098	0,768	0,199	3,855	0,000***
Квазирефлексия	0,200	0,088	0,446	0,196	2,274	0,025*

Обозначения: * $p < 0,05$; *** $p < 0,001$

Из трёх выделенных предикторов, два статистически значимы – интроепекция и квазирефлексия. Интроепекция вносит вклад в вариацию АП $\approx 0,38$, квазирефлексия несколько меньше: 0,2 величины коэффициента β .

Заключение. Таким образом, в ходе исследования были выявлены некоторые из возможных рефлексивных детерминант академической прокрастинации, а именно: непродуктивные типы рефлексии – интроепекция и квазирефлексия.

Список литературы

1. Карпов А. В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности. Ярославль : ЯрГУ, 2018. 744 с.
2. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. Москва : Институт психологии РАН, Ярославль, 2001. 203 с.
3. Костромина С. Н., Макарова М. В. Гиперрефлексия как способ взаимодействия с миром: роль, процесс, проявления // Петербургский психологический журнал. № 36. 2021. С. 106–133.
4. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 4. С. 110–135.
5. Прокрастинация и лень в восприятии россиян / ВЦИОМ. Новости // URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/prokrastinacija-i-len-skhodstva-i-razlichija> (дата обращения 15.04.23).

Особенности психологических защит студентов, обучающихся по разным направлениям подготовки

А. В. Чемякина, Е. А. Павлюк

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,
Ярославль, Российская Федерация
e-mail: anyachemy@mail.ru

Аннотация. В работе рассматривается проблема адаптации студентов вуза к условиям учебно-профессиональной деятельности. Показано, что период учебной деятельности для студентов является сложным адаптационным процессом вне зависимости от выбранного направления обучения. Описываются особенности психологических защит студентов, обучающихся по разным направлениям подготовки. В рамках аналитического подхода обнаружены различия выраженности психологических защит в исследуемых группах.

Ключевые слова: психологические защиты, студенты, гуманитарное и естественнонаучное направления подготовки, ранняя профессионализация, учебно-профессиональная деятельность.

Features of Psychological Defenses of Students Studying in Different Areas of Training

A. V. Chemyakina, E. A. Pavlyuk

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia
e-mail: anyachemy@mail.ru

Abstract. The paper considers the problem of adaptation of university students to the conditions of educational and professional activity. It is shown that the period of educational activity for students is a complex adaptation process, regardless of the chosen field of study. The features of psychological defenses of students studying in different areas of training are described. Within the framework of the analytical approach, differences in the severity of psychological defenses in the studied groups were found.

Keywords: psychological defenses, students, humanities and natural sciences, early professionalization, educational and professional activities.

Постановка проблемы исследования. На современном этапе развития общества, в условиях усложнения межличностных коммуникаций, нарастающего давления на личность, увеличения конфликтных и стрессогенных ситуаций, информационной избыточности и мн. др. практически каждый человек испытывает психологический дискомфорт, тревожность, порой находится в депрессивном состоянии и т. д. Очевидно, что внедрение новых стандартов в систему образования значительно увеличивают объем социальной ответственности студентов, их информационную перегруженность. Безусловно, указанные факторы, соединяясь с кризисами профессионального развития студентов [1, 2, 5] при, не сформированной или формирующейся системе смысложизненных ориентаций, оказывают существенное давление на личность молодых людей, приводят к травмирующим переживаниям, сопряженными с внутренними и/или внешними конфликтами. Понятия конфликта, травмы, стресса непосредственно связываются с феноменом психологической защиты личности, механизмы которого направлены на снижение эмоциональной напряженности, предотвращение дезорганизации поведения, сознания, психики [8]. В самом широком смысле психологическая защита выступает способом создания субъективно воспринимаемой стабилизации и нормализации состояния личности. Ее основная функция – уравновесить взаимоотношения личности и среды и снять, или уменьшить чувство тревоги, связанной с осознанием реального или субъективно переживаемого конфликта. Такое понимание показывает многомерность данного явления [7]. Важно подчеркнуть, что психологическая защита личности – весьма многогранный феномен. Используя определенные виды психологической защиты, субъект может как адаптироваться к внешним травмирующим условиям, так и «уйти в себя», стать дезадаптантом [4]. Изучение психологической защиты личности студентов на этапе ранней профессионализации делает возможным понимание глубинных процессов адаптации указанной категории и позволяет осуществлять своевременную профилактику и коррекцию дезадаптивных стратегий поведения.

Теоретический анализ проблемы психологических защит студентов на этапе ранней профессионализации, в условиях переживания индивидом онтологической значимости жизни [3] показал, что

к настоящему времени исследования, находящиеся на стыке проблематики данных феноменов представлены в недостаточной степени. Высокая теоретическая и практическая значимость в сочетании с недостаточным уровнем разработанности определила актуальность изучения проблемы исследования. *Целью* исследования стало изучение психологических защит студентов, обучающихся по разным направлениям подготовки. *Объектом исследования* выступили психологические защиты студентов вуза. *Предметом* является специфика видов психологических защит студентов гуманитарного и естественно-научного направлений подготовки. *Общая гипотеза* исследования состояла в предположении, согласно которому виды психологических защит студентов разных направлений подготовки имеют существенные различия.

Организация процедуры и методы исследования. Для изучения проблемы психологических защит студентов, в качестве психодиагностического метода, позволяющего определить структуру психологических защит была использована «Методика диагностики структуры и силы психологической защиты» Л. Ю. Субботиной. Общая выборка испытуемых составила 80 человек. Респондентами стали студенты гуманитарного (факультет психологии, 40 человек) и естественно-научного направлений (факультет ИВТ, 40 человек) направлений, обучающихся в Ярославском государственном университете им. П. Г. Демидова.

Результаты исследования и их обсуждение. Интерпретация полученных результатов проводилась на аналитическом уровне. Использовался непараметрический статистический критерий для выявления различий показателей в двух несвязанных выборках (студенты гуманитарного и технического направлений) U-критерия МанНа–Уитни. Достоверные различия были обнаружены по отношению ко всем исследуемым качествам в двух группах испытуемых (см. табл. 1). Из полученных данных видно, что значимые различия в выраженности видов психологических защит наблюдаются по всем девяти пунктам: Вытеснение, Регрессия, Формирование реакции, Рационализация, Смещение, Отрицание, Проекция, Компенсация, Сублимация.

**Показатели достоверности различий
по видам психологических защит в двух группах испытуемых**

	<i>Студенты гуманитарного направления</i>	<i>Студенты есте- ственно-научно- го направления</i>	<i>U-критерий Манна-Уитни</i>	<i>Уровень значи- мости</i>
Вытеснение	704,50	780,50	252,50	0,00
Регрессия	573,00	912,00	320,00	0,00
Формирование реакции	633,50	851,50	323,50	0,00
Рационализация	620,00	865,00	337,00	0,00
Смещение	601,00	884,00	348,00	0,00
Отрицание	554,00	931,00	301,00	0,00
Проекция	553,00	932,00	300,00	0,00
Компенсация	641,00	844,00	316,00	0,00
Сублимация	582,00	903,00	329,00	0,00

Важно отметить, что все указанные показатели психологических защит в большей степени выражены в группе студентов естественно-научного направления. В первую очередь в указанной группе респондентов представлен комплекс психологических защит «проекция – отрицание – регрессия – сублимация». Студенческая жизнь насыщена конфликтами (с преподавателями, родителями, сверстниками и т. д.). В этой связи возникает чувство неприятия себя и окружающих, как результата эмоционального отвержения с их стороны. Возникает необходимость приписать окружающим негативные качества, как основу для их неприятия и самопринятия на этом фоне. Проекцию можно охарактеризовать как бессознательный перенос собственных чувств, желаний и влечений, в которых человек не может себе сознаться, понимая их социальную неприемлемость, на другое лицо. Это своего рода перекладывание ответственности за то, что происходит внутри «Я», на окружающий мир. С помощью механизма отрицания в виде отказа признавать травмирующую реальность респонденты блокируют собственные страхи по поводу будущего, «объясняя» себе, что «плохого со мной просто не может случиться». Возникающие проблемы, воспринимае-

мые, как неприятные, болезненные приводят к развитию механизма отрицания, при котором человек становится невосприимчивым к тем сферам жизни, которые чреватые для него неприятностями, могут его травмировать. Одним из способов смягчения тревоги у студентов данной группы является возврат к более раннему периоду жизни – безопасному и приятному, реализуемому посредством регрессии, которая проявляется в несдержанности, недовольстве, а также демонстративном поведении, больше свойственном детям. Кроме того, данный вид психологической защиты может проявляться и в деструктивном поведении: курении, пьянстве, переедании, эмоциональной несдержанности, неприятии авторитетов и т. д. При столкновении с пугающей реальностью, студентам проще жить сегодняшним или вчерашним днем, считая, что все «сбудется само» в том виде, в «каком я хочу». Наиболее продуктивным видом психологических защит, выявленных в данной группе, является сублимация. Агрессивная или сексуальная энергия, избыточная с точки зрения личностных и социальных норм, переводится в другое русло, поощряемое обществом. Таким образом, сублимация, как способ разрядки, уклонения от напряженности, в рамках студенческой деятельности играет особо конструктивную роль, перенаправляя «неправильную» энергию, в том числе, и для повышения эффективности в образовательном процессе. При развитии сублимации происходит не только расходование энергии (снятие напряжения), но и формирование новой потребности (самоактуализации).

Анализируя результаты исследования в группе студентов гуманитарного направления, важно подчеркнуть, что композиции связей психологических защит в указанной группе иная, нежели у студентов технического направления. В данном случае, в большей степени представлен комплекс психологических защит «вытеснение – компенсация – формирование реакций – рационализация». Сущностью механизма вытеснения является удаление чего-либо (факта, воспоминания) из сознания и связанных с ним эмоций (негативных переживаний). Как только студент терпит неудачу в достижении желаемой цели, то он стремится сделать эту цель менее привлекательной. Данный механизм заключается в бессознательном контроле над эмоциями и побуждениями путем рационального истолкования событий и развивается для сдерживания и нейтрализации негатив-

ных переживаний, вызываемых ожиданием и предвидением развития ситуации. Возникновение такого поведения связано с переживаниями по поводу неудач в конкуренции со сверстниками. Студенты данной группы будут использовать утвердительные доводы для оправдания своих лично или социально неприемлемых качеств, желаний и действий. Особенность такого поведения состоит в попытке создать гармонию между желаемым и реальным «постфактум» и таким образом предотвратить потерю самоуважения. Для этого неприемлемая часть ситуации из сознания удаляется, особым образом преобразовывается и после этого осознается, но уже в измененном виде. Представителям исследуемой группы свойственно подменять поведение и чувства диаметрально противоположными. Характеристика, по которой можно узнать данный механизм, – это преувеличение, экстравагантность и отсутствие целесообразности в выполнении социально желаемых действий. Компенсация – защитный механизм психики, заключающийся в бессознательной попытке преодоления реальных и воображаемых недостатков. Обычно компенсация проявляется в виде дополнительных усилий, прикладываемых к деятельности, как бы «компенсирующей» мнимые или реальные недостатки человека. Компенсация развивается в процессе формирования личности и используется, как правило, достаточно осознанно. Компенсация предназначена для сдерживания негативных эмоциональных переживаний, чувства горя, печали по поводу реальной или мнимой потери, утраты, неполноценности. Данный вид психологической защиты позволяет использовать воображение для ухода от реальных проблем или во избежание внутренних конфликтов. Формирование реакции проявляется в поведении как демонстрация действий, противоположных желаемым. Противодействие особенно заметно в социально одобряемом поведении, которое при этом выглядит преувеличенным и негибким. Функционирование механизма формирования реакции может привести к существенным характерологическим изменениям, внести свой вклад в образование личностных черт и характера. При травмирующем межличностном взаимодействии, рационализация заставляет студента формировать состояние субъективного внутриличностного комфорта, используя в мышлении только ту часть информации, в соответствии с которой его поведение выглядит как хорошо контролируемое и не противоречащее

объективным обстоятельствам. Т. е. человек бессознательно изобретает логичные суждения и умозаключения для объяснения своих неудач. Он как бы объясняет сам себе причины возникающих проблем внешними угрозами и обстоятельствами, «уговаривая» себя, что в данном случае, он поступил абсолютно правильно, снижая, тем самым, уровень тревоги и стресса. Осознавая внешние проявления своих эмоций, педагог игнорирует неприятную информацию о своем поведении, отрицая возможность собственной ошибки и избегая, тем самым, состояния тревоги от осмысления того, что в какой-то ситуации вел себя некорректно.

Полученные результаты указывают на существенные различия в выраженности видов психологических защит студентов разных направлений подготовки, что соотносится с основной гипотезой исследования. Также обнаружена большая выраженность психологических защит в группе студентов естественно-научного направления. Рассматривая психологическую защиту как механизм искажения объективной реальности, можно предположить, что указанная группа студентов в меньшей степени адаптирована к условиям учебно-профессиональной деятельности. В тоже время важно подчеркнуть, что сложность исследуемой проблемы требует расширения и дальнейшего изучения на более глубоком уровне анализа.

Заключение. В рамках нашего исследования был проведен теоретический и эмпирический анализ проблемы, касающейся особенностей психологических защит студентов, обучающихся по разным направлениям подготовки. Безусловно, этап учебно-профессиональной деятельности для студентов является сложным адаптационным процессом и вне зависимости от выбранного направления обучения [9]. Многочисленные внешние (постоянное заучивание непривычного материала в больших объемах; обязательная система отработок, постоянная нехватка времени в процессе подготовки и т. д.), и внутренние (период формирования нравственного сознания, ценностных ориентаций и идеалов, устойчивого мировоззрения, гражданских качеств личности; формирование предпосылок для становления высшей системы регуляции, основанной на логике свободного выбора, характерной для зрелой личности; развитие смысложизненных ориентаций, выступающих ориентирами при создании образа своего будущего, как профессионального, так и личностного и т. д.) фак-

торы выступают для молодых людей в качестве сложной жизненной ситуации и обуславливают формирование защитного поведения. Кроме того, выбор будущего профессионального направления, на наш взгляд, не может не влиять на самовосприятие, самоосознание молодых людей, что, в свою очередь, приводит к адаптивным или дезадаптивным стратегиям поведения. Важно отметить, что в отечественной психологии существует целый ряд концепций не просто рассматривающий период учебно-профессиональной деятельности (обучение в вузе) как этап ранней профессионализации личности, но и указывающий на то, что этот процесс сопрягается с кризисами с дезадаптацией и стагнацией личности. Можно согласиться, что все вышеперечисленное обуславливает развитие разных видов психологических защит для снижения эмоциональной напряженности, уменьшения чувства тревоги, связанной с осознанием реального или субъективно переживаемого конфликта [6].

В нашем исследовании была предпринята попытка изучить виды психологических защит студентов и выяснить, существуют ли различия в выраженности, представленности данных видов в случаях, когда молодые люди выбирают отличающиеся образовательные и профессиональные направления в рамках учебно-профессиональной деятельности. Косвенным подтверждением нашего предположения о различиях в реагировании на внешние проблемные ситуации в силу разного мировоззрения студентов являются исследования Ю. П. Поваренкова, определившего, что студенты, поступающие на разные факультеты педагогического университета, с самого начала различаются уровнями качественных и количественных особенностей интеллекта, а на старших курсах, их различия в силу постоянного влияния факторов профессионализации, и вовсе достигают больших величин. Далее, в процессе самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, эти различия не перестают расти [5].

В ходе нашего исследования на аналитическом уровне были получены интересные результаты, доказывающие наличие различий в выраженности видов психологических защит студентов разных направлений подготовки. Для определения достоверности различий был применен U-критерия Манна-Уитни. С помощью данного метода значимые различия были выявлены по всем видам психологических защит.

Следует отметить, что проблема исследования является сложной и требует своего расширения, что является дальнейшей перспективой нашей работы. Однако представленные результаты указывают на подтверждение выдвинутой гипотезы и позволяют считать данное исследование достигнутой.

Список литературы

1. Зеер Э. Ф. Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития: монография. Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та. 2015. 194 с.
2. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии. 1981. № 2. С. 20–30.
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва : Смысл. 1999. 138 с.
4. Любимова Г. Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов // Вестник Моск. ун-та, Серия 14. Психология. 2000. № 1. С. 34–37.
5. Поварёнков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности: монография. Саратов : Изд-во Саратовского социально-экономического ун-та 2013. 322 с.
6. Субботина Р. А. Психологические особенности личности студентов с разным уровнем выраженности установки на поведение жертвы. Дис. ... канд. псих. наук. Ярославль, 2020. 315 с.
7. Субботина Л. Ю. Психологическая защита: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. Москва : издательство Юрайт. 2019. 195 с.
8. Субботина Л. Ю., Юркова М. В. Психология защиты личности: учебное пособие. Ярославль : ЯрГУ, 2004. 104 с.
9. Чистякова С. Н. Оценка становления и тенденции развития проблемы профессионального самоопределения обучающихся // Профессиональная ориентация и занятость молодежи. 2017. № 1. С. 5–8.

Сведения об авторах

Алексеева Виктория Николаевна – канд. филол. наук, доцент Института иностранных языков, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Россия.

Афанасьева Мария Владимировна – магистрант кафедры педагогики и психологии начального обучения, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль, Россия.

Баикина Мария Владимировна – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

Бача Олеся Владимировна – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

Башкин Михаил Валерьевич – канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

Богданова Полина Максимовна – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

Волченкова Анастасия Александровна – канд. психол. наук, старший преподаватель кафедры психологии труда и организационной психологии, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

Вышинская Екатерина Михайловна – магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль, Россия.

Глазачева Валерия Петровна – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

Говорова Елизавета Андреевна – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

Гребенщикова Наталья Сергеевна – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

Громова Анастасия Александровна – учитель начальных классов МОУ «Средняя школа № 4 им. Н. А. Некрасова с углубленным изу-

чением английского языка», Ярославль, Россия; магистрант кафедры педагогики и психологии начального обучения, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль, Россия.

Данилова Алена Алексеевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль, Россия.

Данилочкина Вера Владимировна – соискатель, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

Ефиманова Екатерина Андреевна – студент, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль, Россия.

Загумённая Анастасия Михайловна – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

Исакова Анастасия Дмитриевна – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

Камакина Ольга Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль, Россия.

Карпов Александр Анатольевич – д-р психол. наук, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

Карпова Екатерина Михайловна – студент, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль, Россия.

Карпова Елена Викторовна – д-р психол. наук, профессор, ведущая кафедрой педагогики и психологии начального обучения ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль, Россия.

Касоян Кнара Норайровна – студент, педагогический факультет, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

Кильдюшова Мария Дмитриевна – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

Клюева Надежда Владимировна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой консультационной психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

Корнева Елизавета Дмитриевна – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

Кортаева Анастасия Игоревна – канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, педагогический факультет, Ярославль, Россия.

Корягина Ирина Ивановна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных наук, Ивановская государственная медицинская академия, Иваново, Россия.

Котюнина Екатерина Сергеевна – студент, педагогический факультет, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль, Россия.

Кузнецова Полина Владимировна – магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль, Россия.

Малыгина Ксения Сергеевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль, Россия.

Маралов Владимир Георгиевич – д-р психол. наук, профессор, профессор кафедры психологии, Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия.

Милкова Арина Романовна – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

Невзорова Анна Витальевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль, Россия.

Новикова Алина Валерьевна – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

Павлюк Евгения Александровна – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

Парабашова Алисия Валеховна – магистрант программы «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями», педагогический факультет, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

Пашикина Ольга Сергеевна – старший преподаватель кафедры консультационной психологии, факультет психологии, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

Пошехонова Юлия Владимировна – канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

Румянцева Елизавета Валерьевна – студент, Ивановская государственная медицинская академия, Иваново, Россия.

Стасюк Олеся Ивановна – советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными организациями ГБОУ города Москвы «Школа № 1034 имени Героя Советского Союза В. В. Маркина», Москва, Россия; магистрант, кафедра педагогики и психологии начального обучения, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль, Россия.

Теплов Альберт Васильевич – аспирант, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

Трубохина Валерия Андреевна – студент, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль, Россия.

Филиппова Юлия Владимировна – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

Чемакина Анна Вадимовна – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

Чистянова Дарья Викторовна – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

Научное издание

НАУЧНЫЙ ПОИСК

Сборник научных работ студентов,
аспирантов и преподавателей

Выпуск 24

Под редакцией профессора А. А. Карпова

Оригинал-макет подготовлен
издательским бюро «Филигрань»

Подписано в печать 21.12.23. Формат 60×90 1/16.
Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 12,5.
Тираж 50 экз. Заказ № 23170.

Отпечатано в типографии ООО «Филигрань»
150049, г. Ярославль, ул. Свободы, д. 91.
pechataet@bk.ru