

**Министерство науки и высшего образования Российской Федерации**  
Федеральное государственное автономное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Белгородский государственный национальный  
исследовательский университет»

**ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ  
И РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ УЧЕБНОЙ  
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Сборник научных статей  
по итогам международной  
научно-практической конференции  
(г. Белгород, 16 апреля 2021 года)



Белгород 2022

УДК 159.92  
ББК 88.69  
П 78

Редакционная коллегия:

*Ю.Н. Гут*, кандидат психологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой возрастной и социальной психологии НИУ «БелГУ»,  
ведущий научный сотрудник лаборатории  
дифференциальной психологии и психофизиологии ПИРАО;

*Н.С. Ткаченко*, кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры возрастной и социальной психологии НИУ «БелГУ»

П 78        **Проблемы психологического здоровья и развития субъектов учебной и профессиональной деятельности** : сборник научных статей по итогам международной научно-практической конференции (г. Белгород, 16 апреля 2021 года) / под ред. Н.С. Ткаченко. – Белгород: ИД «БелГУ» НИУ «БелГУ», 2022. – 104 с.

ISBN 978-5-9571-3241-7

Материалы сборника предназначены для психологов, преподавателей, методистов, работающих в сфере высшего образования, а также для студентов, магистрантов и аспирантов психолого-педагогических специальностей.

УДК 159.92  
ББК 88.69

ISBN 978-5-9571-3241-7

© НИУ «БелГУ», 2022

## СОДЕРЖАНИЕ

К итогам международной научно-практической конференции .....	4
<b>I. Проблемы психологического здоровья и условия когнитивного, личностного и социального развития детей и взрослых в современных социокультурных условиях.....</b>	<b>5</b>
<i>Рынзина А.Г., Великанова А.С.</i> Психологическое благополучие личности: теоретические подходы и методы изучения .....	5
<i>Годовникова Л.В., Шатило Н.А.</i> Профессиональное самоопределение как фактор психологического здоровья личности старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья .....	11
<i>Ткаченко Н.С., Жарикова А.С.</i> Связь рефлексии и психологического благополучия личности юношей.....	18
<i>Донскова Е.С., Хатамова Л.В.</i> Роль семейного воспитания в формировании эмоционально-волевой сферы младших школьников и их адаптации к школе.....	24
<i>Реева О.Ю.</i> Особенности проявления самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста .....	29
<i>Овсяникова Е.А.</i> Характеристики развития субъектности младших школьников .....	35
<i>Ткаченко Н.С., Тильная Д.С.</i> Субъектность личности пожилых людей с разным уровнем субъективного переживания одиночества .....	45
<i>Гут Ю.Н.</i> Особенности эмоционального состояния студентов и преподавателей вуза в период дистанционного обучения .....	53
<b>II. Психологические аспекты образования: качество и доступность образования, цифровая культура поведения и безопасность, риски новых практик и образовательных технологий .....</b>	<b>57</b>
<i>Осницкий А.К.</i> Проблемы психического развития человека в эпоху стихийной цифровизации .....	57
<i>Овсяникова Е.А.</i> Цифровизация образования: анализ зарубежного опыта .....	61
<i>Макотрова Г.В.</i> Использование цифровых технологий в школьном обучении: новые ракурсы дидактического осмысления .....	66
<i>Ткачев В.Н.</i> Достоинства и недостатки дистанционного обучения .....	71
<i>Кошелева Ю.П.</i> Неответченные вопросы цифровизации образовательной среды .....	74
<i>Гут Ю.Н., Кабардов М.К.</i> Анализ когнитивной продуктивности подростков из цифровой образовательной и традиционной образовательной среды .....	81
<i>Великанова А.С., Шакина Е.Н.</i> Особенности ценностно-смыслового самоопределения работающих студентов в условиях дистанционного обучения .....	85
<i>Годовникова Л.В.</i> Возможности массовых открытых онлайн-курсов в изучении психологии.....	90
<i>Ланских М.В., Викторова Е.А.</i> Реализация современных активных методов обучения в условиях дистанционного образования.....	94
<i>Панич О.Е.</i> Риски этнической десоциализации молодежи в контексте цифровизации образования .....	99

## **К итогам международной научно-практической конференции**

На факультете психологии педагогического института НИУ «БелГУ» в рамках ежегодной Недели науки 16 апреля состоялась Международная научно-практическая конференция на тему «Проблемы психологического здоровья и развития субъектов учебной и профессиональной деятельности». В конференции приняли участие ученые из Израиля, Армении, Киргизии и Узбекистана, преподаватели факультета психологии НИУ «БелГУ», кафедры психологии Киргизско-Российского Славянского университета (г. Бишкек), научные сотрудники лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института РАО г. Москва, кафедры общей и социальной психологии МГИМО МИД России Одинцовского филиала, кафедры возрастной и социальной психологии, кафедры общей и клинической психологии, кафедры психологии НИУ «БелГУ».

Участники международной конференции рассмотрели актуальные вопросы, раскрывающие современные проблемы сохранения психологического здоровья личности и пути их решения, а также возможные риски цифровизации образования в современной средней и высшей школе, психологической готовности учителей к смене образовательной парадигмы и адаптации всех участников образовательного пространства к условиям онлайн-обучения.

В ходе выступлений был обобщён и проиллюстрирован региональный и зарубежный опыт сохранения психологического здоровья субъектов образовательного пространства. Отмечена актуальность формирования безопасной цифровой образовательной среды. В результате обсуждения были намечены перспективы научного международного сотрудничества ученых факультета психологии с учеными из стран дальнего и ближнего зарубежья.

Исследователи обсуждали данную проблему в трех различных плоскостях: теоретической (пытаясь найти новые сущностные основы сохранения психологического здоровья и развития субъектов учебной и профессиональной деятельности); методической (предлагая средства диагностики и программы сохранения психологического здоровья к разным возрастным и социальным группам); практической (описывая результаты эмпирических исследований и конкретный опыт оказания психологической помощи).

Сборник не только обобщил имеющиеся подходы к решению данной проблемы, но и обозначил контуры нового подхода к сохранению психологического здоровья, гармонизацию внутреннего мира и развития субъектов учебной и профессиональной деятельности.

В качестве содержательной перспективы обсуждения данной научной проблемы, на наш взгляд, может стать исследование особенностей, механизмов и сохранения психологического здоровья и развития субъектов учебной и профессиональной деятельности в построении непротиворечивой системы значимых отношений как детерминанты эффективности деятельности и психологического благополучия личности и группы.

*Н.С. Ткаченко, к. психол. н.; доцент, доцент кафедры  
возрастной и социальной психологии*

# **I. ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И УСЛОВИЯ КОГНИТИВНОГО, ЛИЧНОСТНОГО И СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ**

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ**

**Рынзина А. Г.**

*НИУ «БелГУ», аспирант, Белгород, РФ*

**Великанова А. С.**

*НИУ «БелГУ», доцент кафедры возрастной  
и социальной психологии, Белгород, РФ*

*Аннотация:* в статье рассматриваются различные подходы к определению психологического (субъективного) благополучия личности, дается авторская трактовка данного понятия, обсуждаются методы, применяемые для диагностики феномена.

*Ключевые слова:* психологическое благополучие, субъективное благополучие, методы диагностики.

## **PSYCHOLOGICAL WELL-BEING: THEORETICAL APPROACHES AND METHODS OF STUDYING**

**Rynzina A. G.**

*SRU «BSU», post-graduate student, Belgorod, RF*

**Velikanova A. S.**

*science advisor, SRU «BSU», associate professor of the department of developmental  
and social psychology, Belgorod, RF*

*Annotation:* in the article it is discussed approaches to determining the psychological (subjective) well-being, given the author's interpretation of this concept, and examined the methods used to diagnose the phenomenon.

*Key words:* psychological well-being, subjective well-being, diagnostic methods.

В современном психологическом сообществе наблюдается большой интерес к изучению благополучия личности как одного из центральных показателей качества жизни человека. В то же время на данный момент отсутствуют единая терминология, общепринятая классификация и модель структуры психологического благополучия личности, единые методы диагностики и развития данного образования.

Цель статьи – провести теоретический анализ подходов к изучению проблемы психологического благополучия личности для дальнейшей выработки собственной теоретико-методологической позиции.

Для решения поставленной проблемы обратимся к истокам понятия «психологическое благополучие личности». Впервые термин появляется в 1969 году в работе Н. Брэдберна «Структура психологического благополучия». Росту интереса к данной проблеме способствовало развитие на рубеже 20-21 веков позитивной психологии, которая призвана изучить проблему позитивного функционирования личности для профилактики психологических проблем. Изначально центральным понятием позитивной психологии было «счастье», которое вскоре уступило место понятию «благополучие». М. Селигман, имя которого часто связывают с появлением и развитием направления позитивной психологии, считает, что «различие между счастьем и благополучием состоит в том, что благополучие является конструктом, что означает невозможность измерить его напрямую, требуется определить признаки и критерии, по которым его можно оценить» [цит. по 3, с. 157].

В современной психологической науке утвердились два основных направления в исследовании психологического благополучия человека, предложенные Э. Деси и Р. Райаном [14]: гедонистическое и эвдемонистическое.

В рамках гедонистического подхода (М. Аргайл, Н. Брэдберн, Э. Динер) психологическое благополучие определяется в терминах «удовлетворенности» и «удовольствия» от жизни (либо же неудовлетворенности и неудовольствия) и характеризуется балансом негативных и позитивных аффектов (переживанием личности положительных и отрицательных эмоций).

С точки зрения эвдемонистического направления психологическое благополучие – более сложное образование, нежели просто переживание личностью положительных и отрицательных эмоций. Сторонники данного подхода (М.Е. Воронина, Я.И. Павлоцкая, К. Рифф, М. Селигман, П.П. Фесенко, М. Ягода и др.) рассматривают психологическое благополучие в терминах «осмысленности жизни», «личностного роста», «развития собственной индивидуальности», «реализации собственного потенциала». То есть события в жизни, прямо не связанные с испытанием чувства удовольствия, однако важные для развития личности и достижения ее смысло-жизненных целей, будут способствовать достижению психологического благополучия.

Основоположником данного подхода является американская ученая К. Рифф. Ей удалось на основе анализа теорий личности А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта, К.Г. Юнга, Э. Эриксона, Ш. Бюлер, Б. Нью-гартена и др. вычленить основные критерии психологически благополучного человека и создать собственную концепцию. К. Рифф показала, что быть психологически благополучной личностью значит «быть самоактуализированным, индивидуализированным, полностью функционирующим и оптимально развитым» [16, с. 10], что «включает в себя процессы постановки и достижения целей, попытки реализовать свой потенциал, испытать глубокую связь с другими, управлять потребностями и возможностями окружающего мира, заниматься самоуправлением и вырабатывать позитивное самоуважение» [17, с. 16]. Таким образом, автор [18] выделяет 6 компонентов психологического благополучия личности: позитивные отношения (качественные отношения с другими); автономия (чувство свободного волеизъявления); управление средой (способность эффективно управлять своей жизнью и окружающей средой); личностный рост (чувство постоянного роста и развития себя как личности); цели в жизни (вера в то,

что жизнь каждого наполнена целями и значима); самопринятие (положительная оценка себя и своего прошлого).

Также обратим внимание на теорию самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [15], изучающих в числе прочего связь основных психологических потребностей личности (в автономии, компетентности и отношениях) с благополучием личности. Авторы соотносят теорию самодетерминации с подходом К. Рифф, благодаря одному вектору определения психологического благополучия, основанного на развитии человека как личности, а не балансе эмоций, во-первых, и значимости автономии, компетентности и отношений с другими людьми, во-вторых. Но при всей схожести подходов Г.И. Борисов отмечает: «Отличие в подходах выражается в том, что в теории К. Рифф выделено 6 компонентов, образующих психологическое благополучие, в то время как в теории самодетерминации автономность, компетентность и позитивные отношения предполагаются как его предпосылки» [3, с. 168].

Проблема психологического благополучия личности активно разрабатывается и в современной отечественной психологической науке. Изучением данного феномена занимались Е.И. Бенко, Н.Е. Водопьянова, А.В. Воронина, Л.В. Карапетян, Л.Б. Козьмина, Л.В. Куликов, П.П. Фесенко, Р.М. Шамионов, Т.Д. Шевеленкова и др. Дискуссионным является вопрос о трактовке «психологического благополучия», его тождественности или не тождественности понятию «субъективное благополучие». Л.В. Карапетян пишет: «У авторов нет согласия относительно операционализации понятий «субъективное благополучие» и «психологическое благополучие». Так, ряд ученых, среди которых Н.К. Бахарева, Л.В. Куликов, М.В. Соколова, Р.М. Шамионов, Г.Л. Пучкова, рассматривают психологическое благополучие как часть субъективного. Е.Б. Весна, О.С. Ширяева предлагают рассматривать субъективное благополучие в качестве одного из основных критериев психологического благополучия. В работах Е.Н. Паниной, Е.Е. Бочаровой можно найти трактовку этих понятий как синонимичных» [7, с. 136].

А.В. Воронина, изучая соотношение терминов «психологическое здоровье» и «психологическое благополучие», приходит к выводу о том, что последнее – «системное качество человека, обретаемое им в процессе жизнедеятельности на основе сохранности психофизиологических функций, которое проявляется у субъекта в переживании содержательной наполненности и ценности жизни в целом как средства достижения внутренних, социально ориентированных целей и является условием реализации его потенциальных возможностей и способностей» [5, с. 144]. Автор разработала модель данного конструкта, содержащую четыре уровня: психосоматическое здоровье, социальную адаптацию, психическое здоровье и психологическое здоровье.

В концепции субъективного благополучия, предложенной Л.В. Куликовым [цит. по 12], предлагается рассматривать благополучие как интегративное образование, складывающееся из ряда составляющих: социальное, духовное, физическое и психологическое благополучие (слаженность психических процессов, гармония личности, ощущение целостности). В структуре психологического благополучия автор [цит. по 1] выделяет когнитивный и эмоциональный компоненты. Когнитивный компонент связан с пониманием человеком текущей жизненной ситуации. Эмоциональный компонент связан с чувствами и переживаниями человека.

Р.М. Шамионов определяет субъективное благополучие как «эмоционально-оценочное отношение человека к своей жизни, своей личности, взаимоотношениям с другими и процессам, имеющим важное для него значение с точки зрения усвоенных нормативно-ценностных и смысловых представлений о «благополучной» внешней и внутренней среде, выражающееся в удовлетворенности ею, ощущении счастья» [11, с. 8]. Автор [12] выделяет структурные компоненты субъективного благополучия (когнитивный, эмоциональный, конативный) и описывает его функции (адаптации, управления когнитивными процессами, развития и «поведенческая» функция). А также определяет виды субъективного благополучия, выделенные при помощи теоретического анализа и подтвержденные эмпирически [11]: эмоциональное, экзистенциально-деятельностное, эго-благополучие, гедонистическое и социально-нормативное благополучие.

Н.Е. Водопьянова [4] помимо гедонистического и эвдемонистического подходов, выделяет также направления изучения психологического благополучия личности с точки зрения психофизиологической сохранности функций (определение Э. Деси и Р. Райаном субъективной жизнеспособности как индикатора психологического благополучия) и позитивного функционирования личности (данный подход хорошо отражает концепцию К. Рифф). Автор основывается на определении благополучия, выделенного Р.М. Шамионовым, определяя благополучие как оценочную деятельность, ментальный конструкт. Основная его функция, по мнению Н.Е. Водопьяновой, состоит в том, что психологическое благополучие способствует пониманию и оценке происходящих событий относительно жизни и самореализации субъекта, а также является индикатором социально-психологической адаптации, здоровья личности, противостоит личностным кризисам и дисфункциям.

Л.В. Карапетян, являясь автором концепции эмоционально-личностного благополучия, определяет его как «целостное экзистенциальное переживание состояния гармонии между внутренним и внешним миром, возникающее в процессе жизни, деятельности и общения человека» [8, с. 91]. В концепции автора, данный конструкт включает 9 параметров (счастье, успех, пессимизм, везение, компетентность, несчастливость, оптимизм, надежность, зависть), которые представляют собой три компонента эмоционально-личностного благополучия: позитивный эмоциональный компонент благополучия; позитивный личностный компонент благополучия; компонент неблагополучия.

Л.Б. Козьмина определяет психологическое благополучие как «актуальное переживание, отражающее восприятие и оценку своего функционирования с точки зрения использования потенциальных возможностей в перспективе и ретроспективе» [9, с. 27].

М.Е. Воронина, являющаяся представителем эвдемонистического подхода к пониманию психологического благополучия, определяет его как «совокупность психологических черт, обеспечивающих личности высокий уровень качества взаимодействия с окружающим миром и катализирующих, за счёт этого, чувство глубокого удовлетворения собой и своей жизнью» [6, с. 33].

Отечественные ученые Т.Д. Шевеленкова и П.П. Фесенко, основываясь на подходе К. Рифф, обозначают психологическое благополучие как «интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностного роста, самопринятия,



управления средой, автономии, цели в жизни, позитивных отношений с окружающими), а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью» [13, с. 99]. Авторы выделяют актуальное (отражение переживания человеком собственного отношения к жизни) и идеальное психологическое благополучие (представление о том, как оценивает свою жизнь психологически благополучный человек).

Таким образом, несмотря на активное изучение проблемы психологического благополучия личности, на данный момент отсутствует единство во взглядах на сущность данного феномена, его структуру, методы диагностики, а также на цели и способы его психолого-педагогического обеспечения. Под «психологическим благополучием личности» мы будем понимать оценочное отношение человека к своей жизни, состоящее из двух основных компонентов: эмоционального (эмоциональная оценка или непосредственное переживание личностью степени удовлетворенности различными сторонами своей жизнедеятельности и жизнью в целом) и когнитивного (рациональная, интеллектуальная оценка человеком своей самореализации и степени развития личностных характеристик, важных для обеспечения его психологического благополучия). Это комплексное определение, которое основано и объединяет 2 подхода к решению проблемы психологического благополучия личности: эмоционально-оценочный подход Р.М. Шамионова и эвдемонистический подход К. Рифф.

Перейдем к описанию методик, с помощью которых возможно оценить психологическое благополучие личности. Наиболее распространенной методикой с точки зрения эвдемонистического подхода является «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (в адаптации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко) [13]. Опросник состоит из 84 утверждений, с которыми респонденту необходимо выразить степень своего согласия. В результате обработки данных уровни развития компонентов психологического благополучия, выделенных К. Рифф. В адаптированном опроснике с помощью факторного анализа авторами выделены дополнительные компоненты – баланс аффекта, осмысленность жизни и человек как открытая система.

С позиции гедонистического подхода к определению психологического благополучия личности для оценки данного качества подходит методика «Шкала субъективного благополучия» А. Перуэ-Баду (в адаптации М.Е. Соколовой) [10]. Методика состоит из 17 утверждений, с которыми респонденту необходимо выразить степень своего согласия. В результате оценивается эмоциональное состояние респондента.

Свой вариант методики диагностики структуры субъективного благополучия предлагает Е.Н. Бенко [2], основываясь на подходе Л.В. Куликова. На основании структуры субъективного благополучия, она выделила 4 шкалы: материальное, физическое, духовное и психосоциальное благополучие. Методика включает 26 пунктов, которые предлагается оценить по 9-балльной шкале-лесенке.

Р.М. Шамионов и Т.В. Бескова [11] разработали методику диагностики субъективного благополучия личности, включающую 5 шкал-компонентов, соответствующих его видам, выделенных авторами теоретическим путем и подтвержденных эмпирически. Методика включает в себя 34 вопроса, с которыми

респонденту необходимо выразить степень своего согласия. В результате получаем средние баллы по каждой из шкал опросника, а также субъективного благополучия личности в целом, на основании которых можем судить о выраженности каждого компонента и благополучия в целом.

Итак, психологическое (субъективное) благополучие личности является многомерным понятием, затрагивающим различные сферы человеческой жизни и определяющее ее качество. Существуют различные подходы к определению данного феномена, основные – гедонистический и эвдемонистический, рассматривающие данный феномен как баланс эмоциональных переживаний и как развитие личностью собственного потенциала, соответственно. На наш взгляд, данное явление необходимо рассматривать комплексно, оценивая основные компоненты: эмоциональный и когнитивный. Для оценки когнитивного компонента, по нашему мнению, наиболее целесообразно использовать методику «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (в адаптации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко), а для оценки эмоционального компонента – методику диагностики субъективного благополучия личности Р.М. Шамионова, Т.В. Бесковой.

### **Библиографический список**

1. Амбросова, Д.Г. Взаимосвязь ценностных ориентаций и психологического благополучия у белорусских студентов / Д.Г. Амбросова, О.Г. Митрофанова // Огарев-Online. – 2019. – № 1. – С. 1-5.
2. Бенко, Е.И. Субъективное благополучие человека, переживающего нормативный кризис развития личности: дисс. .... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е.И. Бенко. – Челябинск, 2017. – 183 с.
3. Борисов, Г.И. Подходы к изучению психологического благополучия / Г.И. Борисов // Психология образования: современный вектор развития: монография / науч. ред. С.Б. Малых, Т.И. Тихомирова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. – С. 157-174.
4. Водопьянова, Н.Е. Психологическое благополучие студентов с позиции субъектно-ресурсного подхода (на примере студентов-психологов) / Н.Е. Водопьянова // Психология образования: современный вектор развития: монография / науч. ред. С.Б. Малых, Т.И. Тихомирова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. – С. 175-198.
5. Воронина, А.В. Проблема психического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа / А.В. Воронина // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 21. – С. 142-147.
6. Воронина, М.Е. Отношение к родителям как предиктор психологического благополучия женщины среднего возраста: дисс. .... канд. психол. наук: 19.00.13 / М.Е. Воронина. – Кострома, 2018. – 210 с.
7. Карапетян, Л.В. Исследование благополучия в отечественной психологии / Л.В. Карапетян // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2017. – № 1. – С. 132-137.
8. Карапетян, Л.В. Эмоционально-личностное благополучие и психологические особенности специалистов силовых структур / Л.В. Карапетян // Известия Уральского федерального университета. – 2018. – № 3. – С. 91-98.
9. Козьмина, Л.Б. Динамика психологического благополучия личности студентов-психологов: дисс. .... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.Б. Козьмина. – Иркутск, 2014. – 174 с.

10. Соколова, М.В. Шкала субъективного благополучия. / М.В. Соколова. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1996. – 42 с.
11. Шамионов, Р.М. Методика диагностики субъективного благополучия личности / Р.М. Шамионов, Т.В. Бескова // Психологические исследования. – 2018. – № 60. – С. 8-15.
12. Шамионов, Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы / Р.М. Шамионов. – Саратов: Научная книга, 2008. – 296 с.
13. Шевеленкова, Т.Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 97-130.
14. Deci, E.L. Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction / E.L. Deci, R.M. Ryan // Journal of happiness studies. – 2008. – № 1. – P. 1-11.
15. Deci, E.L. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health / E.L. Deci, R.M. Ryan // Canadian psychology. – 2008. – № 3. – P. 182.
16. Ryff, C.D. Psychological well-being revisited: advances in science and practice life / C.D. Ryff // Psychother Psychosom. – 2014. – № 1. – P. 10-28.
17. Ryff, C.D. Psychological well-being: meaning, measurement, and implications for psychotherapy research / C.D. Ryff, B.H. Singer // Psychother Psychosom. – 1996. – №1. – P. 14-23.
18. Ryff, C.D. The structure of psychological well-being revisited / C.D. Ryff, C.L.M. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – № 4. – P. 719-727.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ  
КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ  
ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Годовникова Л. В.**

*кафедра возрастной и социальной психологии НИУ «БелГУ»,  
доцент, Белгород, Россия*

**Шатило Н. А.**

*кафедра возрастной и социальной психологии НИУ «БелГУ»,  
магистрант, Белгород, Россия*

*Аннотация:* статья посвящена актуальному направлению современной профориентационной работы – профессиональному самоопределению личности старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья. Профессиональное самоопределение рассматривается как фактор психологического здоровья личности старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья. Описываются результаты изучения профессионального самоопределения старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья в г. Белгороде.

*Ключевые слова:* профессиональное самоопределение, психологическое здоровье, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

# **PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AS A FACTOR OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF THE PERSONALITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS WITH DISABILITIES**

**Larisa V. Godovnikova**

*Department of developmental and social psychology,  
Belgorod National Research University,  
associate Professor, Belgorod, Russia*

**Natalia A. Shatilo**

*Department of developmental and social psychology,  
Belgorod National Research University, Master's student, Belgorod, Russia*

*Annotation:* the article is devoted to the current direction of modern career guidance work – professional self-determination of the personality of high school students with disabilities. Professional self-determination is considered as a factor of psychological health of the personality of high school students with disabilities. The article describes the results of studying the professional self-determination of high school students with disabilities in Belgorod.

*Keywords:* professional self-determination, psychological health, students with disabilities.

В настоящее время наблюдается повышенное внимание общественности к молодым людям с ограниченными возможностями здоровья, а именно: к полному осуществлению их прав и свобод, интересов, взглядов, а также их успешной самореализации.

Перед каждым молодым человеком в юности стоят две глобальные задачи – это выбор спутника жизни и выбор профессиональной деятельности. Это достаточно сложный выбор, поскольку за успешность профессионального самоопределения личности отвечает согласованность её индивидуальных психологических, физиологических качеств с требованиями профессии.

Выраженность и степень сформированности вышеперечисленных качеств у старших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) значительно отличаются от таковых у нормотипичных сверстников, что затрудняет учащимся с ОВЗ адаптацию к стремительно изменяющимся социальным условиям.

Следовательно, осуществляя профессиональный выбор, они будут сталкиваться с определёнными сложностями. Рынок труда сейчас предъявляет ряд требований к сформированности «мягких» навыков сотрудника, так называемым *soft skills*, которые приветствуются у работников независимо от выбранной сферы деятельности. К таким навыкам в первую очередь относятся адаптивность, общительность, организаторские способности, лидерские качества, навыки управления проектами, умение работать в команде и тому подобное. Обучающиеся с ОВЗ в силу ограниченности социального опыта и имеющихся сложностей в социальной адаптации рискуют потеряться на рынке труда ещё на этапе профессионального самоопределения.

Исходя из этого, система школьного образования призвана создать условия для реализации психолого-педагогического сопровождения процесса профессионального самоопределения старшеклассников с ОВЗ. Содержание

профориентационной работы педагога-психолога с обучающимися с ОВЗ направлено, в первую очередь, на помощь в понимании и осознании детьми своих личностных особенностей, склонностей, интересов, а также на оценку ими согласованности своих возможностей с требованиями предпочитаемой профессиональной деятельности. Таким образом, профессиональное самоопределение выступает фактором психологического здоровья личности старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья.

Исходя из востребованности проблематики профессионального самоопределения старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья, мы провели исследование на базе МБОУ «Гимназия № 2» г. Белгорода, ГБОУ «Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат № 23» и МБОУ «Корочанская СОШ им. Д.К. Кромского». В исследовании приняли участие старшеклассники в возрасте 16-18 лет в количестве 46 человек, среди которых 20 – учащиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Целью данного исследования выступило изучение профессионального самоопределения старшеклассников с ОВЗ как фактора психологического здоровья личности. В ходе исследования были использованы следующие методики:

1. Опросник для выявления готовности к выбору профессии (В.Б. Успенский). Данная методика предназначена для определения уровня готовности учащихся к профессиональному самоопределению.

2. Опросник «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова). Методика позволяет изучить доминирующие мотивы личности при выборе профессии.

3. Методика «Якоря карьеры» Э. Шейна (модификация В.А. Чикер и В.Э. Винокуровой). Методика позволяет выявить ценностные ориентации в карьере, которые являются для старшеклассников приоритетными.

Рассмотрим результаты обработки полученных нами данных о степени готовности старших школьников с нормативным развитием к выбору профессии.

Для старшеклассников с нормативным развитием характерно преобладание среднего (73 %) и высокого (23 %) уровней готовности к выбору профессий. Низкий уровень готовности к профессиональному самоопределению выражен всего лишь у 4 % респондентов, при этом неготовых среди опрошенных нет. Старшеклассники, не имеющие отклонений в развитии, способны адекватно оценить свои возможности и готовы к принятию самостоятельного решения о своём профессиональном будущем.

Исходя из полученных данных диагностики старшеклассников с ОВЗ, можно обнаружить, что преобладающими уровнями готовности для старшеклассников с ОВЗ являются низкий (45 %) и средний (40 %). Реже встречается неготовность к выбору профессии (10 %). И высокий уровень готовности выражен у меньшего количества испытуемых (4 %).

Это свидетельствует о том, что старшеклассникам с ОВЗ необходимо повышать уровень готовности к выбору профессии с помощью психолого-педагогического сопровождения, направленного на осознание подростками собственных способностей, возможностей, интересов и стремлений. На наш взгляд, это приведёт обучающихся к осознанному и самостоятельному выбору профессии.

Похожие результаты получили в своём исследовании особенностей профессионального самоопределения старшеклассников с ОВЗ Т.И. Бонкало и М.Н. Цыганкова [1]. Они выявили, что среди старших школьников с

ограниченными возможностями здоровья наиболее часто встречаемым является низкий уровень готовности (52,08 %) и наименее выражен высокий уровень готовности (4,16 %).

При изучении мотивов выбора профессии у 61,5 % учащихся старших классов с нормативным развитием была выявлена склонность к внутренним индивидуально значимым мотивам. Исходя из полученных данных, можно сказать о том, что нормативно развивающиеся сверстники в большей степени при выборе профессии руководствуются личной значимостью и удовлетворением, которое приносит работа.

Менее значимыми мотивами для нормотипичных старшеклассников являются внутренние социально значимые мотивы – они характерны для 23,1 % респондентов. Наличие этих мотивов свидетельствует об общественной значимости профессии для школьника, её творческом характере, а также о возможности общения с другими людьми.

Внешними положительными мотивами руководствуются нормотипичные старшеклассники в количестве 15,4 %. Для таких старшеклассников важен престиж профессии и наличие внушительного материального стимулирования с дальнейшей перспективой карьерного роста.

Старшеклассники с ОВЗ в большей степени руководствуются внутренними индивидуально значимыми мотивами. Для 40% старшеклассников с ОВЗ очень важным аспектом при выборе профессии является личная значимость и удовлетворение, которое приносит работа.

Внутренние социально значимые мотивы выражены у 25 % обучающихся. Внешними положительными мотивами руководствуются 20 % старших школьников с ОВЗ, что говорит о том, что для старшеклассников с ОВЗ так же важна престижная профессия с внушительным материальным стимулированием и перспективой карьерного роста, как и для их нормотипичных сверстников.

Что касается внешних отрицательных мотивов, то у 15 % старших школьников с ОВЗ данный вид мотивов занимает последнее место в иерархии мотивов.

Анализируя полученные результаты, мы сделали вывод, что большинство школьников, как с нормативным развитием, так и с ОВЗ, руководствуются внутренними индивидуально значимыми мотивами. Следовательно, школьник вне зависимости от наличия ограничений возможностей при выборе профессии руководствуется личной значимостью и удовлетворением, которое приносит работа.

К тому же важно подчеркнуть, что и у нормотипичных старшеклассников, и у старших школьников с ОВЗ выражены внутренние социально значимые мотивы и внешние положительные мотивы. Для школьников важны общественная значимость профессии, её творческий характер, возможность общения с другими людьми. Эти мотивы являются равнозначными при выборе профессии выпускниками и с нормативным развитием, и с ОВЗ.

По данным современных исследований, преобладание внутренних мотивов является наиболее оптимальным для удовлетворенности трудом и его производительности. То же самое можно сказать и относительно положительной внешней мотивации. Стоит отметить, что большинство респондентов, как с ограниченными возможностями здоровья, так и без них, принимающих участие в

нашем исследовании, при выборе профессии все-таки склонны руководствоваться внутренними мотивами.

Похожие результаты отмечены в статье В.З. Кантора [2], где 57,8 % старшеклассников с ОВЗ выбирают профессию согласно своим увлечениям, хобби.

Противоположные результаты мы обнаружили в статье Т.И. Бонкало и М.Н. Цыганкова [1], изучавших мотивы выбора профессиональной деятельности старшеклассников с ОВЗ. В итоге авторы обозначают, что склонность к внешним мотивам имеют 47,61 % учащихся, а внутренними мотивами руководствуются всего лишь 16,66 % испытуемых.

Чтобы выявить ценностные ориентации, социальные установки, интересы и социально обусловленные побуждения к деятельности, мы использовали методику «Якоря карьеры» Э. Шейна (модификация В.А. Чикер и В.Э. Винокуровой).

Исходя из полученных данных, мы отметили, что преобладающими ценностными ориентациями нормотипичных старших школьников являются «профессиональная компетентность» (ср.знач.= 7,35) и «автономность» (ср.знач.= 7,3). Такая жизненная стратегия присуща молодым людям, которые имеют потребность быть профессионалами в своём деле. Зачастую старшие школьники с данной ориентацией имеют талант в определённой области. И в том случае, если профессиональная деятельность не способствует развитию их способностей и талантов, то они быстро теряют интерес к ней. При этом для них главным в профессии является свобода и независимость. Они любят выполнять работу своим способом, в своём темпе и по собственным стандартам. Следовательно, только организация, обеспечивающая достаточную степень свободы, будет привлекательна для приверженцев данной ценностной ориентации.

В меньшей степени выражены следующие ценностные ориентации: «стабильность места жительства» (ср.знач.= 2,8) и «вызов» (ср.знач.= 3,5). То есть для таких школьников переезд, связанный со сменой профессии, и частые командировки не будут вызывать чувство дискомфорта. Кроме того, учащиеся не особо горят желанием в профессиональной деятельности решать уникальные сложные задачи, преодолевать трудности и находиться в состоянии соревнования.

Таким образом, мы видим, что современный старшеклассник заинтересован в профессии, адекватной его стремлениям, возможностям при условии высокого уровня самостоятельности в деятельности и без прикладывания особых усилий.

Согласно полученным данным, приоритетными ценностными ориентациями для старшеклассников с ОВЗ являются «профессиональная компетентность» (ср.знач.= 7,3) и «стабильность работы» (ср.знач.= 6,15). Для таких старшеклассников характерно желание быть профессионалами в своём деле. Они четко осознают наличие у себя таланта в определённой сфере деятельности, к тому же заинтересованы в той профессиональной деятельности, которая способствует их развитию.

На втором месте у старшеклассников с ОВЗ находится ценностная ориентация «стабильность работы». Это говорит о том, что лица с ограниченными возможностями здоровья больше заинтересованы в надёжности и стабильности, чем старшеклассники, не имеющие нарушений в развитии. Также они имеют потребность в безопасности, защите, возможности прогнозирования и гарантии постоянного места работы. Отсюда следует, что

помимо их особенностей, потребность в безопасности и стабильности ограничивает выбор вариантов карьеры.

Обращаясь к наименее значимым ценностным ориентациям старших школьников с ОВЗ, мы видим, что этот список включает «интеграция стилей жизни» (ср. знач. = 2,85) и «вызов» (ср. знач. = 3,8). Выпускники, имеющие ограниченные возможности здоровья, в меньшей степени хотят сохранить гармонию между личной жизнью и карьерой. Они не особенно глубоко заинтересованы в том, чтобы их профессиональный рост сопровождался привычным для них стилем жизни и окружением. Карьера, семья, личные интересы для них, как правило, не являются равными ценностями, и «жертвовать» какой-то из них они вполне способны. Это можно объяснить тем, что учащиеся с ОВЗ в силу своих особенностей не склонны в своём поведении проявлять конформность, то есть изменять свое поведение в зависимости от влияния других людей.

Что касается ценностной ориентации «вызов», которая предполагает желание индивида сделать невозможное возможным, решать уникальные задачи, можно сказать о следующем. Имея ограниченные возможности здоровья, учащиеся не готовы преодолевать различные трудности и препятствия, решать сложные проблемы, требующие значительных усилий. Они не чувствуют себя комфортно, когда вовлечены в решение сложных задач или в ситуацию соревнования.

Исходя из полученных данных о выраженности ценностных ориентаций у старшеклассников с нормой развития и с ОВЗ, мы видим, что практически одинаково выражены ценностные ориентации «профессиональная компетентность» (ср.знач.=7,35; ср.знач.=7,3) и «вызов» (ср.знач.=3,5; ср.знач.=3,8). Следовательно, несмотря на ограниченные возможности здоровья, школьники имеют потребность быть профессионалами в своём деле и одновременно не желают справляться с трудностями, возникающими в рамках пребывания в профессиональной деятельности.

Отличаются следующие виды ценностных ориентаций у школьников с нормой развития и с ОВЗ: «стабильность места жительства» (ср.знач.=2,8; ср.знач.=5,95). и «менеджмент» (ср.знач.=6,5; ср.знач.=4,6). Такая ценность, как «стабильность места жительства», согласно полученным данным наиболее значима для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Для них важно иметь на своём жизненном и профессиональном пути минимум переездов, командировок. Важнее оставаться в родном городе, чем осуществлять переезд для реализации в наиболее привлекательной профессии. Данную тенденцию можно объяснить тем, что для учащихся с ограниченными возможностями здоровья вообще характерен низкий уровень социальной адаптации, сложности в приспособлении к новым условиям жизни, быта, новому социальному окружению.

А также мы видим, что среди старшеклассников с нормативным развитием более популярной является ценностная ориентация «менеджмент», нежели для их сверстников с ОВЗ. Такие школьники в профессиональном будущем хотят управлять людьми, различными социальными проектами, бизнес-процессами. Для них центральным понятием в профессиональном развитии является власть и осознание того, что от них зависит принятие ключевых решений. Выпускники с такой позицией будут считать, что их цель не будет достигнута, пока они не займут должность, на которой будут управлять различными сторонами деятельности организации. У старших школьников с ОВЗ данная ценность является наименее



выраженной. Мы предполагаем, что это результат присущей им хронической «неуверенности» в себе из-за личностных или физических особенностей.

Для анализа различий особенностей профессионального самоопределения старшеклассников с ОВЗ на достоверном уровне мы использовали U-критерий Манна – Уитни.

В результате проведенного исследования нами были получены различия на высоком уровне значимости ( $p \leq 0,01$ ) по всем уровням готовности к выбору профессии. Различия между показателями мотивов выбора профессии также являются статистически значимыми на высоком уровне ( $p \leq 0,01$ ).

Среди показателей ценностных ориентаций статистически значимыми являются различия таких показателей, как «менеджмент» ( $U = 221$  при  $p \leq 0,01$ ), «автономность» ( $U = 307,5$  при  $p \leq 0,05$ ), «стабильность работы» ( $U = 284$  при  $p \leq 0,01$ ) и «стабильность места жительства» ( $U=111$  при  $p \leq 0,05$ ).

Данный результат говорит о том, что старшеклассники с нормативным развитием более склонны к реализации себя в управленческой деятельности с тем условием, что никто и ничто не будет их ограничивать. Что касается старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья, то они предпочитают стабильность рабочего места и гарантию отсутствия частых перемещений, командировок, в отличие от нормотипичных сверстников.

Важность профессиональной компетенции важна для обеих групп старшеклассников почти в одинаковой мере. Это означает, что, несмотря на наличие ограниченных возможностей здоровья, старшие школьники все же стремятся реализоваться в той профессиональной деятельности, к которой они предрасположены и питают повышенный интерес.

Можно предположить, что такие результаты могут быть связаны с низкими адаптивными способностями лиц с ограниченными возможностями здоровья. Физическое и психологическое своеобразие личности старшеклассника с ОВЗ предполагает создание определенных условий труда, при которых ему будет обеспечен комфорт и успех. Как следствие, старшие школьники с ОВЗ склонны к стремлению «жить стабильно», без лишних потрясений, с поддержкой близких и гарантированным профессиональным будущим.

### **Библиографический список**

1. Бонкало Т.И. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Т.И. Бонкало, М.Н. Цыганкова // Ученые записки Российского государственного социального университета: электрон. науч. журн. – 2015. – № 1 (128). – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23306612>

2. Кантор В.З. Старшие школьники с инвалидностью и выбор профессионально-образовательного маршрута: мотивационно-потребностные аспекты обучения в вузе [Электронный ресурс] / В.З. Кантор, А.П. Антропов, Т.Г. Гдалина // Психологическая наука и образование: электрон. науч. журн. – 2018. – № 2. – Режим доступа: [https://psyjournals.ru/files/92858/pse\\_2018\\_n2\\_Kantor\\_Antropov\\_Gdalina.pdf](https://psyjournals.ru/files/92858/pse_2018_n2_Kantor_Antropov_Gdalina.pdf)

## **СВЯЗЬ РЕФЛЕКСИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕЙ**

**Ткаченко Н. С.**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
доцент кафедры возрастной и социальной психологии, город Белгород, Россия*

**Жарикова А. С.**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
студент 4 курса*

*Аннотация:* работа посвящена проблеме связи между показателями видов рефлексии и психологического благополучия в юношеском возрасте. В исследовании приняли участие 50 человек (от 17 до 20 лет). Выявлены и описаны значимые связи между рефлексией и психологическим благополучием в юношеском возрасте.

*Ключевые слова:* рефлексия; психологическое благополучие; юношеский возраст; психология юношей.

## **COMMUNICATION OF REFLECTION AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF YOUNG PEOPLE**

**Tkachenko N. S.**

*Belgorod National Research University,  
Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod, Russia*

**Zharikova A.S.**

*Belgorod National Research University, student*

*Annotation:* the article is devoted to the problem of the relationship between indicators of types of reflection and psychological well-being in adolescence. The study involved 50 people (from 17 to 20 years). Significant relationships between reflection and psychological well-being in adolescence are identified and described.

*Key words:* reflection; psychological well-being; youth; psychology of young men

На сегодняшний день в психологической литературе данные по проблеме рефлексии и психологического благополучия личности в юношеском возрасте довольно ограничены и фрагментарны. Но именно в юношеском возрасте интерес к собственной внутренней жизни, к своему внутреннему миру выходит на новый этап, поэтому так важно изучать этот возраст. Рефлексия в юношеском возрасте действует как инструмент психического и личностного развития, как один из центральных механизмов самосознания. В период юности рефлексия выступает как процесс самопознания субъектом своих психических актов и состояний. Заинтересованность проблемой психологического благополучия обусловлена тем, что ощущение психологического благополучия имеет большое значение и ценность для психического здоровья юношей. Человек, который обладает психологическим благополучием, может понять и реализовать себя наиболее успешно. Исследование психологического благополучия личности становится востребованным и актуальным лишь на современном этапе развития общества, так

как вопрос понимания проблемы психологического благополучия, как социально-психологического феномена, стал особо значителен в современном мире.

Ситуация в мире, и в нашей стране в частности, особенно в политике, идеологии и экономике такова, что современному человеку нужно анализировать свои переживания, эмоции и чувства, а также сохранять и поддерживать оптимальный и эффективный уровень своего психического состояния для разумного существования.

Изучением рефлексии, ее особенностей и структуры занимались многие отечественные и зарубежные психологи (Л.С. Выготский, А.В. Карпов, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, Р.С. Немов, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков). В ряде их исследований отмечается, что рефлексия включает в свою структуру когнитивные компоненты, такие как умозаключения, обобщения, аналогии и другие, и эмоциональные компоненты, такие как переживание проблем. Рефлексия в трудах А.Н. Леонтьева определяется, как способность человека осознавать и переосмысливать свою жизнь; Л.С. Выготский, Е.И. Машбиц, Р.С. Немов рассматривают рефлексию как осознание человеком своих мыслей, действий и чувств, а также переживаний другого человека: в работах И.С. Кона, В.И. Слободчикова рефлексия трактуется, как основополагающее свойство сознания и самосознания; с понятиями «рефлексия» и «самосознание» С.Л. Рубинштейн связывал определение личности; в подходе А.В. Карпова рефлексия выступает как мета-способность, входящая в когнитивную структуру [2, 3].

Как пишет Е.Е. Сапогова: «В схеме возрастной периодизации онтогенеза границы юношеского возраста обозначены между 17–21 годом для юношей и 16–20 годами для девушек, но в физиологии его верхнюю границу часто отодвигают к 22–23 годам у юношей и 19–20 годам у девушек» [5, с. 349].

Юношеский возраст — это деятельный возраст, в котором происходит профессиональное становление, определение жизненного пути, адаптация к новым условиям учебной деятельности, становление ценностных образований личности, познание самого себя, жизненных планов и путей их реализации.

Всё чаще рассматривается проблема благополучия личности зарубежными и отечественными психологами. Психологическое благополучие изучалось на рубеже XX и XXI веков как противопоставление психологическому нездоровью и неблагополучию [1]. Изучением психологического благополучия, его особенностей и структуры занимались многие отечественные и зарубежные психологи (А.В. Воронина разработала модель психологического благополучия, содержащую четыре иерархического уровня; Л.В. Куликов изучал психологическое благополучие как интегративное образование; К. Рифф разработала многомерную модель психологического благополучия; П.П. Фесенко анализировала связь между осмысленностью жизни и психологическим благополучием личности; Т.Д. Шевеленкова в своих исследованиях представила благополучие личности как сложное переживание человеком удовлетворенности своей жизнью и другие [4].

В настоящее время интенсивно познается связь психологического благополучия с различными социальными характеристиками, разрабатывается действенный и надежный инструментарий для измерения психологического благополучия, происходит детализация понятия, а также исследуются субъективные и объективные базовые составляющие, которые оказывают влияние на психологическое благополучие [1]. Например, Б.Е. Пахоль проводил теоретико-методологический анализ научных исследований феномена «профессиональное

благополучие»; Л.В. Карапетян в своей статье показала роль благополучия в развитии личности, а также описала уровни, функции и структуру благополучия человека; С.А. Филиппова и Э.В. Шелиспанская изучали связь психологического благополучия личности и удовлетворенности телом в студенческом возрасте; Г.Б. Болаева в 2018 году исследовала связь психологического благополучия личности и репрезентации жизненного пространства: гендерные и возрастные особенности; В.С. Гончаров раскрыл связь феноменов телесности и благополучия в самосознании юношеского возраста.

Обзор литературы показал, что ученые больше внимания уделяют исследованию рефлексии в юношеском возрасте или исследованию психологического благополучия в период юности, в то время как связь рефлексии и психологического благополучия юношей недостаточно изучена, что определило проблему нашего исследования. Цель нашего исследования заключается в определении направленности связи между рефлексией и психологическим благополучием личности в юношеском возрасте.

Мы предположили, что между рефлексией и психологическим благополучием личности в юношеском возрасте есть связь, а именно, чем сильнее развита рефлексия юношей, тем выше будет психологическое благополучие личности.

Методики исследования: методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник Карпова А.В.; опросник «Дифференциальный тип рефлексии» (Д.А. Леонтьев, Е.М. Лаптева, Е.Н. Осин, А.Ж. Салихова); «Шкала психологического благополучия» (К. Рифф). Статистическая обработка данных проводилась с использованием метода коэффициента ранговой корреляции Спирмена и статистического U-критерия Манна – Уитни. Исследование проводилось на базе ОГАПОУ «Белгородский педагогический колледж» г. Белгорода. Выборку составили 80 юношей в возрасте от 17 до 20 лет. В исследовании принимали участие 20 юношей и 60 девушек.

Перейдем к обсуждению полученных результатов эмпирического исследования. Проанализируем особенности распределения юношей по уровню рефлексии, которые мы представили на Рис. 1.

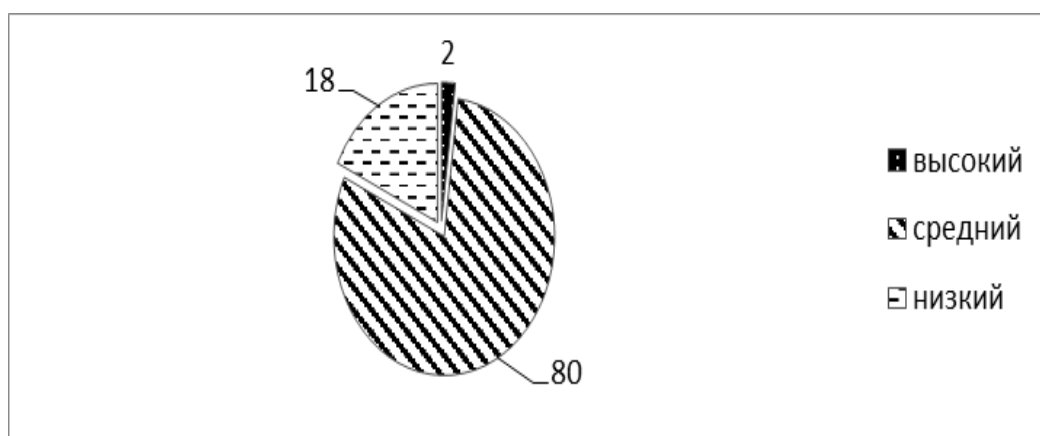


Рис. 1. Распределение юношей по уровню рефлексии (%)

Большей части юношей свойственен средний уровень рефлексии — 80 %, который подразумевает способность к планированию своих действий, анализу своих действий, а также поступков других людей, но рефлексивные процессы

могут носить нерегулярный характер, а рефлексивный анализ осуществляется поверхностно.

Низкий уровень рефлексии юношей составил 18 %. Это говорит о том, что юноши с низким уровнем рефлексивности, как правило, испытывают трудности с планированием своей деятельности, склонны к шаблонному мышлению, не проявляют способности к анализу совершенных ошибок в прошлом, не умеют использовать приобретенный успешный или неуспешный опыт в преодолении сложных ситуаций, также они испытывают сложности с рефлексированием текущей ситуации.

Высокий уровень рефлексии составляет 2 %. Такие юноши склонны подвергать анализу свою деятельность, а также поступки других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и в будущем.

Затем проанализируем особенности распределения юношей по уровням типов рефлексии, которые мы представили на Рис. 2.

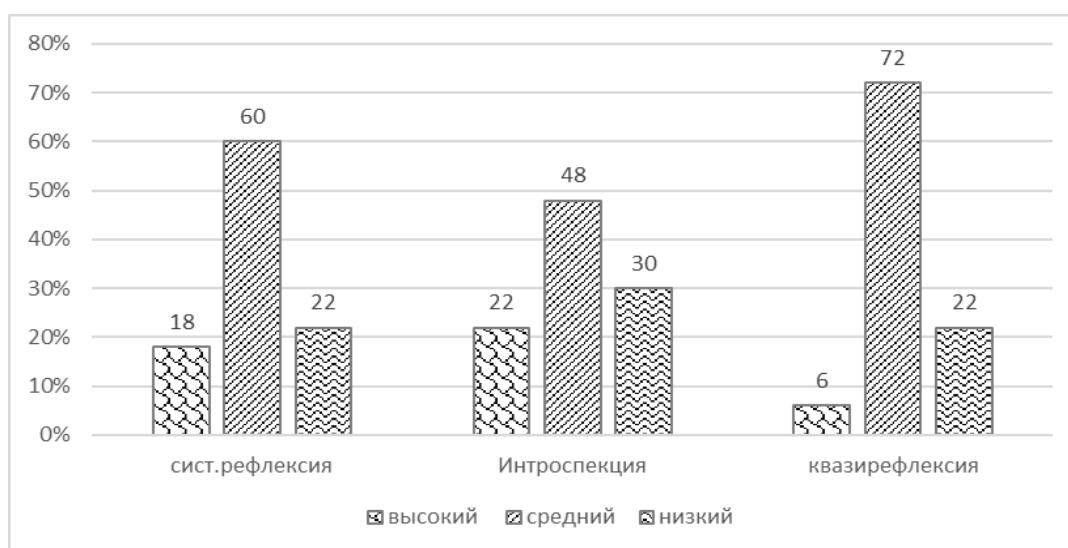


Рис. 2. Распределение юношей по уровням типов рефлексии (%)

Большей части юношей свойственен средний уровень рефлексии по всем шкалам. Системная рефлексия, связанная с самодистанцированием и взглядом на себя со стороны, которая позволяет охватить одновременно полюс субъекта и полюс объекта, проявляется у большинства испытуемых в средней степени – 60 %. Интрорепекция (самокопание), связанная с сосредоточенностью на собственном состоянии, собственных переживаниях, проявляется у большинства испытуемых в средней степени – 48 %. Квазирефлексия, направленная на объект, не имеющий отношения к актуальной жизненной ситуации и связанная с отрывом от актуальной ситуации бытия в мире, средне выражена у большей части испытуемых – 72 %.

Далее рассмотрим результаты исследования выраженности показателей психологического благополучия личности юношей (Рис. 3).

У большинства юношей представленной выборки наиболее выражен показатель психологического благополучия «Личностный рост» ( $M_x = 63,5$ ;  $M_{max} = 98$ ). Юноши открыты новому опыту и испытывают чувство реализации своего потенциала. Наименее важен такой показатель психологического благополучия как «Управление средой» ( $M_x = 57,4$ ;  $M_{max} = 98$ ). Юноши обладают властью и компетенцией в управлении окружением, но не пользуются этим.

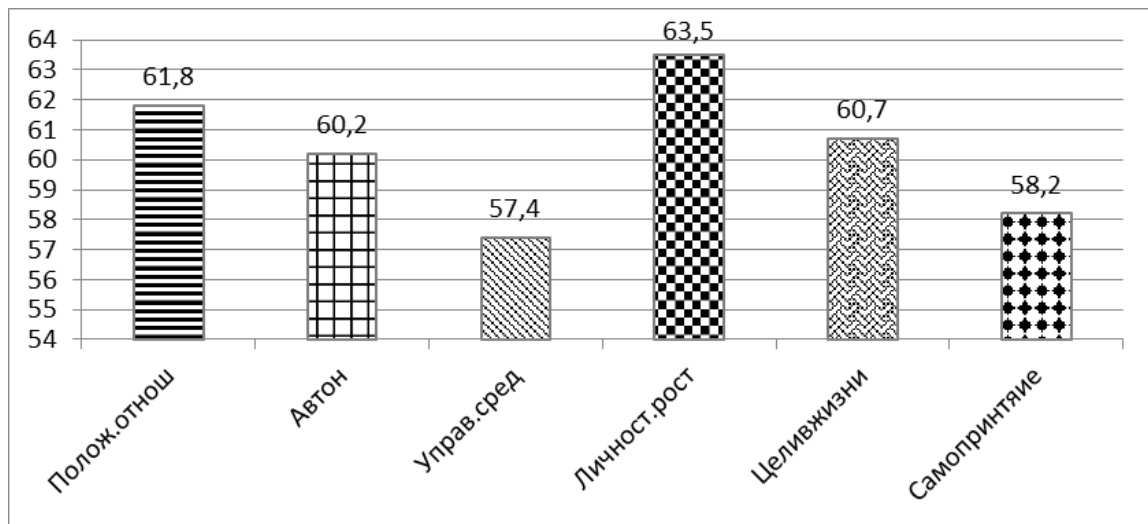


Рис. 3. Выраженность показателей психологического благополучия личности юношей (ср. б)

Далее рассмотрим результаты распределения юношей по уровню психологического благополучия (Рис. 4).

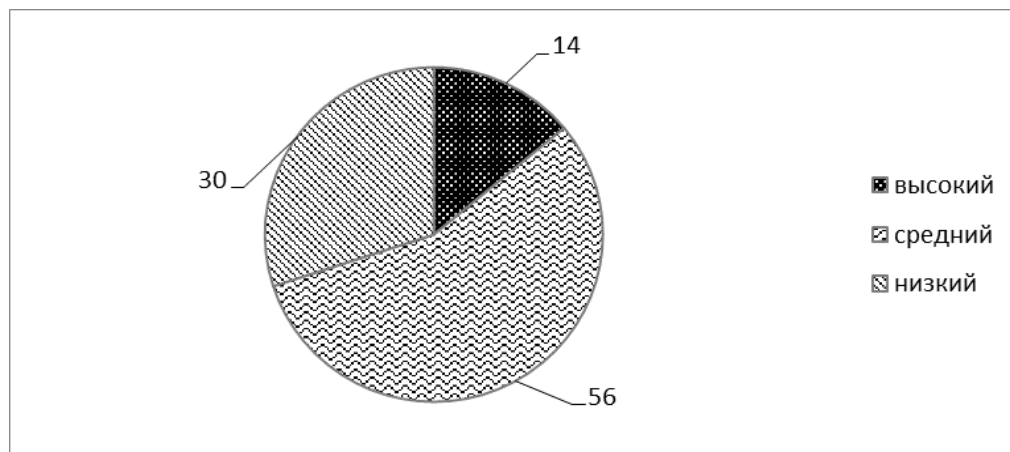


Рис. 4. Распределение юношей по уровню психологического благополучия (%)

Большей части юношей свойственен средний уровень психологического благополучия – 56 %. Это характеризуется тем, что такие люди в целом ощущают себя достаточно комфортно, однако могут сталкиваться с рядом сложностей в повседневной жизни. Другая группа испытуемых – 30 % обладает низким уровнем психологического благополучия. Таки люди испытывают чувство стагнации в сфере личностного роста, незаинтересованность в развитии и в жизни, у них возникают сложности в межличностных взаимодействиях. Высокий показатель психологического благополучия свойственен 14 % выборки. Такие люди стремятся к самосовершенствованию, расширению круга общения, проявлению творческих способностей.

Критерий Манна-Уитни не показал нам достоверные статистические различия по показателям рефлексии и психологическому благополучию юношей в гендерном аспекте, то есть, юноши и девушки не различаются между собой в целом в психологическом благополучии и рефлексии.

С целью выявления корреляционных связей между показателями рефлексии и психологическим благополучием юношей, мы использовали коэффициент корреляции Спирмена. В результате было обнаружено 9 значимых прямых корреляционных связей.

Показатель рефлексии «Интрорспекция» имеет положительные корреляционные связи на высоком уровне статистической значимости  $p \leq 0,01$  с показателями психологического благополучия: «Управление окружением» ( $r = 0,628$ ), «Личностный Рост» ( $r = 0,534$ ), «Цели в жизни» ( $r = 0,599$ ) и «Самопринятие» ( $r = 0,599$ ), а также с «Позитивные отношения» ( $r = 0,330$ ). Т. е., чем выше показатели психологического благополучия юношей, такие как управление окружением, личностный рост, цели в жизни, самопринятие, тем сильнее будет развита интрорспекция. Чем лучше юноши и девушки будут уметь формировать позитивные отношения с окружающими, стремиться к развитию своей личности, достижению жизненных целей, принимать себя такими какие они есть, избирательно формировать круг своего окружения, тем сильнее у них будет выражена интрорспекция, которая связана с сосредоточенностью на собственном состоянии и переживаниях, самонаблюдением и умением анализировать происходящие события с точки зрения собственной роли в происходящих событиях.

Показатель рефлексии «Квазирефлексия» имеет прямые корреляционные связи на достоверном уровне статистической значимости  $p \leq 0,05$  с показателями психологического благополучия: «Позитивные отношения» ( $r = 0,432$ ), «Управление окружением» ( $r = 0,549$ ), «Самопринятие» ( $r = 0,459$ ), а также с «Личностным ростом» ( $r = 0,307$ ). Это значит, что чем выше показатели психологического благополучия позитивные отношения, управление окружением, самопринятие и личностный рост, тем сильнее развита квазирефлексия, которая у юношей направлена на объект, не имеющий отношения к актуальной жизненной ситуации, уход в посторонние размышления – о прошлом и будущем.

Таким образом, наша гипотеза о том, что между рефлексией и психологическим благополучием личности в юношеском возрасте есть связь, а именно, чем выше психологическое благополучие личности, тем сильнее будет развита рефлексия подтвердилась на достоверном уровне статистической значимости. У юношей с высоким уровнем психологического благополучия чаще будет развита интрорспекция и квазирефлексия. Чем лучше юноши и девушки будут уметь формировать позитивные отношения с окружающими, стремиться к развитию своей личности, достижению жизненных целей, принимать себя такими какие они есть, избирательно формировать круг своего окружения, тем сильнее у них будет выражена интрорспекция, которая связана с сосредоточенностью на собственном состоянии и переживаниях, самонаблюдением и умением анализировать происходящие события с точки зрения собственной роли в происходящих событиях и перспективах развития своей личности в будущем. Данная проблема требует дальнейшего исследования с подключением дополнительных показателей, таких как динамика психологического благополучия и рефлексии в период обучения в вузе, связи психологического благополучия с самоактуализацией личности в юношеском возрасте.

### **Библиографический список**

1. Будаева, А.Ю. Психологическое благополучие как один из показателей психологического здоровья личности: электронный научный журнал /

А.Ю. Будаева, О.А. Халифаева // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал. – 2014 [Электронный ресурс] – URL: <https://www.vestnik-mgou.ru/Articles/View/11579>

2. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал: электронный научный журнал – 2003 [Электронный ресурс] – URL: <https://docplayer.ru/40584-Karpov-a-v-refleksivnost-kak-psiicheskoe-svoystvo-i-metodika-ee-diagnostiki.html>

3. Козырева, Т.В. Понятие рефлексии в истории философии / Т.В. Козырева // Вестник угрведения: электронный научный журнал – 2014 [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-refleksii-v-istorii-filosofii/viewer>

4. Павлоцкая, Я.И. Психологическое благополучие и социально-психологические характеристики личности: монография / Я.И. Павлоцкая. – Волгоград: Издательство Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС, 2016 [Электронный ресурс] – URL: [https://vlgr.ranepa.ru/files/izd/elizd/%D0%9F%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D0%BE%D1%86%D0%BA%D0%B0%D1%8F%20%D0%AF%D0%BD%D0%B0%20%D0%98%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BD%D0%B0\\_\(%D0%92%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%BA%D0%B0\).pdf](https://vlgr.ranepa.ru/files/izd/elizd/%D0%9F%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D0%BE%D1%86%D0%BA%D0%B0%D1%8F%20%D0%AF%D0%BD%D0%B0%20%D0%98%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BD%D0%B0_(%D0%92%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%BA%D0%B0).pdf)

5. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека / Е.Е. Сапогова. – М., Аспект пресс, 2005 – 460 с.

## **РОЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ИХ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ**

**Донскова Е.С.**

*Международный Университет Кыргызстана, преподаватель психологии,  
аспирант кафедры психологии Кыргызско-Российского Славянского университета  
им. Б.Н. Ельцина, г. Бишкек, Кыргызстан*

**Хатамова Л.В.**

*Эколого-Экономический Лицей № 65, психолог, аспирант кафедры психологии  
Кыргызско-Российского Славянского университета им. Б.Н. Ельцина,  
г. Бишкек, Кыргызстан*

*Аннотация:* рассматриваются особенности эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста в различных исследованиях и теориях, а также характерные черты адаптации к школе учеников этого возраста. Прослеживаются становление ребенка субъектом общественно значимой учебной деятельности, перемены в его социальной ситуации развития, оказывающие непосредственное воздействие на эмоционально-волевою сферу ребенка. При этом существенная роль в поддержке ребенка и успешной его адаптации к школе выделяется семье и детско-родительским отношениям, которые способствуют благоприятному вхождению младшего школьника в новую социальную ситуацию развития. Описываются паттерны поведения родителей, имеющих положительное и отрицательное влияние на представление ребенка о себе, своих способностях и



своем месте в этом мире. Высказываются идеи о зависимости адаптации к школе и адекватного поведения школьников от их социализации в семье.

*Ключевые слова:* эмоционально-волевая сфера, младший школьный возраст, адаптация к школе, детско-родительские взаимоотношения, социализация.

## **THE ROLE OF FAMILY EDUCATION IN THE FORMATION OF THE EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN AND IN THEIR ADAPTATION TO SCHOOL**

**Donskova E.S.**

*International University of Kyrgyzstan, Lecturer in Psychology, Post-graduate Student of  
the Department of Psychology of the B.N. Yeltsin Kyrgyz-Russian Slavic University,  
Bishkek, Kyrgyzstan*

**Khatamova L.V.**

*Ecologo-Economic Lyceum № 65, Psychologist, Post-graduate Student of the  
Department of Psychology of the B.N. Yeltsin Kyrgyz-Russian Slavic University, Bishkek,  
Kyrgyzstan*

*Annotation:* The features of the emotional-volitional sphere of children of primary school age in various studies and theories, as well as the characteristic features of adaptation to school in students of this age are considered. The author traces the formation of the child as a subject of socially significant educational activity, changes in his social situation of development, which have a direct impact on the emotional and volitional sphere of the child. At the same time, a significant role in supporting the child and his successful adaptation to school is allocated to the family and child-parent relations, which contribute to the favorable entry of the younger student into a new social situation of development. It describes the patterns of behavior of parents who have a positive and negative impact on the child's perception of themselves, their abilities and their place in this world. Ideas are expressed about the dependence of adaptation to school and adequate behavior of schoolchildren on their socialization in the family.

*Keywords:* emotional-volitional sphere, primary school age, adaptation to school, child-parent relationships, socialization.

Актуальность исследования роли детско-родительских отношений в формировании эмоционально-волевой сферы и адаптации детей младшего школьного возраста видна в том, что в современных условиях проблемы в этой сфере испытывают почти 40% учеников начальных классов, при этом число таких детей непрерывно увеличивается с каждым годом. Не последнюю роль в этом играют изменения в социальной и экономической сферах, которые оказывают влияние на условия жизни детей и их родителей, а также возрастающая интенсификация процесса учебной деятельности. Эти изменения требуют детального анализа роли семейного воспитания, которое оказывает непосредственное влияние на эмоционально-волевою сферу и адаптацию ребенка к школе [2, с. 13-14].

Значимость семьи в жизни ребенка огромна. Семья одновременно является и средой обитания, и воспитательной средой, а также занимает главное место в формировании эмоционально-волевой сферы ребёнка.

Необходимыми факторами в воспитании младшего школьника являются связи: школа – семья – ребенок. Существует мнение, что с приходом ребенка в школу снижается значимость семьи в его воспитании и основные функции переключаются на школу. Но, необходимо заметить, что с поступлением ребенка в школу воздействие семьи только увеличивается. Ребенку необходима поддержка в начале его пути становления субъектом социально значимых отношений. Взрослые члены семьи могут выслушать ребенка, помочь ему советом, организовать распорядок дня.

Ученые Я.А. Коменский, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, В.П. Вахтеров, Д. Локк, дают определение понятию «*семья как институт человеческих взаимоотношений*», предоставляющий всестороннее и гармоничное формирование индивида, сохранение и укрепление физического, нравственного и психического здоровья детей.

В эмоционально-волевою сферу личности входят два взаимосвязанных понятия, первое – эмоции и чувства, а второе – воля. Эмоционально-волевая сфера определяет содержание, качество и динамику эмоций и чувств индивида» [6, с. 8-10]. Исследованием этого вопроса занимались отечественные педагоги и психологи: Е.И. Рогов, И.М. Сеченов, А.Ц. Пуни, и практики: Л.И. Рыбак, Е.С. Бендер, Е.Н. Иванова.

Эмоциональная сфера младших школьников как характерные индивидуальные переживания достаточно наглядно демонстрирует то, что дети ощущают, воображают, мыслят. Эмоции являются главным проявлением их внутренней жизни [4, с. 122].

Становление сильной эмоциональной стороны и устойчивой волевой сферы детей важно на всех этапах школьного обучения, но особое значение имеет в младшем школьном возрасте, поскольку со всех сторон учебный процесс школьников сопровождается определенными волевыми усилиями и эмоциями. Формирование эмоционально-волевой сферы является одним из важнейших условий становления личности ребенка, опыт которого непрерывно обогащается. Эмоционально-волевая сфера развивается под воздействием семьи, школы, и других факторов, которые влияют на ребенка.

Рассмотрим важные возрастные черты волевой сферы младших школьников. У детей данного возраста сначала формируются основные волевые особенности характера, такие как, самостоятельность, уверенность в своих силах, настойчивость, выдержка.

Сдержанность является одним из важных волевых характеристик. В первую очередь данный признак проявляется в умении подчиняться требованиям старших. Детям младшего школьного возраста присуща обратная сторона сдержанности – импульсивность. Импульсивность – это проявление высокой эмоциональной чувствительности, она в этом возрасте выражается в быстром переключении внимания на сильные внезапные раздражители, все новое, что вызывает интерес ребенка [1, с. 98].

Исследования, проведенные Е.И. Игнатьевым и В.И. Селивановым, показали, что в большей степени импульсивность в поведении свойственна мальчикам, девочкам же в свою очередь присуща сдержанность. Исследователи поясняют данное обстоятельство особым положением девочек в семье, где они сталкиваются с различными бытовыми поручениями, имеют больше ограничений, что формирует в них сдержанность.

Пристальное внимание необходимо обращать на эмоционально-чувствительных, ранимых и застенчивых детей. Степень самооценки и эмоционального состояния ребенка во многом зависят от климата и взаимоотношений внутри семьи. Дети с заниженной самооценкой, как правило, встречаются в семьях, где между родителями нет взаимопонимания, а также, где родители в разводе. Такие родители зачастую плохо знают и понимают собственных детей, недостаточно интересуются их чувствами и переживаниями. В подобных семьях нет правил, традиций, норм, которые бы определяли жизнь семьи и ребенка. Кажущаяся «свобода» проявляется на самом деле в отсутствии какого-либо контроля и безразличного отношения к ребенку. У детей из таких семей возникает чувство ненужности и замкнутости. В тех семьях, где создан комфортный психологический климат, где присутствует внимательное, бережное отношение родителей к ребенку, у детей формируется адекватная самооценка.

Очевидно, когда ребенок идет в школу, кардинально меняется эмоциональная сфера ребенка. Появляются страхи, стыдливость за негативные оценки в школе, формируются также и позитивные эмоции в игре, в общении со сверстниками, появляется заинтересованность в изучении школьных предметов. Меняется порядок жизни ребенка, изменяются его отношения со взрослыми и сверстниками, в нем укрепляется осознание нового положения школьника.

Младший школьный возраст - это возраст интенсивного формирования эмоциональной сферы. На основе эмоциональной сферы развиваются все другие функции, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осмысление и произвольность.

Наиболее значимым периодом формирования личности является процесс адаптации ребенка к учебной деятельности в начальной школе. В это время ребенку необходимо внимание к его эмоциональному состоянию, личности. Родителям следует проявлять бережное отношение к взаимодействию с ребенком. Вчерашний дошкольник встречается с новой социальной ситуацией развития в новых для себя обстоятельствах. И то, как он примет их, повлияет на развитие личности ребенка и способности успешно справляться с учебным процессом. Адаптивная функция нервной системы ученика зависит от детско-родительских отношений, характера участия семьи в жизни ребенка, развития социальной компетентности и от того, какие навыки действия выработаны у него в социальной группе [7, 83].

Семья ребенка не всегда осознает, какая система воспитания складывается в ней. Нечетко прослеживается понимание целей и задач воспитания, нет целенаправленного применения методов и приемов воспитания, а также не учитываются допустимые и недопустимые приемы воспитания. Исследователи выделяют четыре типа детско-родительских взаимоотношений, результатами которых могут являться: диктат, сотрудничество, опека и невмешательство [3, с. 64-65].

Ограничения ребенка, связанные с процессом учебной деятельности, новая социальная ситуация развития, круг общения, могут повлиять на его адаптацию и положительное отношение к школе. Родителям следует принимать участие в эмоциональной и социальной подготовке ребенка с целью его адаптации к школе и адекватного эмоционального реагирования.

Новая роль учащегося приобретает ребенком в обстоятельствах семейной жизни, он становится самостоятельной личностью, имеющей предпочтения, мнения и стиль обучения, которые необходимо учитывать родителям.

По утверждению М. Раттер тяжелая обстановка в семье провоцирует у детей хронические расстройства поведения. Губительными для адаптивной функции ребенка являются: недостаточная теплота взаимоотношений, суровая, малоэффективная и непоследовательная система воспитания. Чаще всего это наблюдается в неполных либо конфликтных семьях [8, с. 112].

Особенности воспитания и личность родителя оказываются наиболее влиятельными факторами на адаптацию ученика к начальной школе. Постоянное негативное психогенное воздействие со стороны родителей увеличивает вероятность возникновения проблем в эмоционально-волевой сфере ребенка и его адаптивности к новым условиям. Правильные представления о себе возникают у детей, если их родители:

- хорошо отзываются об уровне интеллекта и физических данных ребенка,
- не перехваляют ребенка,
- верят в возможность достижения ребенком успеха,
- проводят достаточно времени в общении с ребенком,
- поощряют детей, но не заваливают подарками.

Заниженные представления о себе возникают у детей, если их родители:

- не проводят достаточное количество времени с ребенком,
- не вникают в его проблемы и трудности,
- не дают возможности самому принимать решения,
- невысоко отзываются о талантах и способностях ребенка,
- наказывают детей, часто при этом присутствуют посторонние люди,
- не прогнозируют больших достижений ребенка в будущем.

Мы можем утверждать, что условия воспитания ребенка повлияют на его адаптивную функцию и адекватное поведение. Отношения родителей и детей являются непростой концепцией, содержащей как явные, так и неявные сигналы. В них образуется особая система развития, складываются эмоциональные условия, адекватность которых прямо влияет на адаптацию ребенка к начальной ступени образования.

Для усиления положительных проявлений детско-родительских взаимоотношений и гашения отрицательных, необходимо придерживаться социально-психологических факторов, оказывающих адаптивное влияние: проявлять интерес к проблемам ребенка, детально разбирать сложные обстоятельства, развивать умения и таланты ребенка, помогать находить верное решение не под давлением, а самостоятельно, находить время для разговора с ребенком, активно участвовать в семейной жизни, разбираться в различных этапах развития ребенка, поддерживать желание ребенка иметь собственное мнение, относиться к ребенку, как к равному партнеру [5, с. 380].

Если социализация ребенка проходит в условиях крепкой, эмоционально здоровой и счастливой семьи, почти наверняка он вырастет уверенным в себе и своем окружении, будет проявлять себя адекватно воспринимающим нормы и правила социальной жизни, ориентированным на построение успешного будущего.

Итак, эмоциональная сфера является необходимой составляющей в формировании ребенка, так как никакое общение, взаимодействие не будет эффективным, если его участники не способны, во-первых, «читать»

эмоциональное состояние другого, а во-вторых, владеть своими эмоциями и проявлять силу воли. Осознание собственных эмоций и чувств также является важным аспектом в формировании личности подрастающего поколения. Развитие эмоционально-волевой сферы – это один из основных аспектов в становления личности ребенка, опыт которого постоянно обогащается. Формированию эмоционально-волевой сферы содействует семья, школа, окружение, которое регулярно влияет на детей.

Можно заключить, что в современном мире и меняющихся обстоятельствах жизни, несмотря на все сложности, именно семья является основным институтом социализации ребенка. Необходима адаптация родителей к новым экономическим и социальным условиям, в которых протекает жизнь семьи, для успешного осуществления социализирующей роли и благоприятного влияния на эмоционально-волевою сферу личности ребенка.

### **Библиографический список**

1. Апратова, С.Н. В первом классе – без проблем // Начальная школа. – 2007. № 1. – С. 7-8.
2. Долгова В.И., Рокицкая Ю.А., Копыл Л.В. Влияние стиля детско-родительских отношений на адаптацию первоклассников к школе // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4.
3. Культура семейных отношений : сб. статей. – М. : Знание, 1980.
4. Ланге Н.Н. Избранные психологические труды. – М. : Владос, 2012.
5. Маленкова Л. И. Теория и методика воспитания. – М. : Пед. о-во России, 2002.
6. Полякова Е.А., Мамедова Л.В. Особенности развития эмоционально-волевой сферы младших школьников // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 12-1. – С. 128-131.
7. Пуллкинен Л. Психология личности и образ жизни. – М., 1987.
8. Раттер М. Помощь трудным детям. – М., 1987.

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Реева О.Ю.**

аспирант каф. возрастной и социальной психологии,  
Педагогический институт НИУ «БелГУ»,  
научный руководитель **Ткачѳв В.Н.**,  
к.ф.н., профессор, г. Белгород, Россия

*Аннотация:* рассмотрены результаты исследования проявлений самостоятельности у старших дошкольников, приведен анализ гендерных различий самостоятельности.

*Ключевые слова:* старший дошкольный возраст, самостоятельность, автономность, инициативность, саморегуляция, субъектность.

## FEATURES OF THE EXPRESSION OF AUTONOMY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

**O.Y. Reyeva**

Post-graduate student of the Department of Age and Social Psychology, Pedagogical Institute of the *Belgorod National Research University*, scientific supervisor Ph. D., prof. **V. N Tkachev.**, Belgorod, Russia

*Abstract:* the results of the study of the expressions of autonomy in older preschoolers are reviewed, and the analysis of gender differences in independence is presented.

*Keywords:* older preschool age, autonomy, initiative, self-regulation, subjectivity.

Исследованию феномена самостоятельности детей в психологии сегодня придается особое значение. Одна из основных задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) – это формирование инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка. Развитие самостоятельности у детей является важнейшей задачей воспитания и образования, рассматриваемой в связи с проблемой саморегуляции поведения (К.А. Альбуханова-Славская, П.К. Анохин, В.П. Зинченко, О.А. Конопкин, А.К. Осницкий, В.Д. Шадриков и др.) и деятельности в психологии (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

К.А. Альбуханова-Славская определяет самостоятельность как главную характеристику субъекта деятельности, которая «существует в имплицитном виде, как потребность определенной меры независимости». Как указывает автор, личность решает свои поведенческие задачи, возникающие при взаимодействии субъекта с миром, опираясь на конкретные способы системной организации психики посредством саморегуляции [1, с. 270–374]. Таким образом активность ребенка приобретает осознанность и субъектность, растет самоорганизация и степень независимости от внешних и внутренних стимулов, появляются более сложные формы произвольного поведения, обогащается регуляторный опыт.

Исследования Г.С. Прыгина и С.В. Хусаиновой [3, с 14] показали, что «эффективная самостоятельность» в осуществлении деятельности и поведения связана с развитым симптомокомплексом личностных качеств, присущих субъектам «автономного» типа.

В старшем дошкольном возрасте «автономность» и «зависимость» проявляются как типологические особенности субъектной регуляции деятельности. В ходе исследования Г.С. Прыгина и сотрудников были описаны индивидуально-типологические особенности субъектной регуляции произвольной деятельности в старшем дошкольном возрасте, а также разработана методика для диагностики уровня «автономности-зависимости» детей 5-7 лет.

При апробации методики исследования уровня автономности-зависимости автономные дети были выявлены авторами как доминантные, обособляющиеся, имеющие проекции на будущее, они не представляют себя в образе другого пола, не рассчитывают на помощь других; умеют красочно рассказать о себе, в поведении организованны, контролируют ситуацию, проявляют решительность. Зависимые дети напротив, отличаются неадекватной самооценкой, могут

представлять себя противоположным полом (девочки – зайчик, мальчики – сестры), ждут, что кто-то должен им помочь в затруднительной ситуации, их поведение ситуативно (легко отклоняются от первоначальной цели), дезорганизованы, отсутствует контроль, нерешительные. [3]

В нашем исследовании самостоятельности старших дошкольников мы задались целью выявить различия в проявлениях самостоятельности у мальчиков и девочек, а также определить отличаются ли показатели самостоятельности у детей 5-7 лет в полных и неполных семьях.

Для анализа особенностей проявления самостоятельности у старших дошкольников мы использовали метод наблюдения за детьми в привычных для них условиях детского сада, метод экспертных оценок, а также следующие методики.

1. Проективная методика ТСРР – типология субъектной регуляции ребенка для диагностики уровня «автономность – зависимость» у дошкольников 5–7 лет. Авторы: С.В. Хусаинова, Г.С. Прыгин.

2. Тест Векслера (детский вариант), субтест «Понятливость».

3. Карта проявлений инициативности, автор А.М. Щетинина [4, с. 27].

Исследование проводилось в 2018–2020 году на базе двух детских садов Белгородской области. Выборку составили 99 семей, воспитывающих 102 ребенка в возрасте от 5 до 7 лет. Из них полных 69 семей, неполных 33 семьи. Мальчиков – 38, девочек – 64.

Беседы с детьми проходили индивидуально в игровой форме. Все дети были ранее знакомы с психологом, проводившим диагностику и находились в привычной для них обстановке детского сада.

Проективная методика ТСРР направлена на выявление типа субъектной регуляции ребенка и состоит из 15 стимульных рисунков, определяющих степень автономности ребенка. Дошкольнику в игровой форме предлагается представить себя в изображенной ситуации, пофантазировать о том, что он оказался героем мультфильма, и выбрать, каким персонажем рисунка он мог быть в таком случае. Шкала «автономность – зависимость» характеризует тип субъектной саморегуляции произвольной активности. Согласно методике ТСРР дошкольник по характеру проявлений субъектной саморегуляции может быть отнесен к автономному, зависимому или смешанному типу [3].

Субтест «Понятливость» направлен на выявление умения старших дошкольников строить умозаключения, основываясь на своем бытовом опыте, на выявление актуальной готовности к умственной деятельности, уровня самостоятельности и социальной зрелости суждений. Д. Векслер считал, что в ответах ребенка по данному субтесту взаимодействуют интеллектуальные и эмоциональные факторы [2].

При проведении субтеста «Понятливость» мы в большей степени акцентировали внимание на то, как ребенок проявляет активность, отмечали, сам ли он действует в предлагаемой ситуации и пытается ее исправить или обращается к кому-то другому за помощью («я маму позову» или «попрошу дядю помочь»). Также учитывали решительность в ответах ребенка, количество предлагаемых им вариантов разрешения проблемной ситуации.

Воспитатели и родители оценивали показатели проявления инициативности у детей с помощью карты проявления инициативности (А.М. Щетинина) [4]. При этом воспитатели исходили из наблюдаемого в условиях детского сада поведения

детей. Родители давали оценку своего видения проявлений инициативности в домашних бытовых условиях.

Высокий уровень инициативности демонстрируют дети, которые часто выступают инициаторами какой-либо деятельности и берут на себя главные роли в сюжетно-ролевых играх, стремятся к лидерству, принимают участие в незнакомых делах, высказывают свое мнение, стараются находиться в центре внимания (А.М. Щетинина).

На рис. 1. представлены результаты анализа уровней проявления инициативности у детей 5–7 лет согласно оценкам родителей и воспитателей.

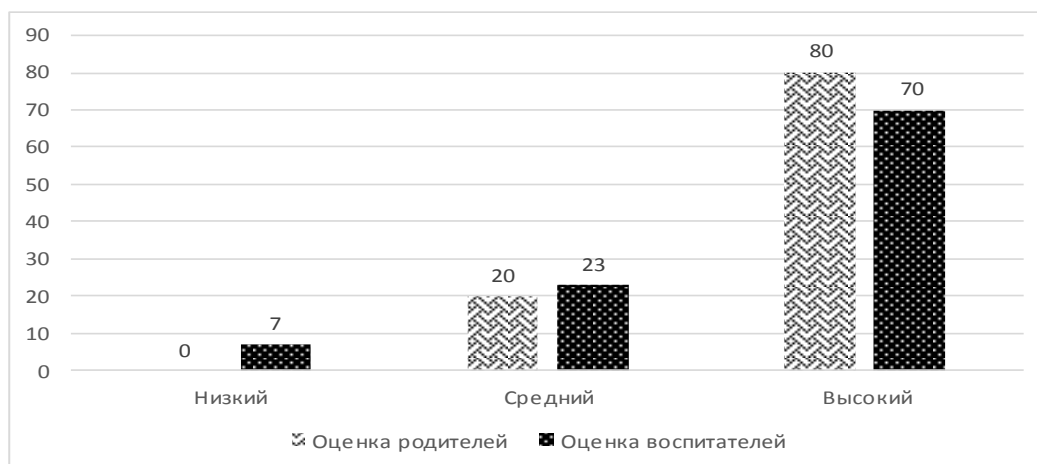


Рис. 1. Распределение дошкольников по уровням инициативности в результате экспертной оценки по итогам оценивания родителями и воспитателями (%)

Согласно данным рисунка 1 можно сделать следующие выводы.

1. Низкий уровень проявления инициативности не был обнаружен родителями у дошкольников. Однако воспитатели, оценивая тех же детей, отметили низкий уровень данного показателя у 7 % испытуемых.

2. Средний уровень проявления инициативности обнаружился у 20 % детей по результатам оценок их родителей. Воспитатели находят средним уровень развития инициативности у 23 % старших дошкольников.

3. По оценкам родителей 80 % детей проявляют инициативность на высоком уровне. По оценкам воспитателей высокий уровень проявления инициативности обнаружен у 70 % дошкольников.

В результате проведенного исследования нами было получено статистически значимое различие на высоком уровне значимости ( $p \leq 0,01$ ) по показателю «самостоятельность» по итогам оценивания родителями и воспитателями ( $U_{эмп} = 0,00$ ). Полученный результат свидетельствует о том, что воспитатели старших дошкольников оценивают поведение детей более объективно по сравнению с родителями, которые дают своим детям более высокий балл по показателю инициативности. Также этот результат показывает, что дети ведут себя более инициативно рядом с родителями в домашних условиях, чем в группе детского сада с воспитателем.

Факт высоких оценок родителей может быть следствием того, что, с одной стороны, родители желают видеть детей более послушными и «удобными» в воспитании, а с другой стороны, хотят, чтобы ребенок проявлял познавательную активность и имел собственные достижения. На наш взгляд, такая амбивалентность



родительского отношения обуславливает завышенные ожидания относительно инициативности в поведении детей.

Воспитатели, которые оценивали инициативность детей имели стаж работы от 5 до 10 лет. Их экспертные оценки не просто опираются на профессиональный опыт, но также отражают уровень социализации детей вне непосредственного родительского контроля, коммуникативную активность, владение средствами общения, охватывают ту сферу поведенческих проявлений, где ребенок более самостоятелен и свободен от родительской оценки и замечаний. Результаты исследования автономности-зависимости и понятливости указывают на разный уровень развития этих показателей самостоятельности у дошкольников (см. рис. 2).

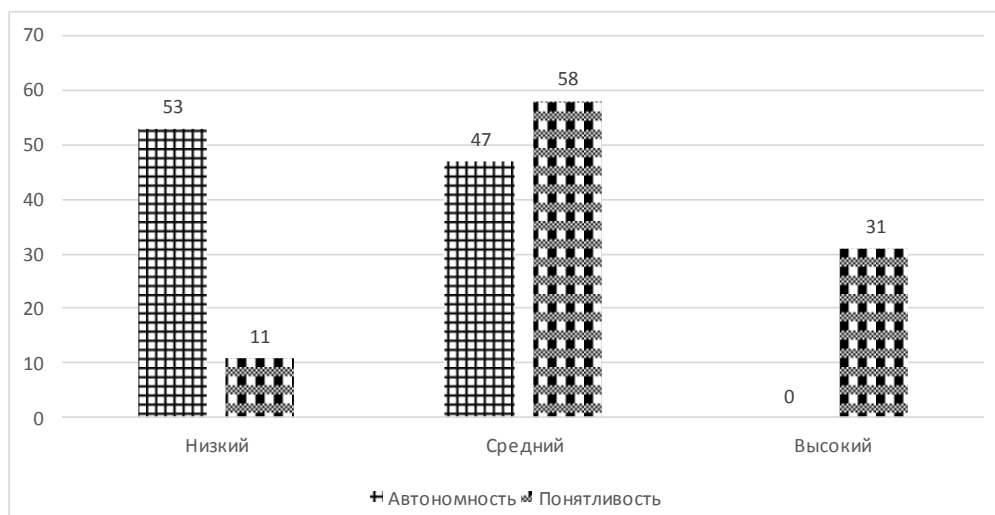


Рис. 2. Распределение дошкольников по уровням автономности и понятливости (%)

1. Низкий уровень автономности выявлен у 53 % детей, в то время как низкий уровень понятливости обнаруживается только у 11 % испытуемых.

2. 47 % старших дошкольников имеют средний уровень автономности. Понятливость на среднем уровне выявлена у 58 % детей.

3. Не выявлено детей с высоким уровнем автономности. Понятливость на высоком уровне обнаруживается у 31 % обследуемых старших дошкольников.

Рассмотрим, как соотносятся друг с другом тип субъектной регуляции (автономность – зависимость), понятливость (уровень социальной зрелости и самостоятельности суждений, основанный на бытовом опыте детей) и инициативность старших дошкольников (табл. 1).

Таблица 1

Взаимосвязи между показателями самостоятельности дошкольников (коэффициент Спирмена, уровень значимости)

	Понятливость	Инициативность (оценка воспитателей)	Инициативность (оценка родителей)
Автономность	0,373, $p \leq 0,01$	0,304, $p \leq 0,01$	0,383, $p \leq 0,01$

Во-первых, показатели всех трех методик значимо связаны друг с другом. Поэтому мы можем сделать вывод, что в основе этих характеристик заложены

одинаковые по своей природе способности. Во-вторых, нами было получено статистически значимое различие на высоком уровне значимости ( $p \leq 0,01$ ) по показателям «автономность» и «понятливость» ( $U_{\text{эмп}} = 0,00$ ).

Полученный нами результат свидетельствуют, что старшие дошкольники демонстрируют более высокий уровень понятливости (уровень самостоятельности суждений, опирающийся на бытовой и социальный опыт) по сравнению с проявлением автономности. Действительно, для детей 5–7 лет очень высока зависимость от взрослого, свои суждения дети в этом возрасте строят на основе оценок родителей. В-третьих, высокий уровень показателя «понятливость», как характеристики, имеющей когнитивную направленность, обуславливает за счет корреляционных связей ( $p \leq 0,01$ ) более высокий уровень инициативности и способствует развитию автономности у дошкольников.

Далее мы задались вопросом: различаются ли старшие дошкольники мальчики и девочки по показателям самостоятельности? С целью выявления статистических различий по показателям старших дошкольников в гендерном аспекте нами был проведен статистический анализ данных с применением U-критерия Манна – Уитни. Результаты анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2  
Самостоятельность старших дошкольников в гендерном аспекте

Показатели самостоятельности	Пол (ср.б.)		U эмп
	мальчики	девочки	
Инициативность оценка родителей	32,6	29,2	903*
Инициативность оценка воспитателей	29,4	28,5	1210
Автономность	7,7	6,5	766**
Понятливость	17,9	15,5	849**
Примечание: * – $p \leq 0,05$ ; ** – $p \leq 0,01$			

Нами было получено статистически значимое различие на высоком уровне значимости ( $p \leq 0,01$ ) по показателям и «автономность» ( $U_{\text{эмп}} = 18$ ,  $M_{\text{хМальч}} = 7,7$ ,  $M_{\text{хДев}} = 6,5$ ), и «понятливость» ( $U_{\text{эмп}} = 46,5$ ,  $M_{\text{хМальч}} = 17,9$ ,  $M_{\text{хДев}} = 15,5$ ), по показателю «Инициативность оценка родителей» обнаружено ( $U_{\text{эмп}}=903$ ,  $M_{\text{хМальч}} = 32,6$ ,  $M_{\text{хДев}} = 29,2$ ) статистически значимое различие на достоверном уровне значимости ( $p \leq 0,05$ ). Полученные данные свидетельствуют о том, что дошкольники мальчики проявляют более высокую автономность и понятливость, и родители оценивают мальчиков, как более инициативных по сравнению с девочками.

Далее нас интересовали различия в проявлении самостоятельности у детей в полных и неполных семьях. Мы не выявили статистически значимых различий в показателях «автономность-зависимость», «понятливость» и «инициативность» у дошкольников, которые воспитываются без отцов.

Проведя анализ эмпирических данных, мы можем сделать вывод о том, что родители завышают реальный уровень самостоятельности своих детей. В старшем дошкольном возрасте бытовой опыт ребенка, его актуальная готовность к познавательной деятельности и социальная зрелость суждений, выраженные в

показателе «понятливость», способствуют формированию инициативности и автономности. При этом дошкольники имеют более высокие показатели «понятливости» относительно реального уровня их самостоятельности, оставаясь все еще сильно зависимыми от значимых взрослых.

В нашем исследовании старшие дошкольники мальчики проявили себя более автономными и инициативными, чем девочки. Для мальчиков характерен более высокий уровень показателя «понятливость», отражающий социальную зрелость суждений, готовность к интеллектуальной деятельности и бытовой опыт ребенка. Основываясь на эмпирических данных, мальчиков мы выявили более самостоятельными, чем девочек в старшем дошкольном возрасте.

Также мы пришли к выводу, что воспитание в неполной семье, где рядом с ребенком находится только мама, не имеет статистически значимого влияния на формирование самостоятельности в старшем дошкольном возрасте.

### **Библиографический список**

1. Абульханова-Славская К.А. Проблема личности в психологии // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А.В. Брушлинского. – М.: Издательство «Институт психологии РАН». – 1997. – 576 с.
2. Ильина, М.Н. Психологическая оценка интеллекта у детей [Текст] / М.Н. Ильина. – СПб. : Питер. – 2006. – 368 с.
3. Прыгин Г.С. Психология самостоятельности: монография / Г.С. Прыгин. – Ижевск, Набережные Челны : Издательство Института управления. – 2009. – 565 с.
4. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие / А.М. Щетинина. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

## **ХАРАКТЕРИСТИКИ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Овсяникова Е.А.**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
доцент кафедры возрастной и социальной психологии,  
город Белгород, Россия*

*Аннотация:* в статье представлен анализ и интерпретация результатов исследования таких характеристик субъектности младших школьников как активность, самостоятельность, ответственность, способность к рефлексии, осознание собственной уникальности, самооценка и конструктивное взаимодействие с окружающей средой. Также рассматриваются гендерные различия характеристик субъектности младших школьников. Развитие субъектности и ее критериев в младшем школьном возрасте имеет структурно-содержательные и гендерные особенности: 1) у девочек уровень развития субъектности по отношению к себе, по отношению к другим и общий уровень субъектности выше по сравнению с мальчиками; 2) педагоги по критериям субъектности девочек оценивают более высоко по сравнению с мальчиками;

3) мальчики и девочки не отличаются друг от друга по критериям самооценки субъектности.

*Ключевые слова:* субъектность, развитие субъектности, субъектность младших школьников.

## **CHARACTERISTICS OF THE DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN**

**Ovsyanikova E.A.**

*Belgorod National Research University,*

*Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod, Russia*

*Annotation:* The article presents the analysis and interpretation of the results of the study of such characteristics of subjectivity of primary schoolchildren as activity, independence, responsibility, the ability to reflect, awareness of their own uniqueness, self-esteem and constructive interaction with the environment. The gender differences in the characteristics of the subjectivity of primary schoolchildren are also considered. The development of subjectivity and its criteria in primary school age has structural, substantive and gender characteristics: 1) in girls, the level of development of subjectivity in relation to themselves, in relation to others, and the general level of subjectivity is higher than in boys; 2) teachers, according to the criteria of subjectivity, evaluate girls more highly than boys; 3) boys and girls do not differ from each other in terms of self-assessment of subjectivity.

*Key words:* Subjectivity, development of subjectivity, subjectivity of junior schoolchildren.

Одна из главных задач современного образования – развитие человека как субъекта деятельности. Успешность личности в современном социуме зависит от способности человека быть активным автором своей судьбы. Активность, самостоятельность, ответственность становятся ведущими в определении направленности развития в современных условиях.

Интерес нашего исследования к младшему школьному возрасту обусловлен тем, что, в этом периоде жизни человека закладывается основной фундамент для развития и становления личности ребенка как субъекта собственной жизни и деятельности.

Младший школьный возраст – это период обретения нового социального статуса, понимания своего социального «Я» и активного осознанного взаимодействия с социальной средой (Л.И. Божович, Т.Д. Нежнова и др.) [2]. На этой стадии развития происходит осознание ребенком себя в качестве субъекта (Л.И. Божович, Е.И. Исаев, Г.А. Цукерман) [4]. Проблема развития младшего школьника как субъекта стала одной из главных задач образования (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.С. Мухина, Г.А. Цукерман и др.).

В современной науке разработаны теоретические положения, на которых базируется понимание субъектности (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, Е.Д. Божович, А.В. Брушлинский, Е.И. Исаев, О.А. Конопкин, А.С. Огнев, А.К. Осницкий, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.В. Селиванов, В.И. Слободчиков, В.А. Татенко и др.) [1]; раскрыты характеристики субъектности

младших школьников (Н.А. Жесткова, О.С. Лапкина, И.А. Липчанская, М.А. Пыжьянова, А.П. Рябищенкова и др.) [3].

Необходимость исследования проблемы развития субъектности младших школьников объясняется потребностью разрешения противоречия между социальными ожиданиями общества и сложностями воспитания ответственной, самостоятельной, умеющей выстраивать взаимодействие с другими людьми личности, т. е. есть необходимость развития такого социального качества личности, как субъектность, но нет недостаточной представленности психологических технологий формирования человека как субъекта жизнедеятельности.

Обнаруженные противоречия позволили нам сформулировать проблему нашего исследования: каковы характеристики развития субъектности младших школьников?

Цель исследования – изучить психологические характеристики развития субъектности младших школьников.

Объект исследования – субъектность младших школьников.

Предмет исследования – психологические характеристики развития субъектности младших школьников.

Гипотеза исследования: развитие субъектности младших школьников может быть обеспечено через развитие позитивного отношения к своему «Я» и «Я» другого у ребёнка; рефлексии учащихся; внутреннего плана действий учащихся; склонности к субъект-субъектным взаимоотношениям учащихся со сверстниками.

Методики исследования. В качестве основных психодиагностических процедур в исследовании использовались: «Методика исследования уровня развития субъектности ребенка» (Н.И. Вьюнова, Н.А. Жесткова); методика М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой «Самооценка волевых качеств»; «Методика решения воображаемых экспериментальных ситуаций» (М.В. Матюхина, С.Г. Ярикова), Методика «Какой Я?» (М. Кун, модификация), опросник изучения субъектности Е.Н. Волковой, И.А. Серединой, лист экспертных оценок.

База и выборка исследования. Исследование проводилось на базе Муниципального автономного образовательного учреждения «Центр образования № 1» г. Белгорода. Объем выборки составил 196 младших школьников, 8 учителей начальных классов.

Изучение уровня развития субъектности младших школьников осуществлялось с помощью методики исследования уровня развития субъектности ребенка (авторы Н.И. Вьюнова, Н.А. Жесткова), структурные компоненты субъектности такие как ответственность, самостоятельность, самооценка, учебная активность, способность к рефлексии, конструктивное взаимодействие с окружающей средой оценивались рядом диагностических методик и экспертной оценкой учителя.

По результатам исследования уровня развития субъектности младших школьников с помощью методики Н.И. Вьюновой и Н.А. Жестковой проводился сравнительный анализ показателей развития субъектности ребенка по отношению в самому себе, субъектности по отношению к другим людям и интеграции этих двух тенденций. Мы выделили группы уровней: высокий, включает в себя высокий и выше среднего уровни, средний, низкий, который включает в себя низкий и ниже среднего уровни развития субъектности. Данные представлены в таблице 1.

Распределение младших школьников  
с разным уровнем развития видов субъектности (%)

Вид субъектности ребенка	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Субъектность по отношению к самому себе	42,9	43,4	13,7
Субъектность по отношению к другим людям	5,6	34,7	59,7
Интеграция двух тенденций развития субъектности ребенка	24,0	48,0	28,0

Обнаружено, что у младших школьников преобладает низкий уровень развития субъектности по отношению к другим людям при том, что процент детей с высоким уровнем развития данного показателя почти в 10 меньше. Что касается субъектности по отношению к самому себе, то здесь можно отметить, что преобладают высокие (42,9 %) и средние (43,4 %) показатели. По интеграции двух тенденций развития субъектности ребенка можно отметить, что здесь доминирует доля детей со средним уровнем развития данного показателя (48 %), высокий (24 %) и низкий уровни (28 %) обнаружены почти у одинакового количества детей. Таким образом, можно констатировать, что младшие школьники испытывают трудности в познании индивидуальных особенностей другого человека, в осознании ценности и значимости «Я» другого. При этом учащиеся стремятся к самоанализу. Об этом свидетельствуют данные по параметру субъектности по отношению к самому себе – примерно у половины детей (42,9 %) развита способность к самоанализу. При этом младшие школьники недостаточно осознанно и самостоятельно взаимодействуют с другими детьми и взрослыми для достижения учебных и личностно-значимых целей, т.е. не проявляют в должной мере свойства субъекта познавательной деятельности и общения. Об этом свидетельствуют данные по параметру интеграции двух тенденций развития субъектности ребенка – примерно у половины детей (47,9 %) способность интегрировать субъектность по отношению к самому и себе и субъектность по отношению к другим людям в зависимости от поставленной цели развита на среднем уровне.

Мы условно раздели всех респондентов на три группы по интеграции двух тенденций развития субъектности ребенка (рис. 1).

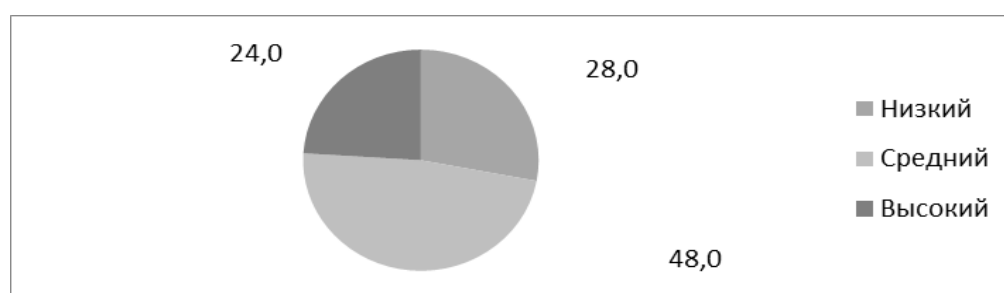


Рис. 1. Распределение младших школьников по уровням развития субъектности (%)

В первую группу вошли младшие школьники, у которых высокий уровень интеграции двух тенденций развития субъектности, – будем условно считать этих детей, как обладателей высокого уровня субъектности (24,0 %).

Учащихся этой группы, согласно методике, отличает то, что они всегда самостоятельно определяют собственные цели саморазвития и самосовершенствования в совместной деятельности, общении с другими людьми и осознанно выбирают способ социального взаимодействия для достижения цели; всегда анализируют способ и результат социального взаимодействия с целью познания себя и других людей; при выборе цели и способа социального взаимодействия всегда учитывают свои потребности и интересы других людей; всегда осознают цели и мотивы социального взаимодействия с другими людьми, активно и открыто противостоят негативному воздействию других людей при достижении поставленной цели; всегда анализируют новый субъектный опыт социального взаимодействия и осознают происходящие в них изменения; умеют адекватно оценить ситуацию взаимодействия и самостоятельно определить эффективную, с точки зрения достижения цели, стратегию поведения.

Во вторую группу вошли учащиеся, у которых средний уровень интеграции двух тенденций развития субъектности, – мы будем говорить, что они обладают средним уровнем субъектности (48,0 %). Учащихся этой группы отличает то, что они часто самостоятельно выбирают способ социального взаимодействия, эффективный для достижения цели саморазвития и самосовершенствования в совместной деятельности, общении с другими людьми; часто анализируют способ и результат социального взаимодействия с целью познания себя и других людей; при выборе цели и способа социального взаимодействия часто стремятся учесть свои потребности и интересы других людей; часто осознают цели и мотивы социального взаимодействия с другими людьми, иногда стремятся активно и открыто противостоят негативному воздействию других людей при достижении поставленной цели; часто осознают происходящие в них изменения, анализируя новый субъектный опыт социального взаимодействия.

В третью группу вошли школьники, у которых низкий уровень интеграции двух тенденций развития субъектности, то есть они характеризуются низким уровнем развития субъектности (28 %). Учащихся этой группы отличают трудности самостоятельного выбора способа социального взаимодействия, эффективного для достижения цели саморазвития и самосовершенствования в совместной деятельности, общении с другими людьми; редко анализируют способ и результат социального взаимодействия с целью познания себя и других людей; при выборе цели и способа социального взаимодействия редко учитывают и свои потребности и интересы других людей; редко осознают цели и мотивы социального взаимодействия с другими людьми, не стремятся активно и открыто противостоят негативному воздействию других людей при достижении поставленной цели; редко анализируют новый субъектный опыт социального взаимодействия, иногда осознают происходящие в них изменения; не умеют адекватно оценить ситуацию взаимодействия и самостоятельно определить эффективную, с точки зрения достижения цели, стратегию поведения.

Таким образом, анализ состояния субъектности младших школьников показал, что субъектность в этом возрасте находится на этапе активного формирования, что важно учитывать в работе практических психологов

образования. По результатам анализа полученных данных имеются гендерные отличия в уровне развития субъектности младших школьников (рисунок 2).



Рис. 2. Выраженность показателей уровня развития субъектности младших школьников в гендерном аспекте (ср.б.)

С целью выявления статистических различий по показателям оценки уровня развития субъектности между группами мальчиков и девочек нами был применен непараметрический статистический U-критерий для двух независимых выборок Манна–Уитни, в результате чего были обнаружены статистически значимые различия на высоком уровне статистической значимости ( $p \leq 0,01$ ) по показателям развитости субъектности младших школьников: «субъектность по отношению к самому себе» ( $U_{\text{эмп}} = 3670$ ), «субъектность по отношению к другим людям» ( $U_{\text{эмп}} = 3762$ ), «интеграция двух тенденций развития субъектности» ( $U_{\text{эмп}} = 3639$ ), т.е. у девочек уровень развития субъектности по отношению к себе, по отношению к другим людям и общий уровень субъектности выше по сравнению с мальчиками. Это объясняется тем, что девочки более самостоятельны, более коммуникабельны, лучше анализируют способ и результат социального взаимодействия с целью познания себя и других людей.

На рисунке 3 представлено распределение мальчиков и девочек по уровням развития субъектности.

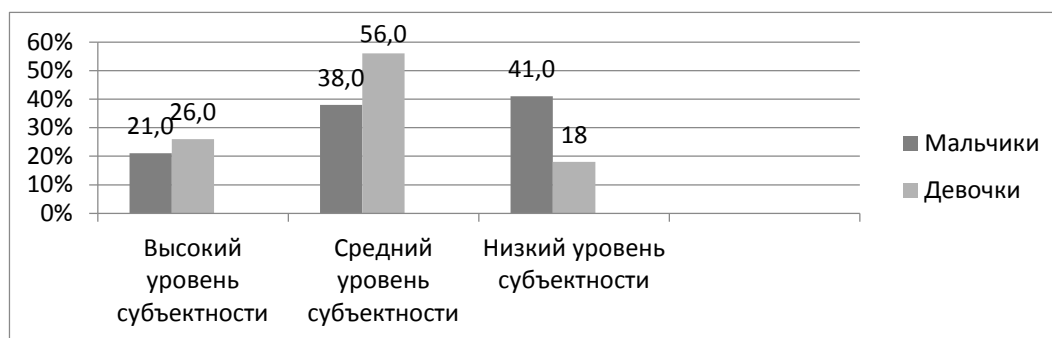


Рис. 3. Распределение младших школьников по уровням развития субъектности в гендерном аспекте (%)

У девочек преобладает средний уровень субъектности (56 %), у мальчиков – низкий уровень (41 %). То есть, девочки более адекватно оценивают ситуацию взаимодействия и самостоятельно определяют эффективную, с точки зрения



достижения цели, стратегию поведения. Девочки в большей степени размышляют над своими поступками и поступками других людей, сущностью дружбы, доверия, а общение мальчиков носит пока еще поверхностный, связанный с внешними взаимодействиями характер.

Перейдем к рассмотрению особенностей отдельных компонентов субъектности младшего школьника.

Структурные компоненты субъектности, такие как ответственность, самостоятельность, самооценка, учебная активность, способность к рефлексии, конструктивное взаимодействие с окружающей средой, оценивались рядом диагностических методик и экспертной оценкой учителя.

Рассмотрим выраженность показателей самооценки субъектности учащихся, обратимся к рисунку 4.

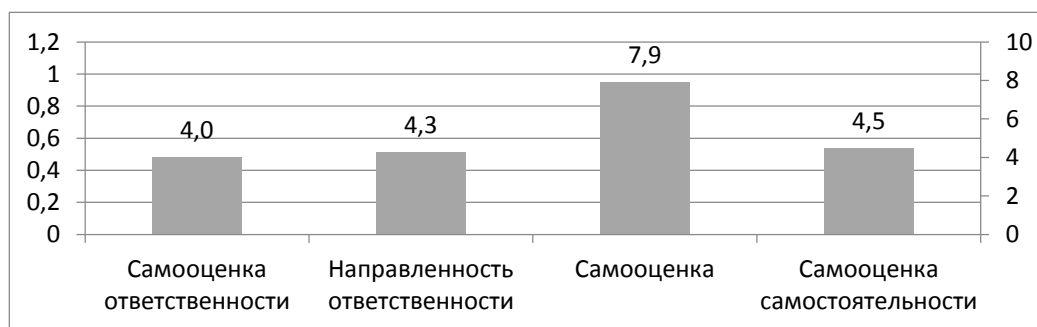


Рис. 4. Выраженность показателей самооценки субъектности младших школьников (ср.б.)

Большинство учащихся начальной школы имеют высокую самооценку ( $Mx = 7,9$ ), уровень выше среднего самооценки самостоятельности ( $Mx = 4,5$ ), у них экстернальная направленность ответственности (склонны приписывать ответственность за результат своей деятельности другому) ( $Mx = 4,3$ ), средний уровень самооценки ответственности ( $Mx = 4,0$ ).

На рисунке 5 представлены результаты выраженности показателей экспертной оценки субъектности младших школьников учителями.

Эксперты оценивали учащихся по пятибалльной шкале. Из диаграммы видно, что такие показатели субъектности младших школьников, как учебная активность, самостоятельность, ответственность, способность к рефлексии – на среднем уровне развития и только конструктивное взаимодействие с окружающей средой на уровне выше среднего.

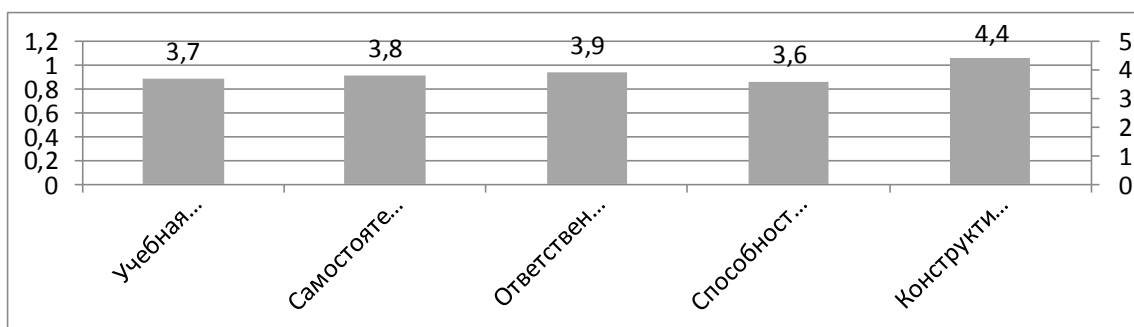


Рис. 5. Выраженность показателей экспертной оценки субъектности младших школьников учителями (ср.б.)

Это может быть связано с тем, что развитие рефлексии, как новообразования младшего школьного возраста, завершается лишь к концу начальной школы, самостоятельность и ответственность в младшем школьном возрасте является недостаточно сформированным качеством, активность учащихся непосредственно взаимосвязана с проявлениями волевой, интеллектуальной и познавательной активности, что касается критерия «конструктивное взаимодействие с окружающей средой», то здесь показатель выше, так как к моменту обучения в начальной школе дети имеют опыт общения с другими людьми.

С целью выявления статистических различий по показателям самооценки ответственности и самостоятельности учеником и экспертной оценки ответственности и самостоятельности младших школьников нами был применен непараметрический статистический критерий для двух зависимых выборок Т-Вилкоксона, в результате чего были обнаружены статистически значимые различия на высоком уровне значимости  $p \leq 0,01$ ;  $T_{эмп} = -12,07$  между показателями самооценка самостоятельности ( $Mx = 4,45$ ) и оценивание самостоятельности младших школьников учителем ( $Mx = 3,78$ ), между показателями самооценки ответственности учениками ( $Mx = 4,02$ ) и экспертной оценкой ответственности младшего школьника учителем ( $Mx = 3,87$ ) обнаружены различия на уровне статистической тенденции  $T_{эмп} = -1,722$ , при  $p \leq 0,1$ . Это говорит нам о том, что учащиеся свою самостоятельность и ответственность оценивают статистически выше по сравнению с экспертной оценкой их самостоятельности и ответственности учителем.

Выраженность показателей самооценки субъектности младшими школьниками в зависимости от уровня развития субъектности учащихся представлена в таблице 2.

Таблица 2

Выраженность показателей самооценки субъектности младшими школьниками в зависимости от уровня развития субъектности учащихся (ср.б.)

Критерии субъектности	Уровни развития субъектности младших школьников			$N_{эмп}$
	Низкий	Средний	Высокий	
Самооценка ответственности	3,9	4,0	4,1	1,5
Направленность ответственности	4,0	4,4	4,5	1,49
Самооценка	7,6	7,9	8,1	4,59
Самооценка самостоятельности	4,4	4,4	4,6	3,32

Примечание: \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \* –  $p \leq 0,05$ .

Из таблицы 2 видно, чем выше уровень развития субъектности, тем выше себя оценивают младшие школьники.

Выраженность показателей экспертной оценки субъектности педагогами в зависимости от уровня развития субъектности младших школьников представлена в таблице 3.

Из таблицы 3 видно, чем выше уровень развития субъектности младших школьников, тем выше их оценивают педагоги.

Таблица 3

Выраженность показателей экспертной оценки субъектности педагогами в зависимости от уровня развития субъектности младших школьников (ср.б.)

Критерии субъектности	Уровни развития субъектности младших школьников			Н <sub>эмп</sub>
	Низкий	Средний	Высокий	
Учебная активность	2,3	3,8	4,9	136,4**
Самостоятельность	2,8	3,9	4,8	103,5**
Ответственность	2,8	4,0	4,8	97,03**
Способность к рефлексии	2,2	3,8	4,9	135,7**
Конструктивное взаимодействие с окружающей средой	4,1	4,5	4,6	9,93**

Примечание: \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \* –  $p \leq 0,05$ .

С целью выявления статистических различий по показателям самооценивания субъектности младшими школьниками и экспертной оценки субъектности младших школьников педагогами в зависимости от уровня развития субъектности младших школьников нами был применен непараметрический статистический Н-критерий для трех независимых выборок Крускала – Уоллиса, в результате чего были обнаружены статистически значимые различия на высоком уровне значимости ( $p \leq 0,01$ ) по всем показателям экспертной оценки субъектности младших школьников педагогами: «учебная активность» ( $N_{\text{эмп}} = 136,4$ ), «самостоятельность» ( $N_{\text{эмп}} = 103,5$ ), «ответственность» ( $N_{\text{эмп}} = 97,03$ ), «способность к рефлексии» ( $N_{\text{эмп}} = 135,7$ ), «конструктивное взаимодействие с окружающей средой» ( $N_{\text{эмп}} = 9,93$ ). Данный результат говорит нам о том, что младшие школьники, имеющие высокий уровень субъектности, отличаются более высокой оценкой субъектности со стороны педагогов.

По результатам анализа данных имеются гендерные отличия в оценке субъектности младшими школьниками и экспертами. Выраженность показателей самооценки субъектности младшими школьниками представлена на рисунке 6, экспертной оценки субъектности младших школьников учителями – на рисунке 7.

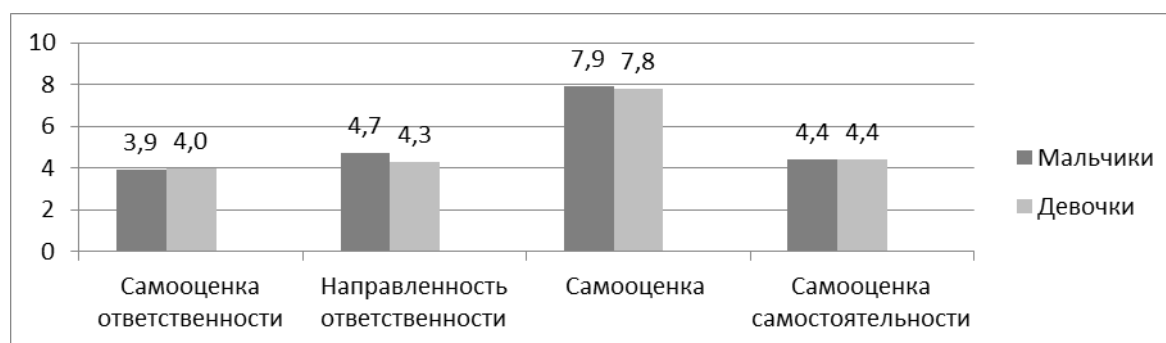


Рис. 6. Выраженность показателей самооценки субъектности младшими школьниками в гендерном аспекте (ср.б.)

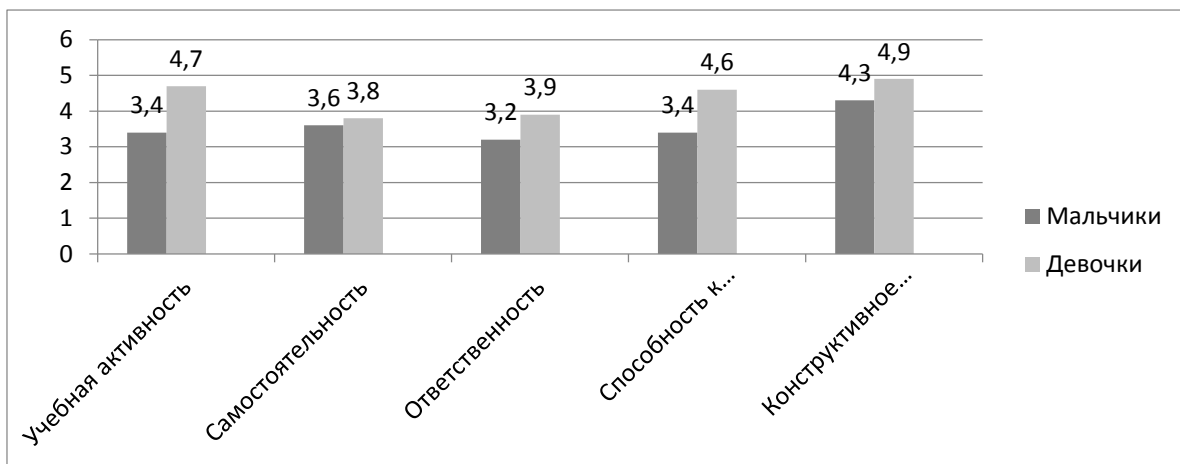


Рис. 7. Выраженность показателей экспертной оценки субъектности младших школьников учителями в гендерном аспекте (ср.б.)

С целью выявления статистических различий по показателям самооценки субъектности младшими школьниками между группами мальчиков и девочек нами был применен непараметрический статистический U-критерий для двух независимых выборок Манна – Уитни, в результате чего статистических различий обнаружено не было, т.е. мальчики и девочки не отличаются друг от друга по показателям самооценки критериев субъектности (Прил. 3, табл. 1).

С целью выявления статистических различий по показателям экспертной оценки субъектности младших школьников учителями между группами мальчиков и девочек нами был применен непараметрический статистический критерий для двух независимых выборок U-Манна-Уитни, в результате чего были обнаружены статистически значимые различия на достоверном уровне статистической значимости  $p \leq 0,05$ , по показателям: «Учебная активность» ( $U_{эмп}=3914$ ), «Ответственность» ( $U_{эмп}=3667$ ), «Способность к рефлексии» ( $U_{эмп}=3783$ ), «Конструктивное взаимодействие» ( $U_{эмп}=3962$ ), т.е. педагоги по критериям субъектности девочек оценивают более высоко по сравнению с мальчиками.

Интересно проследить наличие связи между отдельными критериями субъектности. Для этого применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Нами также проверялось наличие статистически значимых связей между компонентами субъектности и видами субъектности, т.е. тем самым мы определяли «ядерные» критерии субъектности.

Из приведенных в таблице 4 данных следует, что у младших школьников положительно связаны между собой все критерии субъектности, оцениваемые экспертами ( $p \leq 0,01$ ), все критерии субъектности, оцениваемые самим ребенком ( $p \leq 0,01$ ), а также такие критерии, как «ответственность»-самооценка ребенка с критериями, которые оценивали эксперты: «учебная активность» ( $p \leq 0,05$ ), «самостоятельность» ( $p \leq 0,01$ ), «ответственность» ( $p \leq 0,01$ ); «самооценка»-самооценка ребенка с критериями, которые оценивали эксперты: «учебная активность» ( $p \leq 0,01$ ), «самостоятельность» ( $p \leq 0,01$ ), «ответственность» ( $p \leq 0,01$ ); «самостоятельность»-самооценка ребенка с критериями, которые оценивали эксперты: «самостоятельность» ( $p \leq 0,01$ ). Корреляционный анализ показал наличие значимых корреляций между компонентами субъектности и видами субъектности. Таким образом все критерии субъектности являются значимыми.

**Выводы.** «Ядерными» критериями, играющими наиболее значимую роль в развитии субъектности младшего школьника являются: активность, самостоятельность, ответственность, способность к рефлексии, осознание собственной уникальности, самооценка и конструктивное взаимодействие с окружающей средой.

Развитие субъектности и ее критериев в младшем школьном возрасте имеет структурно-содержательные и гендерные особенности: 1) у девочек уровень развития субъектности по отношению к себе, по отношению к другим и общий уровень субъектности выше по сравнению с мальчиками; 2) педагоги по критериям субъектности девочек оценивают более высоко по сравнению с мальчиками; 3) мальчики и девочки не отличаются друг от друга по критериям самооценки субъектности.

Психолого-педагогическими условиями успешного развития субъектности младших школьников являются: 1) подготовка взрослых из окружения ребенка к осознанному регулированию процессов социализации и индивидуализации; 2) реализация педагогом-психологом программы развития субъектности младших школьников; 3) позитивные отношения к своему «Я» и «Я» другого у ребёнка; 4) развитая рефлексия учащихся; 5) сформированность внутреннего плана действий учащихся; 6) склонность к субъект-субъектным взаимоотношениям учащихся со сверстниками.

#### **Библиографический список**

1. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. – М. : Наука, 1973. – 288 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М. : Просвещение, 1968. – 492 с.
3. Жесткова Н.А. Психолого-педагогические условия развития субъектной позиции первоклассника: дис. ... канд. психол. наук. – Самара, 2004. – 315 с.
4. Цукерман Г.А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 3-18.

### **СУБЪЕКТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СУБЪЕКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА**

**Ткаченко Н. С.**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
доцент кафедры возрастной и социальной психологии,  
город Белгород, Россия*

**Тыльная Д.С.**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
студент 4 курса кафедры возрастной и социальной психологии,  
город Белгород, Россия*

*Аннотация:* работа посвящена проблеме субъектности личности пожилых людей с разным уровнем субъективного переживания одиночества. Раскрываются

особенности переживания одиночества в пожилом возрасте и стилей субъектности личности.

*Ключевые слова:* субъектность личности, субъективное переживание одиночества, одиночество, причины чувства одиночества, пожилой возраст, подходы к проблеме одиночества, свойства субъектности.

## **PERSONALITY OF ELDERLY PERSONS WITH DIFFERENT LEVELS OF SUBJECTIVE EXPERIENCE OF LONELINESS**

**Tkachenko N. S.**

*Belgorod National Research University,  
Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod, Russia*

**Tylnay. D.S.**

*Belgorod National Research University,  
student of the Faculty of Psychology, Belgorod, Russia*

*Annotation:* the work is devoted to the problem of subjectivity of the personality of elderly people with different levels of subjective experience of loneliness. The features of the experience of loneliness in old age and styles of personality subjectivity are revealed.

*Key words:* subjectivity of personality, subjective experience of loneliness, loneliness, causes of feelings of loneliness, old age, approaches to the problem of loneliness, properties of subjectivity.

Одной из серьезнейших проблем человечества является проблема одиночества. Человек становится одиноким тогда, когда осознает неполноценность своих отношений с людьми, личностно значимыми для него, когда он испытывает дефицит удовлетворения потребности в общении. Одиночеству не всегда сопутствует социальная изолированность индивида. Ученые утверждают, что одиночество является главным фактором в пожилом возрасте, указывающим на болезненность состояния физиологического и физического здоровья. Данный феномен долгое время не был признан в отечественной психологии, в зарубежной – единого мнения о понятии одиночества не существует до сих пор.

Психологи определяют одиночество как «психическое состояние человека, расположенного в изоляции, приводящие к чувствам тревоги и депрессии» [13, с. 232]. По мнению Р.С. Вейса, «одиночество вызывается не отсутствием социальных окружений, но отсутствием значимого, необходимого отношения или системы отношений» [цит. по: 3, с 141].

Т.Б. Джонсон и У.А. Садлер утверждают, что: «одиночество – субъективное внутреннее переживание. В противоположность состоянию изоляции, которое является объективным, внешне обусловленным» [1, с 256].

Д.И. Янг говорит, что: «одиночество – отсутствие или воображаемое отсутствие удовлетворительных социальных отношений» [10, с 112].

Д. Перлман и Л.Э Пепло описали подходы к проблеме одиночества:

1. Когнитивный. Причиной одиночества является психические способности человека, на которые влияет прошлый опыт. Люди ощущают себя одинокими, когда они понимают, что достигнутый социальный контакт не совсем то, что они желали.

2. Экзистенциальный. Представители подхода считают, что одиночество является главным условием существования и формой защитных механизмов.

3. Психодинамический. Данный подход был изучен на психически больных людях. Он основан на концепции личности З. Фрейда. Одиночество – первый признак патологии. Причиной патологии являются межличностные и личностные проблемы. Одиночество выражается в враждебности к другим и нарциссизме.

4. Интерактивный. Представители данного подхода считают, что чувство одиночества зависит от ситуации и личности. Одиночество является результатом взаимодействия этих факторов.

5. Феноменологический. Данный подход сравнительно похож с подходом психодинамическим. Но отличие заключается в том, что чувство одиночества исходит из текущего жизненного опыта.

6. Социологический. Сторонники подхода считают, что причиной одиночества является общество, традиции и истории. Социальный опыт помогает справиться с одиночеством [3].

Д. Перлман выделил 3 фактора, которые являются причинами чувства одиночества.

1. Наличие партнера. Наличие близкого человека является важным показателем благополучия. Д. Перлман в исследовании заметил, что пожилые люди, находящиеся в браке, удовлетворены жизнью и не чувствуют себя одинокими по сравнению с людьми, которые прожили всю жизнь одни или потеряли своего близкого человека.

2. Самоконтроль. Самоконтроль приводит к снижению ситуаций. Недостаток самоконтроля к ощущению беспомощности и безнадежности. В пожилом возрасте возникают такие стрессовые ситуации как смерть близкого человека, уход на пенсию, ухудшение контроля, резкая смена жизни. Они могут ослабить чувство самоконтроля [4].

3. Социально сравнимые процессы. Представители психологии считали, что люди преклонного возраста сравнивают свою жизнь настоящую с прошлым, а также с жизнью других людей. Н. Шана в подтверждении данного высказывания говорил, что люди, которые жили одни всю жизнь не чувствуют себя одинокими в пожилом возрасте, так как их чувства не изменились на протяжении жизни [9].

Г.М. Тихонова объясняла противоречивость природы человека тем, что человек общественное существо, испытывающее потребность в общении с людьми, но в тоже время человек испытывает потребность в автономии и индивидуализации [11].

С.Г. Корчагина выделила виды одиночества связанные с соотношением обособления и индефикации: отчуждение, самоотчуждение, уединенность.

С.Г. Корчагина утверждает, что одиночество — это психическое состояние человека, оно проявляется в переживании отдаленности от социума, в отсутствии желания принятия себя другими людьми [5].

По мнению Н.М. Таланчук причиной одиночества является трудность следовать по системе социальных ролей в социуме (мире, коллективе на работе, семье) [6].

Перейдем к проблеме субъектности в научной психологии.

По мнению В.А. Петровского субъектность имеет такие черты человека, которые присуще ему внутренне. Субъектность личности – способность и свойство человека быть причиной себя, способность проявить ответственность и спонтанность. Ученый дает определение отраженной субъектности. По словам В.А. Петровского

отраженная субъектность - представление одного человека в другом [8] Другой психолог Е.Н. Волкова субъектность представляет, как свойство личности, которое помогает открыть суть бытия, заключающиеся в деятельностном и осознанном отношении к себе и миру, способности изменять человека и мир [7]. В.И. Слободчикова утверждает, что субъектность личности проходит пять этапов: оживление, одушевление, персонализация, индивидуализация, универсализация [2].

В современной психологии встречаются противоречивые взгляды относительно понятия субъектность.

Т.А. Ольховская трактует субъектность как: «аксиологическую характеристику личности, раскрывающуюся в деятельности, ценностно смысловой самоорганизации поведения» [12, с 177]. В.Д. Шадриков понимает субъектность как: «качество личности, заключающееся в способности противостоять внешним и внутренним условиям, препятствующим реализации ее интересов (достижению целей, самореализации, проявлению индивидуальности), при сохранении субъективности поведения» [12, с 177]. М.А. Щукина считает, что субъектность это психологическая особенность главная функция ее самоуправление. Субъектность направлена на предмет мира на других людей [12]. Указанные авторы в понятии субъектности личности выделяют такую характеристику как активная позиция, которая обеспечивает личности способность достижения своих жизненных целей.

А.Б. Серых выделил основные свойства субъектности такие как:

1. Саморазвитие – способность увеличивать качественные и количественные изменения в мире окружающих и в собственном мире. Функцией саморазвития является постановка цели.

1.Самодетерминация – человек является причиной изменений внутренних и внешних активностей, актуализации и реализации ресурсов, функцией свойства является саморегуляция.

2.Самоорганизация – умение конструировать систему побуждений, желаний, стремлений, организовывать мировоспитание и самовоспитание функцией свойства является целеполагание.

Большое количество исследований, посвященных изучению субъектности личности и чувству одиночества говорит о значимости данных психологических явлений, но аспект проблемы выявления особенностей субъектности личности пожилых людей в зависимости от чувства одиночества до сих пор остается недостаточно освященным.

Мы предположили, что субъектность личности пожилых людей с разным уровнем субъективного переживания одиночества имеет особенности, а именно пожилые люди с низким уровнем субъективного переживания одиночества имеют более высокую выраженность активности, автономности, самооценности в отличии людей со средним переживанием одиночества, которые имеют выраженность реактивности, зависимости и малоценности.

Методики исследования: Опросник «Уровень развития субъектности личности» (М.А. Щукина, 2004) - для диагностики уровня развития и структуры внеситуативной субъектности личности Опросник «Шкала субъективного переживания одиночества (СПО)» С.Д. Духновский – для определения степени переживания одиночества, являющиеся индикатором близости – отдаленности между субъектами отношений и показателем гармонии



Статистическая обработка данных проводилась с использованием математических методов: коэффициента ранговой корреляции r-Спирмена и U-критерия Манна – Уитни на основе пакета статистических программ SPSS-22.

В исследовании принимали участие пожилые люди г. Белгорода, в количестве 90 человек. В тестировании принимали участие 25 мужчин и 65 женщин, возраст тестируемых варьирует от 55 до 75 лет.

Перейдем к обсуждению полученных результатов эмпирического исследования. На Рис. 1. представлены результаты эмпирического исследования субъектности личности пожилых людей. Результаты представлены на рис. 1.

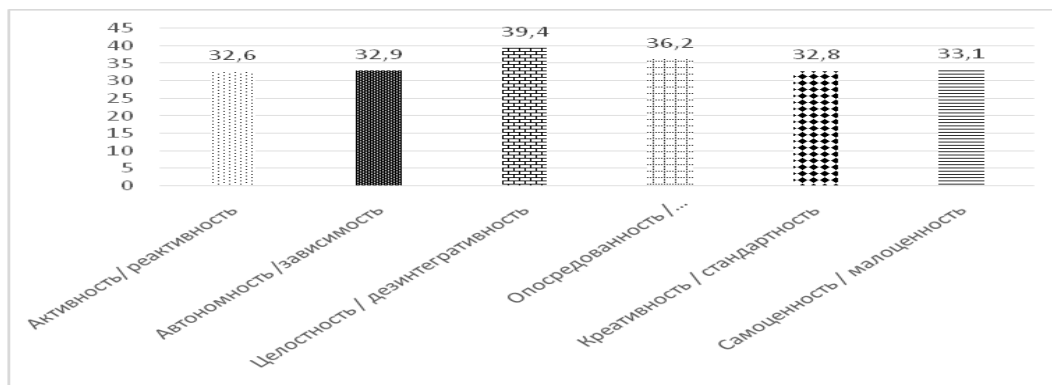


Рис. 1. Выраженность показателей субъектности личности пожилых людей в целом по выборке (ср.б.)

Высокий уровень имеют показатели субъектности «целостность–неинтегративность» ( $M_x = 39,4$ ), «опосредованность–непосредственность», ( $M_x = 36,2$ ). Пожилые люди связывают себя с социумом, не теряя своих границ, не изменяя своего поведения, они склонны обдумывать свое поведение, причины и последствия сложившейся ситуации. Пожилые люди знают, чего хотят и что из себя представляют, знакомы с законами и правилами, умело используют их для достижения своих целей.

Показатели «активность - реактивность» ( $M_x = 32,6$ ), «автономность - зависимость» ( $M_x = 32,9$ ), «креативность - стандартность» ( $M_x = 32,8$ ), «самоценность - малоценность» ( $M_x = 33,1$ ) выражены на среднем уровне. Большинство испытуемых в зависимости от мотивации ставят перед собой цели и пытаются их достигать через непосредственную личностную активность. Но в отдельных случаях испытуемым необходим определенный толчок (указание врача, замечание близких, ухудшение здоровья), чтобы они начали действовать. После исчезновения мотивации испытуемые выполняют работу, но с малой активностью, по инерции, а затем останавливаются.

На рис. 2. представлено распределение пожилых людей по уровням субъектности личности. По данным рис. 2. видно, что уровень субъектности у большинства пожилых людей средний и составляет 51 %, низкий уровень субъектности у 32 % испытуемых, высокий уровень субъектности у 17 %. Испытуемые склонны решать жизненные задачи собственными силами. Доверяют своему мнению и ориентируются на собственные представления о своем идеальном Я. Принимают себя такими какими есть и доверяют только своим мнениям, интересам, эпизодически стараются быть незаметными, чтобы не вызвать агрессивность окружающих.

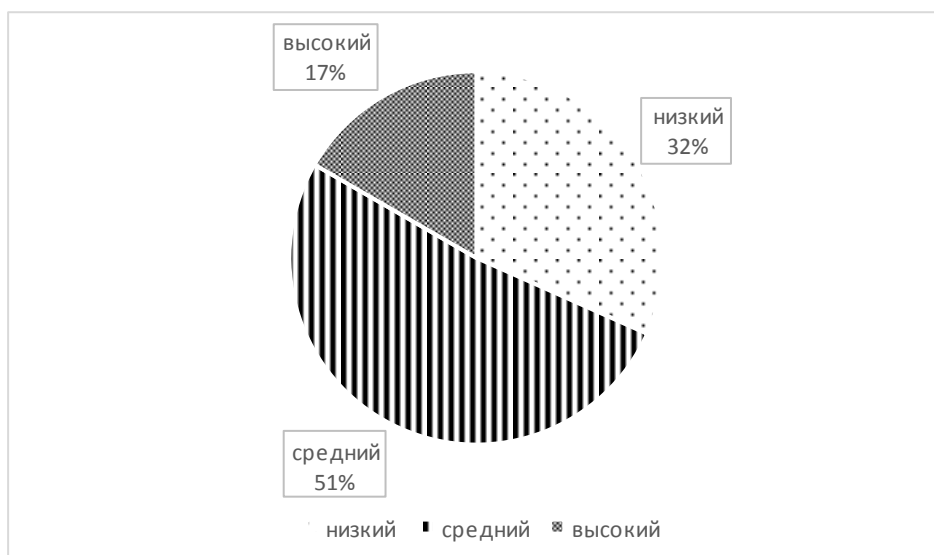


Рис. 2. Распределения пожилых людей по уровням субъектности личности (%)

При помощи опросника субъективного переживания одиночества С.В. Духновского у испытуемых были получены следующие результаты (рис. 3)

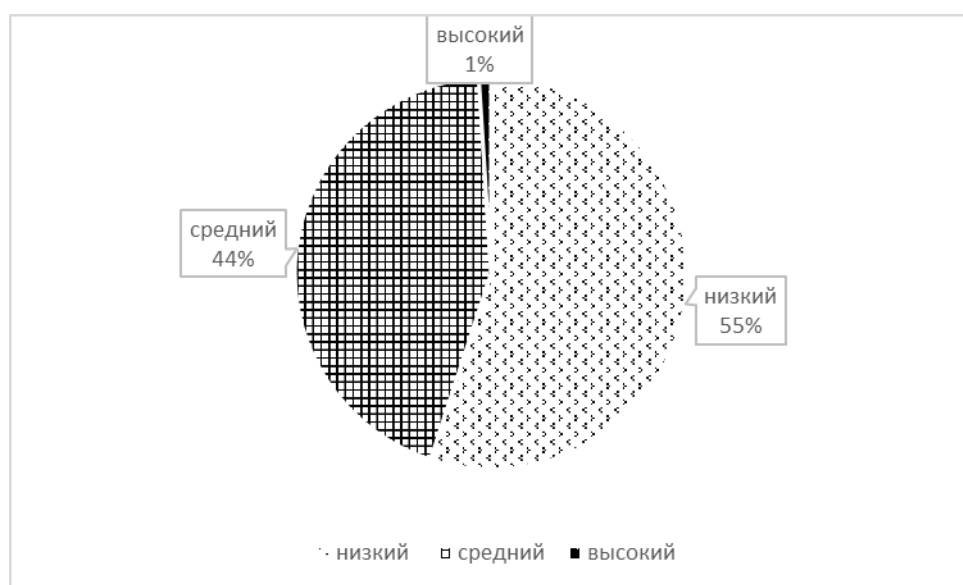


Рис.3. Распределение пожилых людей по уровням субъективного переживания одиночества (%)

Как мы видим, на рис.3. уровень субъективного переживания одиночества у пожилых людей низкий – 55 % - это говорит нам о том, что большинство испытуемых умеренно относятся к себе, своей жизни и ситуациям. Они лишены проблем, но бывают эмоциональные всплески, что может быть связано с подверженностью анализировать свое психическое состояние, отношение с окружающими людьми. Испытуемые доброжелательны к окружающим и способны оказать помощь всем нуждающимся. У испытуемых со средним уровнем переживания одиночества (44 %) невозможность проявить себя, свою мудрость,

реализовать активную жизненную позицию может привести к возникновению чувства одиночества.

Проанализируем показатели субъектности личности пожилых людей с разным уровнем субъективного переживания одиночества (таблица 1).

Таблица 1

Результаты статистического анализа показателей субъектности личности пожилых людей с разным уровнем субъективного переживания одиночества

Показатели субъектности личности	Уровни субъективного переживания одиночества (в ср.б.)		Uэмп
	Низкий	Средний	
Активность-реактивность	35	30,6	254,000**
Автономность-зависимость	35,3	30,1	243,500**
Целостность-дезингративность	39,2	38,2	328,500
Опосредованность-непосредственность	37	35	327,000*
Креативность-стандартность	33,5	31	326,500*
Самоценность-малоценность	35,3	30,5	198,500*
Примечания: * – $p \leq 0,1$ ; ** – $p \leq 0,05$ ; *** – $p \leq 0,01$			

В результате проведенного исследования нами были полученные статистически значимые различия по таким показателям, как «активность-реактивность» ( $U=254$ , при  $p \leq 0,05$ ), «автономность-зависимость» ( $U=243,5$  при  $p \leq 0,05$ ), «Опосредованность/Непосредственность»  $U=327$  при  $p \leq 0,1$ , «креативность-стандартность» ( $U=326,5$  при  $p \leq 0,1$ ), «самоценность-малоценность» ( $U=198,5$ , при  $p \leq 0,05$ ). Полученные данные свидетельствуют о том, что пожилые люди с низким уровнем переживания одиночества стараются вести активную жизнь. Они решают, что им делать и несут ответственность за свои поступки, не зависимы от социума. Испытуемые не перекадывают ответственность на окружающих и стараются разрешать какие-либо проблемы самостоятельно. В модель поведения пожилых людей встроены такие аспекты, как построение и предвосхищение модели поведения, обдумывание причин и последствий поведения в той или иной ситуации. Они не боятся неопределенности и не опасаются действовать не так, как принято в обществе. Настроены на изменение своей жизни и отношения с окружающими людьми. Пожилые люди со средним уровнем переживания одиночества действуют так, чтобы их оценили близкие люди, опасаясь сделать что-то неправильно, чтобы не обидеть близких. Они не навязывают свое присутствие и стараются быть незаметными, чтобы не вызвать раздражение у окружающих. В то же время они являются для себя опорой, учитывая свои интересы и цели.

С целью выявления корреляционных связей между показателями субъектности личности и субъективного переживания одиночества пожилых

людей, нами был применен корреляционный анализ с использованием непараметрического математического метода коэффициента корреляции Спирмена.

В результате проведенного корреляционного анализа нами было получено 3 отрицательные корреляционные связи на достоверном уровне статистической значимости. Между «Общим уровнем субъективного переживания одиночества» и показателями субъектности личности «активность-реактивность» ( $r=-0,326$ ;  $p\leq 0,05$ ), «самоценность-малоценность» ( $r=-0,300$ ;  $p\leq 0,05$ ) и «автономность-зависимость» ( $r=-0,381$ ;  $p\leq 0,01$ ), то есть чем ниже субъективное переживание одиночества у пожилых людей, тем чаще они будут проявлять активность и позиционировать самоценность. Пожилые люди с низким уровнем субъективного переживания одиночества доверяют мнению окружающих людей, открыты общению с ними, готовы делиться своим опытом, понимая свою значимость, не утрачивают свою ценность и склонны учитывать свою точку зрения в возникающих повседневных ситуациях общения. Пожилые люди с высоким уровнем субъективного переживания одиночества редко принимают решения за себя, данное действие выполняют окружающие люди. Действуют на основании установленных принципов в социуме. Не пытаются бороться за свои цели и ценности, подстраиваются под мнение окружающих, часто своих целей не имеют.

Анализируя полученные результаты, можно сказать, что пожилые люди со средним уровнем субъективного переживания одиночества доверяют мнению окружающих людей, они не критичны по отношению к своим действиям. Такие люди не являются точкой опоры и не учитывают свою точку зрения в ситуации. Редко принимают решения за себя, данное действие выполняют окружающие люди. Действуют на основании установленных принципов в социуме. Источник движения не они, а окружающие, которые имеют приоритет в глазах испытуемых.

Наша гипотеза исследования подтвердилась. Субъектности личности пожилых людей с разным уровнем субъективного переживания одиночества имеет особенности, а именно пожилые люди с низким уровнем субъективного переживания одиночества имеют более высокую выраженность активности, автономности, самоценности в отличие людей со средним переживанием одиночества, которые имеют выраженность реактивности, зависимости и малоценности. Данная проблема требует дальнейшего изучения в аспекте выявления особенностей субъектности личности и субъективного переживания одиночества пожилых людей, проживающих в семьях и в домах для престарелых.

### **Библиографический список**

1. Бодалева А.А. Психология общения. Энциклопедический словарь / А.А. Бодалева. – М.: Когито-Центр, 2011. –С.600
2. Гребенникова Е.В. Субъектность личности: теоретические аспекты проблемы / Е.В. Гребенникова // Вестник Томского Государственного педагогического университета. – 2013. – С 140-142.
3. Ермолаева М. Практическая психология старости. / М. Ермолаева. – М.: ЭКСМО- Пресс, 2002. – 320 с.
4. Максимова А.А. Проблема одиночества в пожилом возрасте / А.А. Максимова, К.Д. Маковицкая, О.В. Ничиженова, Е.В. Соболева // Вестник Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. – 2016.

5. Михайлова Н.В. Одиночество как междисциплинарная проблема / Н.В. Михайлова // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2018. – Выпуск 3.

6. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. СПб.: Речь, 2012 – 392с.

7. Осницкий А.К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. / А.К Осницкий // Психологические исследования: 2009. N 5(7).

8. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности, Ростов – на Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

9. Райгородский Д.Я. Психология старости / Д.Я. Райгородский – Самара: БАХРАХ-М, 2004. – 736 с.

10. Церковский А.Л. Современные взгляды на копинг-проблему / А.Л. Церковский // Вестник ВГМУ. – 2006. – Т. 5. - №3. – С. 112-121.

11. Шагивалеева Г.Р. Одиночество и особенности его переживания студентами: монография. Елабуга: Алмедиа, 2007. С. 11-55.

12. Шадриков В.Д. Субъект и субъектность деятельности: определение понятий // Человек, субъект, личность в современной психологии. М.: Институт психологии РАН, 2013. Т.1. с. 176-179.

13. Якунина Е.В. Феномен одиночества как психологическая проблема / Е.В. Якунина, К.А. Кораблева, Ю.Е. Болотин // Междисциплинарность науки как фактор инновационного развития: Екатеринбург, 20 ноября 2017 г. – Екатеринбург, 2017. – С. 231-235.

## **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА В ПЕРИОД ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Гут Ю.Н.<sup>1,2</sup>**

кандидат психологических наук, доцент,

e-mail: gut.julya@yandex.ru

<sup>1</sup>Психологический институт РАО, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4.

<sup>2</sup> Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
Белгород, ул. Студенческая, д. 14

*Аннотация:* в статье освещен анализ особенностей эмоционального состояния студентов и преподавателей педагогических направлений вуза в период массовой самоизоляции, связанной с эпидемиологической ситуацией в мире. Выявлены основные проблемы, с которыми они столкнулись все и преподаватели, и студенты в период самоизоляции. Также представлен анализ позитивных и негативных сторон дистанционного обучения в вузе, заменившего традиционное. Исследование показало, что большинство опрошенных испытывали ряд затруднений, однако и положительные моменты тоже выделяли.

*Ключевые слова:* цифровое обучение, дистанционное обучение, эмоциональная сфера, самоизоляция.

## FEATURES OF THE EMOTIONAL STATE OF STUDENTS AND TEACHERS OF THE UNIVERSITY THE PERIOD OF DISTANCE LEARNING

Gut Yu.N.<sup>1,2</sup>

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
e-mail: gut.julya@yandex.ru*

<sup>1</sup> *Psychological Institute of RAO, Moscow, Mokhovaya str., 9, bld.4.*

<sup>2</sup> *Belgorod-National Research University, Belgorod, Studentskaya str., 14*

*Abstract:* The article highlights the analysis of the features of the emotional state of students and teachers of pedagogical directions of the university during the period of mass self-isolation associated with the epidemiological situation in the world. The main problems that all teachers and students faced during the period of self-isolation are revealed. The analysis of the positive and negative aspects of distance learning at the university, which replaced the traditional one, is also presented. The study showed that the majority of respondents experienced a number of difficulties, however, they also highlighted positive aspects.

*Keywords:* digital learning, distance learning, emotional sphere, self-isolation.

Пандемия COVID-19 стала серьезной проблемой во многих сферах, включая высшее образование. С целью предотвращения стремительного распространения коронавируса во всем мире ввели ограничительные меры. Вся система образования была вынуждена перейти на дистанционное обучение. Предполагалось, что в эпоху Интернета и цифровых технологий, современная дистанционная форма обучения позволит получить высшее образование в достаточном объеме знаний не выходя из дома. Быстрый переход высшего образования на онлайн-обучение привел к значительным проблемам как для преподавателей, так и для студентов [3; 4].

Однако, как показывают результаты ряда исследований, «в ситуации непрогнозируемого перехода на дистанционное обучение не каждый обучающийся и преподаватель имел доступ к цифровым устройствам или интернету дома, многие испытывали трудности с освоением программ для обучения онлайн или с приобретением технических устройств» [1, 33].

Еще одной глобальной проблемой стала ситуация вынужденной самоизоляции, непривычная для нормального хода жизни человека. Наряду с этим иностранные студенты столкнулись с невозможностью вернуться домой из-за отсутствия транспортного сообщения и закрытия границ. «Наступившая пандемия во многом перевернула представления людей о стабильности, равновесии, зоне комфорта. При «вынужденной изоляции» человек попадает в состояние неопределенности, которая является еще более стрессовой ситуацией, чем знание о реально ожидаемых негативных последствиях» [2, 49].

Таким образом, соблюдение профилактических мер, отсутствие технических возможностей для реализации процесса дистанционного обучения на дому в связи с массовым переходом на он-лайн обучение могут привести к эмоциональной дестабилизации участников образовательного процесса.

Целью нашего исследования является изучение особенностей эмоционального состояния студентов и преподавателей вуза период дистанционного обучения

*Методики исследования.* Участники исследования отвечали на вопросы онлайн анкеты посредством онлайн-сервиса Google Forms, направленные на изучение отношения к мерам профилактики в вузе, анализ эмоционального состояния и отношения и позитивных и негативных последствий самоизоляции и дистанционного обучения.

*Выборка исследования.* В исследовании приняли участие 550 студентов и 130 преподавателей педагогического института НИУ БелГУ.

*Результаты исследования и их обсуждение.*

Первый блок анкеты содержал вопросы об отношении студентов и преподавателей к мерам профилактики в вузе. Большинство опрошенных – 86 % – считают превентивные меры обоснованными и соблюдают режим самоизоляции. Однако, не смотря на это, большинство – 58 % – все равно недостаточно ощущают физическую безопасность даже с учетом предпринимаемых мер.

На вопросы третьего блока «эмоциональное состояние» предлагалось давать свои варианты ответа. Все ответы мы обобщили в три группы: негативные (тревога, грусть, раздражение, страх, опасность, усталость, одиночество, тоска, апатия и т.д.), таких ответов большинство – 63 %; нейтральные (безразличие, безучастность) – 29 %; позитивные (спокойствие, уверенность в своих силах, собранность, надежда на лучшее), таких ответов около 7 %.

К сожалению, пребывая в самоизоляции, большинство опрошенных испытывают негативные эмоции, связанные с опасением за здоровье близких 48 %, за собственное здоровье – 38 %, с ограничениями в передвижениях и контактах (37 %), также негативные эмоции связаны с беспокойством относительно финансовой дестабилизации (21 %).

Что касается отношения к дистанционным формам обучения, более половины опрошенных в основном все устраивает, однако 40 % считают иначе. Основные проблемы – это увеличение объема работы и недостаточное качество интернета, отсутствие «живых» коммуникаций с другими участниками образовательного процесса, несовершенство организации обучения и низкая мотивация и организованность, связанная с отсутствием регулярного контроля преподавателей, недостаток практических занятий, ухудшение физического состояния, связанное с малоподвижным образом жизни.

Среди положительных факторов в дистанционных формах обучения самыми распространенными ответами были: возможность учиться дома (65 %), возможность не тратить время и деньги на проезд (43 %), больше времени в кругу близких (27 %), больше времени для хобби и саморазвития (5 %), больше времени на сон и отдых (4 %).

Однако, лишь все менее трети опрошенных хотели ли бы вы продолжить обучение дистанционно и около 70 % опрошенных считают, что оптимальным вариантом может быть смешанный формат обучения.

**Заключение.** Вынужденная самоизоляция и дистанционные формы обучения, вызванные профилактикой распространения COVID-19, как и любая ситуация неопределенности часто сопровождаются реакцией страха и оказывают травматическое воздействие на психику человека. В период вынужденной самоизоляции большая часть испытывает недостаток «живых» коммуникаций, чувство одиночества и опасения за здоровье, повышенные нагрузки, ухудшение физического состояния и эмоциональную дестабилизацию.

Вместе с тем респонденты отмечают не только негативные, но и позитивные факторы вынужденной самоизоляции и дистанционных форм обучения в период самоизоляции. К достоинствам карантинных мероприятий студенты относят времяпрепровождение с семьей, экономию времени и средств на передвижение, а также дополнительное время на хобби и саморазвитие. Все же большинство студентов отметили преимущество очной формы обучения и «живого» взаимодействия с преподавателями и одногруппниками.

Полученные результаты исследования имеют практическую значимость как в области оказания психологической помощи участникам образовательного процесса, так и в области информационно-психологической поддержки в период пандемии и по его окончанию. В качестве новых ориентиров могут выступить: осознание нового опыта вынужденной самоизоляции и присвоение его как нового ресурса личностного и профессионального развития в нетипичных условиях; укрепление ценности общения и взаимодействия с семьей и близкими как альтернатива постоянному интернет-общению.

### **Библиографический список**

1. Гут Ю.Н., Ланских М.В., Доронина Н.Н. Анализ отношения преподавателей и студентов гуманитарных направлений к дистанционной форме обучения в период массовой самоизоляции // «Психические расстройства в условиях пандемии COVID-19: проблемы и перспективы»: материалы конференции / под.ред. Д.М. Ивашиненко. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2020. – С. 33-37.

2. Соколовская И.Э. Социально-психологические факторы удовлетворенности студентов в условиях цифровизации обучения в период пандемии COVID-19 и самоизоляции // Цифровая социология. – 2020. – Т. 3. № 2. – С. 46–54. – Режим доступа: URL: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

3. Шалагинова К.С., Декина Е.В. Психолого-педагогические аспекты дистанционного образования в условиях пандемии: по материалам анкетирования студентов – будущих психологов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Том 12. № 3. – С. 80–94. DOI:10.17759/psyedu.20201200305

4. Almazova, N.; Krylova, E.; Rubtsova, A.; Odinkaya, M. Challenges and Opportunities for Russian Higher Education amid COVID-19: Teachers' Perspective. *Educ. Sci.* 2020, 10, 368. <https://doi.org/10.3390/educsci10120368>



## **II. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ: КАЧЕСТВО И ДОСТУПНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ, ЦИФРОВАЯ КУЛЬТУРА ПОВЕДЕНИЯ И БЕЗОПАСНОСТЬ, РИСКИ НОВЫХ ПРАКТИК И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

### **ПРОБЛЕМЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ЭПОХУ СТИХИЙНОЙ ЦИФРОВИЗАЦИИ**

**Осницкий А.К.**

*доктор психологических наук, профессор, Психологический институт РАО,  
Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4. e-mail: osnizak@mail.ru*

*Аннотация:* обсуждаются проблемы обучения и воспитания, связанные с цифровизацией. Стихия рыночной торговли вынуждает проводить цифровизацию в системе образования не считаясь с закономерностями психического развития и обучения, выявленными отечественными психологами и педагогами. Рассматриваются последствия внедрения цифровых устройств в психическом развитии и обучении подрастающего поколения.

*Ключевые слова:* цифровизация, стихия рыночной торговли, психическое развитие, обучение, последствия развития в новых условиях.

### **PROBLEMS OF HUMAN MENTAL DEVELOPMENT IN THE ERA OF SPONTANEOUS DIGITALIZATION**

**Osnitsky A. K.**

*Doctor of Psychological Sciences, Professor, Psychological Institute of RAO, Moscow,  
Mokhovaya str., 9, p. 4. e-mail: osnizak@mail.ru*

*Abstract:* The problems of education and upbringing related to digitalization are discussed. The element of market trading, it forces us to carry out digitalization in the education system without taking into account the laws of mental development and training identified by domestic psychologists and teachers. The consequences of the introduction of digital devices in the mental development and training of the younger generation are considered.

*Keywords:* digitalization, the element of market trade, mental development, training, the consequences of development in new conditions.

Проблемы психического развития подрастающего человека и взрослого, включенного в реалии современной жизни – проблемы первостепенной важности отечественной психологии. Поэтому будем говорить о них. Почему цифровизация «стихийная»? Да потому, что нет достаточной проработки условий внедрения цифровизации: не учитываются пространства нашей огромной Родины (предмет зависти многих государств) и их труднодоступность к Интернету; не учитывается

разный уровень социальной и технической обеспеченности населения; преобладает стихийное развитие рыночных отношений: несовпадение интересов государства и предпринимателей. Иногда создается впечатление, что при введении цифровизации психология вообще не учитывалась. Создается впечатление, что при этом переходе мы должны забыть о всем том, что знали в психологии и педагогике, отвергнуть принципы российской педагогики и бездумно осваивать компьютерные технологии, сводящие к минимуму взаимодействие учащегося и педагога, а процесс изучения и понимания подменить выдачей стандартных, стереотипных ответов.

В отечественной науке продуктивной разработкой идей психического развития человека и связанных с ним проблем обучения начало было положено еще в XIX веке в работах К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева [8, 7] и др., После Октябрьской революции в России переход к всеобщему образованию стал стимулом для поиска и разработки идей развития человеческого потенциала. В продолжении идей мастеров европейской педагогики (Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А.В. Дистервега) С.Л. Рубинштейн в 1922 году в Вестнике Одесского университета выступил со статьей, в которой провозгласил «принцип творческой самостоятельности, как принцип развития человека» [6]. Позднее, в рамках культурно-исторической психологии Л.С. Выготский обсуждает идею развития «высших психических функций» (произвольных и осознаваемых человеком, надстраиваемых над природно обусловленными) [2]. И его революционная идея о том, что обучение должно «опережать, на шаг вперед» развитие ребенка, и его основное положение о том, что взрослые обеспечивают ребенку «ближайшую зону развития», работая внутри которой ребенок научается переходить от управления поведением окружающими к управлению своими психическими возможностями. Происходит интериоризация преобразований в окружении; речевой культуры и собственных усилий и преобразований; а на этой основе интериоризация сигналов среды. Все это позволяет ребенку осваивать по-своему (в соответствии с собственными возможностями) технологии видов деятельности, циркулирующих в его окружении. А затем и самому выстраивать проектируемую активность, т.е. деятельность, в соответствии с мыслью С.Л. Рубинштейна, что всякая деятельность человека начинается с замысла. Высказанная им мысль о том, что принципом развития человека является его творческая самостоятельность, хорошо отражает картину освоения ребенком технологии видов социальной человеческой деятельности. При весьма ограниченных возможностях, развивающейся способности подражания и сильном желании самоутвердиться в глазах взрослых – дети при достаточной настойчивости все же создают что-то похожее на действия взрослых (не копируют «образец», а в творческой самостоятельности создают нечто похожее).

В многочисленных работах по детской психологии была раскрыта и изучалась роль взрослых в ближайшем окружении ребенка. Именно они обеспечивают ему «ближайшую зону развития», способствуя физическому и умственному развитию, поддерживая комфортную ситуацию его жизнедеятельности. Л.И. Божович, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин [1, 5, 9] отмечали не только важность обучения, но и важность воспитания. Отмечали важность совместной деятельности не только в обучении действиям, но и в освоении

культуры человеческих отношений. Отечественной психологии есть чем гордиться в разработке проблем психологии и педагогики. А реформаторы системы образования, по сути дела, нас сталкивают на путь научения, который еще в начале XX века был предложен бихевиористами. Это путь дрессуры, путь формирования навыков поведения. Но не путь освоения научных знаний, с чем учащихся, по мнению отечественных психологов, должна знакомить школа и последующие учебные заведения (Л.В. Занков, В.В. Давыдов) [3, 4].

Сам по себе факт развития компьютерных средств свидетельствует о силе разума человека и не иссякающих его возможностях. Но практика их распространения в мире, регулируемая стихийными законами рыночной торговли, весьма далека от «культуры Просвещения». Развитие и производство дорогостоящих средств коммуникации и распространяемых продуктов, связанных с ними (программ всякого рода: деловых, развлекательных, игровых) в современных условиях становится бесконтрольным со стороны государства. Фетищ обогащения производящих эту продукцию компаний, вынуждает их заботиться о расширении рынка, о продвижении продукта на рынке; их заботит больше реклама и процедуры продвижения по коридорам чиновников, от которых зависит судьба сбыта.

Стихия рынка приводит к тому, что производство систем коммуникации, компьютерных технологий и организация Интернета вступает в противоречие с задачами образования и культурного роста населения.

Начиная с раннего детства, с малых лет, ребенок знакомится со смартфонами и планшетами. Из «психологии развития» мы знаем, что с присущими с момента рождения ориентировочными рефлексам, возникают рефлексы на силу внешних воздействий. Соответственно на их основе формируются ориентировочно исследовательская активность и потребность в сильных впечатлениях. Неоднократно показано что, если ребенок даже случайно сталкивается с сильным впечатлением, то стремится получить его вновь. И ребенок «прикипает» к смартфону, телевизору и т.п. А родителям – облегчение: ребенок занят, не шалит, не капризничает, можно не опасаться за его благополучие и заниматься своими «взрослыми» делами.

По своей психологической необразованности родители не знают, что при такой «занятости» стимулируется лишь развитие реактивных и импульсивных действий, но не развитие исследовательской деятельности и самостоятельности (1); блокируется развитие культуры общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми (2); формируется зависимое стереотипное поведение (3); закладываются опасность возникновения инфантилизма, аутизма, нарциссизма (4); ослабляется влияние взрослых на ребенка и помощь ребенку в освоении технологий разного рода деятельности. О влиянии компьютерных технологий на формирование добродетели детей и речи не возникает, чаще культивируются агрессивные импульсы и стремление к независимости, изоляции. Нарушается стадийность развития ребенка, не формируются социально необходимые для ребенка любовь, уважение к родителям и окружающим, внимание к тому, чем они заняты, и что делают.

Подытожим. Компьютер, мобильные телефоны, планшеты в руках ребенка становятся средствами: 1) стимуляции реактивной и импульсивной активности, а

не самостоятельных, иницируемых самим ребенком действий; 2) ограничением развития культуры общения; 3) средством формирования зависимого поведения.

Соответственно порождаются и социальные последствия:

– ребенок отвлекается от других видов занятий, необходимых для его развития;

– формируются предпосылки инфантилизма, недоразвития

– дети «пропускают» ряд необходимых для естественного развития фаз (игры с предметами, игры со сверстниками, ролевые игры, участие в семейных делах, общение ради общения;

– ослабляется влияние взрослого на ребенка (теряется сила личного примера, вовлечение в активность с другими людьми, снижается роль авторитета);

– интернет слабо ориентирован на формирование гуманных отношений между людьми, в большей степени ребенок сталкивается с негативными явлениями;

– ограничивается развитие познавательных способностей: ребенок ищет готовые ответы, готовые стандартные игры, стандартные впечатления и поэтому ослабевают собственная познавательная активность, способности воображения, самостоятельного мышления;

– все чаще появляются данные исследований о снижении объема и избирательности памяти и процессов внимания, ослабление аналитичности и логичности мышления.

– «испарились» из практики школы и других учебных учреждений здоровьесберегающие рекомендации, которые следует соблюдать при работе с компьютерными средствами и разнообразными гаджетами, благодаря стихии рынка прочно вошедшими в быт современного человека.

Технический прогресс остановить нельзя, но необходима специальная работа в области компьютеризации, ориентированная на приспособление компьютерных средств и программ к специфическим задачам развития ребенка, задачам развития общества. Стихия рынка в большей мере соответствует задачам технологий, базирующихся на социодарвинистских представлениях о развитии ребенка, а не на представлениях «развивающего обучения», ранее широко представленных в разработке отечественных психологических и педагогических представлений о развитии ребенка (Л.В. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков и др.) [2, 3, 4].

### **Библиографический список**

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Серия: Мастера психологии. Издательство: Питер: 2008

2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Серия: Антология мысли: Издательство: Юрайт .2016.

3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов; Рос. акад. образования, Психол. ин-т, Междунар. ассоц. "Развивающее обучение". - М. : ОПЦ "ИНТОР", 1996.

4. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков; [Вступ. ст. Ш. Амонашвили]. - М. : Новая шк., 1996..

5. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении: Питер; СПб.; 2009.

6. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самостоятельности // Вопросы психологии. – 1986. № 4. – С. 101–107 (перепечатка статьи 1922 г.)

7. Сластенин В.А. Педагогическое наследие П.Ф. Каптерева и современность // Педагогика. – 1999. – № 5.

8. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. 2006.

9. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника [Текст] / Д.Б. Эльконин, чл.-кор. АПН СССР. – Москва : Знание, 1974.

## **ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА**

**Овсяникова Е.А.**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, город Белгород, Россия*

*Аннотация:* в статье представлен обзор истории развития цифровизации образовательной среды зарубежом, а также анализ происходящих процессов во взгляде отечественных и зарубежных авторов. Раскрываются некоторые позитивные функции и возможности использования новых современных цифровых технологий, а также риски и негативные влияния на участников образовательного процесса.

*Ключевые слова:* цифровизация образования, современные информационные технологии в образовании, интернет-ресурсы в образовании.

## **DIGITALIZATION OF EDUCATION: ANALYSIS OF FOREIGN EXPERIENCE**

**Ovsyanikova E.A.**

*Belgorod National Research University, Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod, Russia*

*Abstract:* The article provides an overview of the history of the development of digitalization of the educational environment abroad, as well as an analysis of the ongoing processes in the view of domestic and foreign authors. Some positive functions and possibilities of using new modern digital technologies are revealed, as well as risks and negative influences on participants in the educational process.

*Key words:* digitalization of education, modern information technologies in education, Internet resources in education.

В последние годы онлайн-образование стремительно расширяет свои границы во многих странах, в том числе на территории России. На всех ступенях образования (дошкольное, начальное, основное (общее), среднее (полное), среднее профессиональное, высшее и послевузовское), и даже в рамках конкурсов профессионального мастерства для педагогов и психологов трудно представить себе отсутствие цифровых технологий. Более того, в период активного распространения COVID-19 и перехода на дистанционные формы общения и

образования, трудно представить сохранение возможностей в достаточном объеме реализовывать образовательные программы на всех ступенях обучения.

Педагоги западных стран считают возможным выйти из кризиса образования с помощью внедрения новых технических средств. Они планируют использовать новые электронные технологии и устройства для решения проблем в успеваемости обучающихся, гармонизации отношений между преподавателями, обучающимися и родителями, реализации дифференцированного подхода к обучению, целенаправленного подбора методов и форм обучения, оптимизации расходов на образование [1].

Целесообразно использовать образовательный потенциал Интернет средств и ресурсов, где происходит виртуальный контакт преподавателя и обучающегося, педагога и родителей, а также обучающихся между собой. США одними из первых попытались обосновать теоретически и использовать на практике в образовании новейшие информационные технологии. В данный момент компьютеризация американских школ имеет очень высокий уровень.

Внедрение и анализ результатов использования информационных технологий в образовании приобретает активные формы в учебных заведениях Западной Европы.

А.Н. Джурицкий считает, что анализ опыта этих стран позволяет утверждать, что новые информационные технологии являются незаменимыми в системах образования Западной Европы и США. В разных странах создаются учебные классы, оснащенные новейшей техникой, а также национальные центры дистанционного обучения с помощью электронных средств. Вместе с тем применение цифрового образования на Западе порождает педагогические риски и проблемы. Обучающие компьютерные программы зачастую оказываются копиями традиционных учебных пособий. Не хватает педагогов, владеющих новой техникой. Не закрыта проблема охраны здоровья обучающихся. На Западе в рамках школьного обучения недостаточно внимания уделяется освоению новейших информационных технологий обучающимися и педагогами [3].

Зарубежные педагоги считают, что цифровизация образования способствует процессу быстрого самостоятельного овладения новыми знаниями. Наличие новейших информационных технологий является обязательным условием современного образовательного процесса. В частности, в США акцентируют внимание на идее программированного обучения Б. Скиннера, который рассматривает процесс обучения как предельно формализованный и детализированный процесс, в соответствии с которым необходимо составлять алгоритмы последовательного выполнения запрограммированных предписаний [6]. Н. Кроудер имел другой взгляд на программированное обучение, считая, что важность имеет не только общий порядок освоения материала, но и индивидуальные программы обучения, имеющие разветвленный алгоритм программированного обучения. Уже в прошлом веке в Америке были учебные заведения и специально оборудованные учебные центры, укомплектованные новейшей техникой, для общеобразовательных учебных заведений было разработано целостное компьютерное программное обеспечение [6]. Педагоги и школы Америки полностью обеспечены различным компьютеризированным оборудованием и комплектами обучающих программ. Многие школьники выполняют задания на персональных ноутбуках. В американских вузах студенты и преподаватели активно используют в учебном процессе новые информационные

технологии, например, мобильную связь, портативные компьютерные комплексы, видеоконференции, Интернет-ресурсы и др. [4].

В Западной Европе также функционируют специальные, оснащенные новейшей техникой, учебные классы и национальные центры дистанционного обучения. Существует комитет «Компьютерного национального общества», который отслеживает возможности школьных компьютеров, распространяет информацию о возможностях применения новых информационных технологий. Также многие ученые и педагоги занимаются изучением возможностей применения новейших информационных технологий в образовании. Специалисты создают новые компьютерные программы, которые способствуют повышению мотивации обучения.

Французский ученый Ф. Одуэн считает, что с помощью информационных технологий можно оптимизировать учебное время, дать возможность учителю общаться одновременно с несколькими обучающимися или с группой учеников, отбирать и систематизировать необходимую информацию, организовать обратную связь с обучающимися, стимулировать их активность и самостоятельность [5].

В образовательных учреждениях Франции имеется богатый опыт использования новейших информационных технологий в образовании и имеет хорошую оснащенность учебных заведений разного уровня телевизионной и компьютерной техникой, а также широкого использования учебных фильмов, с целью доступного и интересного способа подачи учебного материала разного уровня сложности. Содержание, формы и методы использования информационных технологий во Франции создают специализированные научно-методические центры, создана национальная структура ресурсов информатики, аудио-, видеосредств, в которых содержатся информационные контенты по учебным дисциплинам, существуют центры аудио и компьютерной техники.

По мнению отечественных и зарубежных аналитиков, нет уверенности в однозначно положительных последствиях использования новейших информационных технологий. Есть некоторые проблемы, которые становятся следствием цифровизации образования. Например, уменьшается количество обучающихся, читающих книги, при этом чрезмерно используется Интернет. Недостаточно педагогов, владеющих новой техникой и новыми технологиями. Остаются вопросы по поводу прочности мотивации и знаний, приобретаемых с помощью компьютерных технологий. Остро стоит проблема поддержания гигиены использования интернет-средств и охраны психики и здоровья обучающихся и обучающихся.

А.Н. Джурицкий в своей статье приводит результаты обследования учителей и старшеклассников из 21 страны, у которых оценивали четыре уровня сформированности навыков работы с информацией: сбор и обработка информации; извлечение и оценка информации; самостоятельное производство информации. В обследуемой выборке 17 % старшеклассников не достигли даже первого уровня и только 2 % достигли четвертого уровня [6].

Немало сомнений у педагогов на Западе по поводу тотального внедрения цифровых технологий в системе высшего образования. Американский педагог Э. Дельбанко выражает опасение по поводу потери качественного содержательного высшего образования в связи с его общедоступностью на основе применения электронных средств.

Сергоманов П.А. считает, что недостаточно изучено и осмыслено то, что приносят технологии в образование. Он предлагает обратиться к опыту стран, уже

проходивших путь цифровизации образования в последние годы, которые создали более комфортные условия профессиональной деятельности для учителей, но только в том случае, если учителя, обучающиеся, и их родители четко понимают цели и смыслы использования «цифры» [2].

Финская школа известно высокими образовательными результатами, а также, например, следующим фактом: в Финляндии нет значимых форм оценки компетенций выпускников, например, ЕГЭ. Там обучающиеся оцениваются в течение всего учебного года разными способами. Для финской образовательной системы также характерен междисциплинарный подход, изучение явлений реального мира, например, финские школьники изучают «Тело человека», «Окружающую среду», «Евросоюз» и др., а не такие предметы как «биология», «химия», «история» и т.д. Такой предмет как программирование включает элементы технологии и математики и изучается с первого класса. В финской школе делают акцент на практическую сторону жизни, например, проводят хакерские марафоны и выставки устройств, сделанных руками учеников.

В Южной Корее с 1999 году существует организация под названием КЕРИС – Корейская научно-исследовательская и информационная служба в области образования. Авторы, изучающие корейскую школу, считают, что эти тенденции привели к позитивным изменениям в системе школьного образования. Его главной задачей является поддержка конкурентоспособности через продвижения цифровых технологий в школах и университетах. КЕРИС занимается исследовательской деятельностью, создает электронные учебные курсы, предназначенные всем уровням образования, создает базы данных, предоставляет услуги по размещению ресурсов и информации на сервере, постоянно имеющем доступ к сети Интернет и др., – пишет Эдмонд Гейбл [2].

Сингапур использует систему советского планирования и пронумерованные пятилетки можно встретить в цифровом образовании. Национальная политика в этой области была сформулирована в 1997 году и периодически власти обновляют задачи по цифровизации образования. Первый план назывался «Создание фундамента» и предписывал, например, делать акцент на «творческом использовании информации, а не ее накоплении», и требовал использовать цифровые решения, как минимум, в 30 % времени обучения. Генеральный план № 2 поэтично назывался «Семена инноваций» и предполагал практическую поддержку инновационных занятий в классе, генплан № 3 ввел взаимный коучинг для школьных директоров и систему наставников по цифровизации в каждой школе. Четвертый генеральный план требует от учителей создание условий для опыта цифрового взаимодействия учеников и говорит о формировании «цифрового гражданства».

Во Вьетнаме цифровизация школ начиналась с создания нескольких центров обработки данных, предоставления доступа в Интернет в школах и оснащения школьников планшетами с целенаправленно подобранным программным обеспечением. Учителя участвуют в создании обучающих программ и апробируют их друг с другом. В процессе электронного обучения каждый ученик имеет возможность общаться с учителем-помощником, который оказывает помощь в использовании системы. Вьетнамские обучающие системы проходили в форме видео-уроков, затем появился формат социальных сетей, мессенджеров и блогов. Обучающиеся общаются, выполняют совместные проекты, обучают друг друга и учатся друг у друга. Этот процесс сопровождают тренеры-учителя.



Определённый интерес представляет государственная «Программа цифровой грамотности» Кении, которая является одной из самых масштабных образовательных программ в Африке. В первый год её реализации в школы поставили более миллиона планшетных компьютеров. Кенийское правительство считает главной задачей «значительное повышение грамотности и вычислительных способностей» школьников. Кения пока не может обеспечить своим школам качественного интернет-соединения и стабильной подачи электроэнергии, поэтому вместо общедоступных баз используют местные серверы и автономные хранилища данных, так эта система выживает несмотря на все проблемы.

На основе анализа истории, Эдмонд Гейбл приходит к выводу о том, что в последние пятьдесят лет «многие системы образования перестали отвечать требованиям, предъявляемым к промышленности и обществу». Школа все меньше связана с внешним миром и его потребностями, это требует осмысленных изменений, чтобы она не утратила свою значимость как общественный институт. «Чтобы добиться успеха, следует полагаться не только на инструменты, но и на людей», – пишет Э. Гейбл, предостерегая от излишнего увлечения технологиями без четко выстроенной работы с мотивацией всех участников образовательного процесса [2].

Таким образом, неизбежен процесс цифровизации образования, так как все социальные процессы так же связаны с цифровизацией общества в целом. Необходимо более детально изучить все риски для оптимизации процесса и перспективы, которые могут служить мотивирующими установками для участников образовательного процесса.

### Библиографический список

1. Буянов, А. Цифровизация образования: тренды и перспективы развития отрасли в России и за рубежом. [Электронный ресурс] URL: <https://vc.ru/education/98887-cifrovizaciya-obrazovaniya-trendy-i-perspektivy-razvitiya-otrasli-v-rossii-i-za-rubezhom> (дата обращения: 07.02.2021)

2. Гэйбл, Э. Цифровая трансформация школьного образования. Международный опыт, тренды, глобальные рекомендации [Текст] / пер. с англ.; под науч. ред. П. А. Сергоманова; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2019. — 108 с. — 200 экз. — (Современная аналитика образования. № 2 (23)).

3. Джуринский, А.Н. Цифровое образование в Западной Европе и США: надежды и реальность. // Сибирский педагогический журнал [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-obrazovanie-v-zapadnoy-evrope-i-ssha-nadezhdy-i-realnost> (дата обращения: 07.02.2021).

4. Джуринский, А.Н. Высшее образование в современном мире: тренды и проблемы. / А.Н. Джуринский. – М.: Прометей, 2017. - 186 с.

5. Джуринский А.Н. Сравнительное образование. Вызовы XXI века [Электронный ресурс] URL: <https://iknigi.net/avtor-aleksandr-dzhurinskiy/97882-sravnitelnoe-obrazovanie-vyzovy-xxi-veka-aleksandr-dzhurinskiy/read/page-8.html> (дата обращения: 07.02.2021).

6. Стариченко, Б.Е. Цифровизация образования: реалии и проблемы / Б.Е. Стариченко. – [Текст]: непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 16-26. – DOI: 10.26170/po20-04-02.

# **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ: НОВЫЕ РАКУРСЫ ДИДАКТИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ**

**Макотрова Г. В.**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
профессор кафедры педагогики, г. Белгород, Россия*

*Аннотация.* В статье обоснована значимость ориентации педагогов на включение цифровых технологий в дидактический процесс развития исследовательского потенциала школьников. Представленные автором проблемы использования цифровых средств в школьном обучении дают толчок новым поискам путей реализации в цифровой информационно-образовательной среде содержания обучения, последовательного наращивания меры творчества школьников в познавательной деятельности, информационно-коммуникационного сопровождения творческого саморазвития личности.

*Ключевые слова:* исследовательский потенциал, школьники, цифровые технологии, сеть Интернет, обучение.

## **USING OF DIGITAL TECHNOLOGY IN SCHOOL EDUCATION: NEW PERSPECTIVES ON DIDACTIC COMPREHENSION**

**Makotrova G.V.**

*Belgorod National Research University  
Professor Pedagogy department, Belgorod, Russia*

*Abstract.* The article substantiates the importance of guiding teachers to the introduction of digital technology in the didactic process of developing the research capabilities of high school students. It is noted that the use of digital tools in school education gives stimulus to the search for new ways of implementation of the learning content in the digital information and educational environment. This will also consistently increase measures of high school students' creativity in cognitive activities and use information and communication support for creative self-development of the individual.

*Key words:* research capabilities, high school students, digital technology, Internet network, teaching.

В российском образовании при обсуждении вопросов использования цифровых средств в школьном обучении внимание ученых чаще всего обращается на реализацию в практике обучения баланса времени, которое затрачивается на использование цифровых гаджетов, и времени, которое расходуется на работу с настоящими материалами и живым цветом; рассматриваются противодействие существующей опасности вытеснения интересов, отношений и привязанностей в виртуальное пространство [5], самопрезентация личности, влияние педагогического общения на формирование у обучающихся адекватной картины мира [4], переход к множественности и обновлению содержания в условиях диалога [1]. Все чаще среди педагогов ставятся вопросы использования цифровых ресурсов и технологий не в условиях традиционного обучения, а в рамках

обучения, соответствующего происходящей в Российской Федерации цифровой трансформации системы общего образования, которая рассматривается как «комплексный процесс встречной трансформации цифровых и педагогических технологий» [2, с. 11].

В зарубежной, англо-американской исследовательской традиции, преобладает эмпирический подход – изучаются текущие попытки найти способы взаимодействия в новой информационной среде, выделяются тренды «платформизации обучения», интеграции обучения на «своих гаджетах» в классно-аудиторную работу (Hillman T., Rensfeldt A. B., Ivarsson J.) [7] и обусловленная пандемией тенденция «одомашнивания» обучения (Williamson B., Eynon R., Potter J.), использование учителями Интернет и Онлайн курсов [8].

Для определения новых путей использования цифровых ресурсов и технологий в рамках определенных методологических подходов необходимо выделить проектируемый в обучении результат, наличие дефицитов, которые препятствуют его достижению. Нами на основе использования принципа антропологизма в качестве ведущего результата школьного обучения был выделен исследовательский потенциал личности. Рассмотрев исследовательскую деятельность как фундаментальную функцию живого организма, мы впервые выделили среди составляющих исследовательского потенциала школьника опыт познания, возникший за рамками учебных ситуаций, имеющиеся у школьника чувственно-наглядные образы, направленность на познание себя и других людей – в отличие от предшествующих научных педагогических разработок (И.В. Клещёва, В.Н. Пунчик, А.В.Торхова, Н.Н. Шестернева и др.), в которых исследовательский потенциал обучающихся отождествлялся с опытом исследовательской деятельности в обучении.

Проведенный структурно-функциональный анализ нового дидактического феномена позволил выделить критерии его оценки (мотивацию исследования, технологическую готовность к исследованию, научный стиль мышления, творческую активность) и их показатели. Выделенные показатели исследовательского потенциала школьников были соотнесены с универсальными учебными действиями, что в дальнейшем показало возможность в условиях школьной практики обучения осуществлять оценку динамики его развития в контексте требований ФГОС.

При ориентации в обучении на развитие исследовательского потенциала школьников ведущей формой организации познавательной деятельности становится исследование. Познавательная деятельность школьника в форме исследования запускает процессы творческого саморазвития, так как в этой форме, следуя классификации познавательного опыта школьников и его характеристике, данной Е.Н. Селивёрстовой [3], школьник выступает субъектом отношения в познании, в нем он не только самоуправляет открытием нового, но и вырабатывает субъективно-избирательное отношение к полученному новому и к самому процессу познания.

Чтобы осмыслить пути встраивания цифровых технологий в процесс развития исследовательского потенциала школьников, необходимо понять, какие ведущие идеи реализуются в дидактическом процессе развития исследовательского потенциала школьников. Автор выделила в контексте реализуемого в образовании принципа антропологизма идеи целостности, культуротворчества и системогенеза. Их совместное осуществление соответствует дидактическому единству

содержания, деятельности учителя и деятельности ученика. Идея целостности служит пониманию логики развертывания содержания обучения на основе актуализации проявлений личностного отношения школьника к познанию и жизненному опыту, включения в обучение жизненных аналогий; идея культуротворчества – представлению способов предъявления последовательности учебных заданий, в которой отражена иерархия культурных форм познания (культуроосвоение, культуропользование, культуроинтерпретаторство, культуротворчество) в цифровой информационно-образовательной среде; идея системогенеза – разработке путей сопровождения целого ряда самопроцессов, которые осуществляются в ходе познания ученика.

Выделенные идеи позволили представить феномен развития исследовательского потенциала школьников в обучении. Так, в развитии исследовательского потенциала школьников в обучении как в самостоятельном дидактическом объекте нами в логике человеческого измерения показано единство получения ими в обучении опыта постижения себя, других, мира, обеспечение осознания ими нового шага в личностном развитии при движении на разных уровнях сложности от самого общего целостного не очень определенного к все более конкретному, точному и дифференцированному постижению реальности, от культууроосвоения к культуротворчеству [3].

Осмысление феномена развития исследовательского потенциала школьников в качестве самостоятельного дидактического объекта, в котором отражено единство содержательного, процессуального и деятельностного, привело к выделению целого ряда проблем использования цифровых ресурсов и технологий в практике его развития. Их выявление прошло в результате опроса ряда репрезентативных выборок, состоящих из старшеклассников с различными уровнями развития исследовательского потенциала, репрезентативных выборок, состоящих из 340 учителей-предметников 42 школ региона и 52 членов администрации школ региона.

В представлении учителями содержания школьного образования с помощью цифровых средств нами были выделены следующие проблемы: недооценка педагогами возможностей цифровых средств в получении знаний школьниками как о научных достижениях, так и проблемно-гипотетических знаний, знаний завтрашнего дня науки, низкий уровень использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в построении школьниками новых личностных смыслов освоения содержания образования, а также низкий уровень использования ИКТ при формулировании школьниками исследовательских задач. Так, только 41 % опрошенных учителей при организации работы школьников с текстом сети Интернет часто просят их определить сведения, недостающие для решения проблемы с ограниченным числом данных; 26 % – осуществить формулирование возможных научных проблем в соответствии с выбранным текстом; 21 % – определить ряд научных проблем, которые могут быть решены на основе использования приведенной научной информации; 18 % – указать на возможные интеллектуальные практики ученых при решении проблемы, обозначенной в тексте. Нами также установлено, что осознанию ценности исследования с помощью цифровых средств уделяют внимание только 52 % учителей. Опрос членов администрации школ показал, что только 20 % из них выделяют среди причин основных затруднений педагогов в использовании исследовательского (поискового) метода обучения недооценку возможностей сети

Интернет и только 16 % из них выделяют важность использования сети Интернет в продуктивной познавательной деятельности, позволяющей выявить профессиональные предпочтения старшеклассников.

В то же время опрос репрезентативной выборки из 121 школьника старших классов с эвристическим и креативным уровнем развития исследовательского потенциала показал, что их привлекают в сети Интернет видеолекции известных ученых (18,2 %), непосредственное взаимодействие с теми, кто занимается определенной научной областью (25,6 %), решение информационных задач (20,7 %). Только 13 % школьников из этой выборки также указывают на то, что они используют сеть Интернет для постановки новых вопросов и новых задач. В сети Интернет видят возможности для осознания ценности исследования только 27 % школьников с разными уровнями развития исследовательского потенциала из 847 опрошенных.

Результаты опроса учителей и школьников также показали наличие проблем в использовании цифровых средств, которое обеспечивает движение школьников от культуросовоения к культуротворчеству. Среди них оказались следующие проблемы: доминирование применения цифровых технологий в условиях репродуктивной деятельности школьников, невысокий уровень включения цифровых средств в исследования школьников, которые проходят в условиях взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности, низкий уровень обеспечения с помощью цифровых средств интегративности содержания. Так, по результатам опроса педагогов установлено, что обучению методам и технологиям решения исследовательских задач с помощью цифровых средств уделяют внимание только 26 % педагогов, обращают внимание на важность информации для организации дистанционного взаимодействия с центрами, организующими поисковую работу со школьниками, 25 % педагогов. Только 41 % опрошенных педагогов считает, что используют сеть Интернет для организации продуктивной познавательной работы школьников.

Опрос репрезентативной выборки из 121 школьника старших классов с эвристическим и креативным уровнем развития исследовательского потенциала показал, что после изучения учебного материала только 18 % из них стремятся написать творческую работу, в которой они желают объяснить странные с точки зрения здравого смысла факты, только 5 % – установить границы использования знаний. Для оперативного определения основных алгоритмов решения исследовательских задач используют сеть Интернет только 14 % опрошенных школьников; только 32 % опрошенных думают о возможности использовать полученные в Сети знания на практике за рамками уроков, только 29 % школьников устанавливают в практике использования цифровых средств связи полученных знаний с другими областями знаний, столько же школьников используют приемы и способы ранее решаемых задач из других предметов в проведенном исследовании с использованием цифровых технологий.

На недостаточное дидактическое осмысление педагогами сопровождения творческого саморазвития школьников в исследовательской деятельности с помощью цифровых средств указали следующие выделенные нами проблемы: недооценка педагогами возможностей цифровых средств в снижении школьной тревожности в ходе познания, низкий уровень информационно-коммуникационного обеспечения организации осмысленного усложнения школьником познавательной деятельности, а также низкий уровень использования

цифровых технологий для самооценки школьниками своего исследовательского потенциала и меры его реализации. Так, опрос педагогов показал, что организацией построения школьниками индивидуальных познавательных маршрутов с помощью цифровых технологий интересуются только 7 % опрошенных, только 24 % из них считают нужной организацию построения школьниками индивидуальных познавательных маршрутов с помощью цифровых средств. Нами было показано, что 76 % респондентов из опрошенных учителей имеют низкий уровень в использовании ИКТ при создании индивидуальных образовательных программ и маршрутов, 56 % – низкий уровень в использовании ИКТ при организации совместной деятельности школьников по формулированию и решению задачи [3].

Школьники с разным уровнем развития исследовательского потенциала (N = 847) при оценке возможностей сети Интернет в обучении считают, что они редко используют ее для осмысления элементов собственных познавательных действий (21 %), для диагностики личностных качеств, профессиональных склонностей (34 %), для конструирования индивидуальных образовательных программ (21 %).

Выявленные проблемы свидетельствуют о том, что современная ситуация цифровизации школьного обучения требует дидактического осмысления деятельности учителя и школьника в цифровом информационно-образовательном пространстве. Их более глубокое изучение обеспечивает движение к новым дидактическим ориентирам развития исследовательского потенциала школьников в условиях цифровой трансформации общего образования. Выделенные автором идеи развития исследовательского потенциала школьников (целостности, культуротворчества, системогенеза) обеспечивают построение методологических оснований выявления новых путей совершенствования научно-методической готовности учителей к использованию цифровых средств в продуктивном школьном обучении, поиска направлений создания новых требований к разработке цифровых средств обучения, построения новых ориентиров при создании моделей обучения в цифровой информационно-образовательной среде школы.

### **Библиографический список**

1. Иванова, С.В. Об особых условиях формирования современного образовательного пространства / С.В. Иванова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 3. С. 5–10.
2. Кондаков, А.М. Методология проектирования общего образования в контексте цифровой трансформации / А.М. Кондаков, И.С. Сергеев // Педагогика. – 2021. – № 1. – С.5-23.
3. Макотрова, Г.В. Дидактические основания развития исследовательского потенциала школьников: антропологический контекст: моногр. / Г.В. Макотрова. – Белгород: Издательский дом «Белгород», 2019. –512 с.
4. Орлов, А.А. Портрет «сетевой личности» в контексте теории поколений / А.А. Орлов // Педагогика. – 2019. – № 10. – С. 5-16.
5. Перминова, Л.М. Цифровое образование: ожидание, возможности, риски / Л.М. Перминова // Педагогика. – 2020. – № 3. – С. 28-37.
6. Селиверстова, Е.Н. Познавательная деятельность школьников в условиях реализации ФГОС: от усвоения к исследованию: материалы Восьмой Международной заочной науч.-практ. конф., посвященной памяти И.Я. Лернера «Развитие педагогических представлений о сущности и результативности обучения в контексте процессов стандартизации образования» / Е.Н. Селевёрстова. – Владимир: ВИТ-принт, 2014. – С. 122-136

7. Hillman, T Brave new platforms: a possible platform future for highly decentralised schooling / T. Hillman, A. B. Rensfeldt, J. Ivarsson // Learning, Media and Technology. – 2020. – № 45 (1). – P. 7-16. – Url: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439884.2020.1683748>

8. Williamson, B. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency / B. Williamson, R. Eynon, J. Potter // Learning, Media and Technology. – 2020. – № 45 (2). – P. 107-114. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439884.2020.1761641>

## **ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Ткачев В. Н.**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
доцент кафедры возрастной и социальной психологии, профессор кафедры  
психологии, город Белгород, Россия,*

*Аннотация:* в статье говорится о достоинствах и недостатках дистанционного обучения. Преимущество технических средств над человеческими способностями хранить и передавать информацию бесспорно, но никакие новшества не смогут превзойти возможности человеческого мозга, его зрения, слуха, речи, восприятия, понимания и передачи информации. Опосредованное техническими средствами изучение учебного материала не заменит возможностей реального взаимодействия между преподавателями и студентами, не решит проблемы качественного образования.

*Ключевые слова:* опосредованное обучение, восприятие информации, зрение, слух, высшие психические функции, обратная связь.

## **ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF DISTANCE LEARNING**

**Tkachev V. N.**

*Professor of Psychology Belgorod National Research University, Belgorod, Russia,*

*Abstract:* this article aims at discussing the advantages and disadvantages of distance learning. The advantage of technical equipment in keeping and conveying information is obvious but no novelties can outrank the opportunities of human brain, visual and audial sense, enunciation, perception and comprehension. Learning process intermediated by technical equipment cannot substitute real communication between a lecturer and students. Moreover, it cannot solve problems of proper perception and acquiring knowledge.

*Keywords:* intermediated education, information perception, visual sense, auditory sense, higher mental functions, feedback.

Безусловно, дистанционное обучение имеет ряд существенных преимуществ. Одной из главных его черт является независимость от местоположения источника и приёмника информации, независимость от времени и расстояния между преподавателем и студентом.

Развитие информационно-коммуникационных технологий обеспечивает людям возможность осознавать свою причастность к происходящим в мире событиям, быть в курсе политической, экономической, социальной и культурной жизни планеты. Благодаря Интернету люди по-настоящему почувствовали свою причастность к происходящим в мире событиям, получив возможность наблюдать за ними в режиме «онлайн». Информационные технологии стали средством формирования глобального мышления, люди начали воспринимать себя не только жителями конкретного региона, но и гражданами всего мира.

За последние годы резко возросли возможности современных информационных систем: объемы памяти, быстродействие и скорость передачи информации. Например, емкость памяти персональных компьютеров удваивается в среднем каждые два года. В настоящее время на жестком диске емкостью 1Тб можно хранить примерно 170 тысяч вузовских учебников. На 7 таких дисках легко разместится все содержание библиотеки Белгородского государственного национального исследовательского университета. Не отстают в своем развитии и средства передачи информации. Один вузовский учебник (в среднем 5 Мб) может быть передан со скоростью 50Мбит/с, т.е. меньше, чем за 1 секунду.

Однако образование, прежде всего – высшее, традиционно является одной из наиболее консервативных систем общества и его приобщение к современным информационным технологиям идет с большей осторожностью. Бурное развитие информационно-коммуникационных технологий не сопровождается таким же стремительным развитием человека. Биологическая сущность человека остается неизменной с момента возникновения человеческого сообщества. Неизменны его зрение, слух, обоняние, осязание, вкусовые анализаторы. Вместе с тем из поколения в поколение меняется социальная, духовная, культурная сущность человека. Развиваются его высшие психические функции словесная память, логическое мышление, творческое воображение, уровень образованности.

Психологи утверждают: человеку ценно то, к чему он приходит сам. К примеру, прошло несколько месяцев текущего года. Что мы можем вспомнить за этот период? Вряд ли воспроизведем информацию, полученную с помощью компьютера, телефона или телевизора. Скорее всего, мы вспомним события, непосредственными участниками которых были сами: новый год, каникулы, день рождения, походы на природу, отдых на море и т.п.

Опосредованное техническими средствами изучение учебного материала никогда не заменит непосредственного взаимодействия с реальными объектами. Ибо даже самые современные фото, видео и звуковоспроизводящие устройства неспособны передать всю полноту естественного зрительного и слухового восприятия. Попробуйте, находясь на природе, у водопада, осуществляя видеозапись, сравнить изображение на экране видеокамеры и в реальности. И вы увидите существенную разницу в качестве отражения воспринимаемого.

На экране монитора компьютера или телевизора наш зрительный анализатор фиксирует высвечивающиеся точки, упрощенно передающие информацию о воспринимаемом объекте. А глаз осуществляет мгновенные фиксации на объекте, от которого идут сигналы в мозг, где в результате сложной аналитико-синтетической деятельности формируется образ объектов, и чем сложнее воспринимаемый объект (огонь свечи, угли догорающего костра, звездное небо...), чем больше фиксаций, тем больше нервных клеток мозга участвуют в восприятии. Техника еще не достигла такого совершенства, она неспособна полностью воспроизвести работу глаз. Возьмем, к примеру, кино: во время съемки, на фотопленке запечатлеваются изображения



в виде картинок, а затем проецируются на экран со скоростью 24 кадра в секунду и создается иллюзия происходящих событий.

В своё время известным лидером отечественного дистанционного обучения Современной гуманитарной академии (СГА) была создана единая информационная система, объединяющая более 800 центров доступа дистанционного образования, расположенных по всей территории России, обучение в которой велось независимо от места нахождения обучаемого по единой образовательной технологии, обеспечивающей доступ ко всему учебному контенту с любого учебного места. Все это позволило довести численность студентов академии до 180 тысяч человек. За последние 10 лет своей работы СГА дала народному хозяйству страны 200 тысяч выпускников с высшим образованием. Это примерно столько же, сколько выпустил МГУ им. М.В. Ломоносова за весь период своего существования. Но разве можно сравнить качество подготовки и востребованность выпускников этих вузов?

Опосредованное, техническими средствами обучение не решает проблемы качества восприятия информации, ее усвоения. То, что мы видим на экране компьютера – это, прежде всего информация для глаз, а не для ума. Дистанционное обучение эффективно с точки зрения хранения и передачи информации, но пока не может заменить живой непосредственный диалог преподавателя со студентами, т.к. уровень развития профессионального самосознания будущих специалистов зависит от активности, от степени включенности в систему учебно-профессиональной деятельности.

Наше представление о себе, о содержании собственного «Я» и своего сознания формируется, согласно Л.С. Выготскому, на основе отражения нами того, как нас воспринимают окружающие нас люди. Мы как в зеркало всматриваемся в других людей и видим себя, свою индивидуальность. Сейчас, глядя в экран телевизора, монитор компьютера, сенсорный дисплей телефона, проводя перед ними много времени, мы видим людей, животных, природу и т.д., но не видим главного - того, как нас воспринимают и отражают те, кого мы видим. Мы потеряли канал обратной связи, мы не видим себя глазами других.

Глядя в «черное зеркало», мы не формируем свой внутренний мир, свой образ «Я» – мы становимся «черными дырами», поглощающими воспринимаемое нашими анализаторами и вместе с тем мы лишаем себя информации о себе, – становимся пустыми, бессодержательными. Поэтому на практическом занятии по психологии один студент, отвечая на вопрос: «Кто Я?» написал: «Я всем доволен! Я красавчик!» и больше ему нечего сказать, его сознание не содержит психологической информации о своей индивидуальности.

Компьютерная техника и информационные технологии стремительно развиваются, и на это выделяются немалые средства, а вот для развития человека, его психики, возможности воспринимать, сохранять и передавать информацию – делается слишком мало. Поэтому однажды возникнув, углубляется противоречие между уровнем развития техники и возможностью человека взаимодействовать с ней.

### **Библиографический список**

1. Карпенко М.П. Телеобучение. М.: СГА, 2008. 800с.
2. Ткачев В.Н. Нужна ли нам модернизация образования? Статья в сборнике Российская школа в международном образовательном пространстве. Материалы

международной научно- практической конференции. Т. 1. Белгород- Ниви- Сад- Йиссык- Куль- Старый Оскол, 2011.

3. Ткачев В.Н. Психологические факторы формирования самовоспитания студентов в процессе профессиональной подготовки. Коллективная монография. Модернизация российского образования: тренды и перспективы. Часть 3. Краснодар: АНО «Центр социально- политических исследований «Премьер», 2012.

4. Ткачев В.Н. Социология и психология образования. Учебное пособие. Белгород. БелИРО, 2015.

5. Ткачев В.Н. Дистанционное обучение. За или Против. Статья Вестник НИУ «БелГУ», 2015.

6. Ткачев В.Н. Формирование субъектности у студентов-психологов в процессе обучения. Экология субъективной сферы личности. Коллективная монография, отв. ред. Т.Н. Разуваева, Белгород: ИД «Белгород НИУ «Бел ГУ», 2016.

## **НЕОТВЕЧЕННЫЕ ВОПРОСЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**Кошелева Ю. П.**

*кандидат психологических наук, доцент, «Московский государственный лингвистический университет», доцент кафедры психологии и педагогической антропологии Института гуманитарных и прикладных наук, Москва, Россия*

*Аннотация:* сопоставляются понятия цифровой образовательной среды, цифрового образовательного пространства и медиапространства, выделяются цели и задачи образования, его основные участники и их роль в образовательной среде; обсуждаются нерешенные проблемы, связанные с цифровизацией образовательной среды.

*Ключевые слова:* цифровизация, образовательная среда, медиапространство, цифровая образовательная среда, нерешенные вопросы

## **OUTSTANDING DIGITALIZATION ISSUES OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**Kosheleva Yu. P.**

*PhD in Psychology, Associate Professor, "Moscow State Linguistic University", Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, the Institute of Humanities and Applied Sciences, Moscow, Russia*

*Abstract:* The concepts of the digital educational environment, digital educational space and media space are compared, the goals and objectives of education, its main participants and their role in the educational environment are highlighted; the unsolved problems associated with the digitalization of the educational environment are discussed.

*Key words:* digitalization, educational environment, media space, digital educational environment, unresolved issues

Создание единой образовательной среды является стратегическим направлением развития страны. Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» направлен на увеличение доступности образования в России и его качества за счет дистанционной формы обучения и увеличения образовательных онлайн-курсов [1]. Если рассматривать цифровизацию образовательной среды системно, то нужно отметить, что цифровизация касается многих сфер жизни и деятельности людей (а не только образования), где подразумевается применение цифровых технологий. В других отраслях деятельности человека они способствовали автоматизации тех процессов, которые были повторяющимися и типовыми. После того, как такой подход был апробирован и доказал свою эффективность, появилась возможность цифровизации как улучшения уже существующих процессов. Цифровизация не только включает применение цифровых технологий, но и меняет взаимоотношения людей, которые их используют. Создается цифровая среда, которая требует управления. Вот почему понятие цифровизации также подразумевает управление – с точки зрения системной цифровизации управлением этими процессами через работу с данными. Когда речь идет об образовании, то акцент смещается на подготовку кадров, обучение и воспитание подрастающего поколения, а значит подходы к образованию будут отличаться от подходов к цифровизации в других сферах деятельности. Учитывая вышесказанное, рассмотрим основные понятия цифровой образовательной среды, цифрового образовательного пространства и медиaprостранства, сопоставим их и соотнесем с общим контекстом цифровизации образовательной среды и проанализируем цели и задачи образования и их выполнимость в цифровой образовательной среде.

Не касаясь вопросов автоматизации образовательных процессов как программированного обучения, отметим, что само по себе наличие образовательной среды влияет на ее участников и создает контекст, в котором протекает обучение и воспитание, увеличивает возможности образовательной среды или создает препятствия для достижения образовательных целей и реализации задач образования [7]. При этом цифровизация становится новым направлением в сфере образования [8]. Согласно Постановлению Правительства Российской Федерации «О проведении в 2020-2022 годах эксперимента по внедрению целевой модели цифровой образовательной среды в сфере общего образования, среднего профессионального образования и соответствующего дополнительного профессионального образования, профессионального обучения, дополнительного образования детей и взрослых» цифровая образовательная среда определяется как «совокупность условий для реализации образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий с учетом функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные и образовательные ресурсы и сервисы, цифровой образовательный контент, информационные и телекоммуникационные технологии, технологические средства и обеспечивающей освоение учащимися образовательных программ в полном объеме независимо от места их проживания» [9]. В этом определении появляются важные элементы, которые и обуславливают успешность обучения. Следует подчеркнуть, цифровая образовательная среда создает условия, а не навязывает их. Исходя из общего контекста цифровизации различных сфер деятельности, условия, способствующие

достижению образовательных целей, должны быть проверены временем и адаптированы к потребностям участников образовательного процесса. Другими элементами, на которые нужно обратить внимание, являются информационные и образовательные ресурсы и сервисы, цифровой образовательный контент, информационные и телекоммуникационные технологии, технологические средства. Наличие информационно-коммуникационных технологий и технологических средств, включенных в цифровую образовательную среду, принимается как свершившийся факт. Насколько цифровые технологии доступны участникам образовательных отношений? Насколько ими освоены? И если образовательные сервисы и ресурсы можно найти как готовые решения и ими пользоваться, то как выбирать образовательный контент, не созданный самими? Как его создавать, не имея собственных ресурсов – как технических, так временных и личностных? Кроме того, создание готовых решений, включая образовательные платформы, создает дополнительные риски, которые отсутствуют в традиционной образовательной среде [3, 10]. Например, исследователи выделяют информационные риски [1]. К ним относят: риск нарушения конфиденциальности, нарушения целостности образовательного контента, нарушения доступности к цифровой образовательной среде, нарушения аутентичности информации, а также риск нарушения неотказуемости.

Другим проявлением цифровизации образовательной среды является цифровое образовательное пространство. В отличие от цифровой образовательной среды его неотъемлемой частью становится пространство Интернета и возможность использовать гаджеты (любые устройства, в которых доступны цифровые технологии и сервисы и которые можно носить с собой – планшеты, ноутбуки, мобильные телефоны и т.д.), где человек «образовывается» – стихийно или целенаправленно (если у него сформулированы образовательные цели и он реализует свои образовательные потребности). Важно различать тот факт, что цифровое образовательное пространство не является средой, т.к. не имеет образовательного центра, никем не регулируется и не управляется. Его метафорой является пространство как безграничная область, в которой можно потеряться. Еще одним сходным понятием является понятие медиaprостранства. Медиaprостранство создается электронными средствами коммуникации. Оно определяется как электронное окружение, в котором отдельные люди или их группы и другие сообщества могут действовать в одно и то же время. Медиaprостранство подразумевает коммуникацию между людьми, но она носит специфический характер и опять-таки требует управления. Если это компьютерные игры, то поведение игроков определяется правилами игры, если это социальные сети, то ресурсом или каналом, на котором размещается контент или происходит обмен сообщениями. Создание собственных правил взаимоотношений ограничено медиaprостранством и определяется им (вернее его создателями или владельцами). Существование такого пространства самого по себе создает опасность гносеологических искажений, к утрате объективности в познании мира и замене его на мир иллюзорный виртуальный [2].

Что доступно участникам образовательных отношений, прежде всего отдельным лицам – учителям (преподавателям), ученикам (обучающимся) и их родителям или законным представителям? Именно они являются субъектами образовательной среды, они вовлечены в процесс обучения и именно от них зависит его результат. Чтобы понять, способна ли обеспечить цифровая

образовательная среда достижение целей и задач образования, разграничим понятия обучения и процесса обучения, которые часто смешивают [6, с. 174]. Обучение понимается как явление. Любой человек в процессе своей жизни обучается, и этот факт отражен в концепции непрерывного обучения или обучения в течение всей жизни человека (и, соответственно, подразумевает возможность переобучения). Процесс обучения или учебный процесс – это развитие обучения во времени и пространстве, последовательная смена этапов обучения. Рассматривая обучение как процесс, необходимо знать последовательность этих этапов, результаты обучения на каждом из них и психологические и иные особенности обучающихся.

В законе «Об образовании в РФ» обучению дано следующее определение: «Обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни». В этом определении присутствуют все составляющие: обучение, его процесс и результат, а также личностные характеристики обучающихся (в первую очередь, способности и мотивация). Целенаправленность обучения подразумевает других участников образования, которые способны эту деятельность организовать или научить этому обучающихся. Их роль нельзя недооценивать. Основу обучения составляют знания, умения и навыки, выступающие со стороны учителя (преподавателя) в качестве базовых компонентов содержания данного процесса, а со стороны учеников – в качестве продуктов усвоения [6].

Цель образования – обеспечение целенаправленного процесса воспитания и обучения в интересах личности и общества. Если в стране взят курс на цифровизацию во всех сферах деятельности, то и образования она не может не коснуться. Рассмотрим задачи, которые оно решает, и проанализируем, насколько они реализуются в цифровой образовательной среде и выделим нерешенные вопросы.

Задачи образования:

- реализация потребностей каждого человека в образовательной сфере, постоянное повышение образовательного уровня населения страны;
- приведение системы воспитания и обучения населения в соответствие с образовательными потребностями личности, общества и государства, нормами отечественного и международного права;
- подготовка новых поколений граждан к жизнедеятельности в условиях современного демократического общества, его социокультурных, научных и технологических достижений;
- социальная интеграция различных групп общества, независимо от их этнической принадлежности, психического и физического здоровья, доходов, религиозных и политических убеждений;
- обеспечение равных стартовых возможностей россиян в сфере образования;
- формирование и развитие единого образовательного пространства России на федеральном и мировом уровнях.

Потребности человека в образовании несомненны. Стремление к познанию – существенная характеристика человека. Реализовывать эту потребность может по-разному. В данном случае цифровая образовательная среда создает ему

дополнительные возможности, расширяя средства и способы познания. Однако постоянное повышение образовательного уровня населения страны станет невыполнимой задачей, если останется проблема цифрового неравенства – ситуации, когда возможность использования цифровых технологий и технических средств ограничена и ее решение делегируется участникам образования без должного обеспечения и обучения. Такой подход приведет не к повышению уровня образования, а к его деградации из-за разрушения традиционной системы, дезорганизации и необеспеченности новой.

Приведение системы воспитания и обучения населения в соответствие с образовательными потребностями личности, общества и государства, нормами отечественного и международного права зависит от выявления этих потребностей как части образовательного процесса (о чем говорилось выше), что требует знания закономерностей его течения и особенностей обучающихся. Иначе может возникнуть другая угроза – нарушение суверенитета личности, утрата личной свободы и эрозия границ «Я» [2]. Кроме того, нормы международного и отечественного права могут отличаться и даже противоречить друг другу, поэтому важно учитывать специфику российского образования и расценивать его как вклад в мировую копилку знаний, а не их копирование. Здесь таится другая угроза – исчезновение исторической основы личности, ее социальной идентичности и приверженности своей культуре.

Реализация задачи подготовки новых поколений граждан к жизнедеятельности в условиях современного демократического общества, его социокультурных, научных и технологических достижений связана со знанием этих достижений, наличия гордости за свою страну и возможности создавать новое. Утрате способности достигать (в противоположность этому воспроизводить типовые действия, пользоваться готовыми решениями) способствует существование опасности манипулирования сознанием человека, навязывание ему заранее заданных алгоритмов его действий.

Задача социальной интеграции различных групп общества, независимо от их этнической принадлежности, психического и физического здоровья, доходов, религиозных и политических убеждений реализуется в том случае, когда этот процесс управляется не только в медиапространстве, но и в образовательной среде, в том числе и цифровой. Отсутствие такого управления создает условия для социальной напряженности, приводит к недопониманию потребностей и возможностей различных социальных групп и межнациональным конфликтам.

Обеспечение равных стартовых возможностей россиян в сфере образования выражается в наличии выбора учебного заведения, образовательной программы и получения или смены профессии. Такая возможность действительно существует, но насколько она доступна всем россиянам?

И, наконец, задача формирования и развития единого образовательного пространства России на федеральном и мировом уровнях непосредственно касается вопросов цифровизации образовательной среды. Представления о будущем образования включают как его возможности, так и угрозы [5, 10]. К возможностям образования исследователи относят: увеличение доступности образования в части размещения в сети Интернет курсов известных ученых и преподавателей из разных уголков мира; возможность реализации гибкой индивидуальной образовательной траектории; наличие возможной экономической выгоды и уменьшения трудоемкости работы преподавателя (учителя); приучение к самостоятельности [1]. Угрозы или опасности, которые выделяют авторы, сводятся к следующим.

Например, риски, связанные со здоровьем учащихся, риски утраты социальных навыков [там же]. Цифровое образовательное пространство приводит к стихийному обучению и воспитанию, которое подразумевает сводный выбор источников информации без должной ее переработки и осмысления. Результатом «воспитания Интернетом» становится формирование неправильных взглядов, позиции, мировоззрения, что затрудняет работу учителя (педагога) [4]. Другой опасностью является навязывание цифровых услуг и снижения уровня психологического благополучия, в том числе в обучении и общении, «особенно в случаях недостаточных в этом отношении компетенций респондента или отсутствия у него соответствующих технических возможностей» [3, с. 9]. В цифровом образовательном пространстве существуют также риск киберзапугивания, конфиденциальности личных данных как учащихся (обучающихся), так и учителей (преподавателей), публичный характер информации, попадающей в киберпространство и др. [8]. На данный момент отсутствует детально разработанная методика преподавания в цифровой образовательной среде, не хватает квалификации в сфере информационно-коммуникационных технологий педагогов, обучающиеся не умеют эффективно использовать цифровые технологии, образовательные учреждения не в должной степени обеспечены современными гаджетами [4].

Таким образом, мы можем заключить что цифровизация образовательной среды имеет свою специфику по сравнению с другими сферами деятельности человека, не учитывать которую нельзя.

С нашей точки зрения остаются вопросы, на которые пока не найдены ответы в отношении цифровизации образовательной среды. Это вопросы:

- устранения цифрового неравенства;
- баланса между использованием возможностей цифровой образовательной среды, здоровьем и психическим развитием обучающегося;
- защиты суверенитета личности в цифровом пространстве;
- приоритета живого общения над виртуальным;
- повышение престижа учителя/педагога/преподавателя и его авторитета среди учеников/обучающихся;
- безопасности цифровой образовательной среды;
- перевода в цифровую среду и адаптации в ней живого общения;
- отделенности в цифровой образовательной среде ученика от других учеников и их взаимодействия;
- охраны труда и здоровья педагога (учителя);
- трудности перевода большого объема информации в знания, умения, навыки обучающихся и его адаптации к их индивидуальным особенностям;
- сложности адаптации семьи к дистанционным формам образования;
- размывания границ цифрового образовательного пространства;
- приверженности своей культуре при наличии разных образовательных возможностей;
- умения создавать новое;
- организации цифровой образовательной среды ее участниками.

От поиска ответов на эти вопросы зависит достижение цели и реализация задач образования, его доступность и качество.

*Статья выполнена при поддержке проекта РФФИ №19-29-14177*

## Библиографический список

1. Ажмухамедов И.М., Кузнецова В.Ю. Анализ преимуществ и возможных последствий реализации единой цифровой образовательной среды / Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: VI Виртуальный Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Ч. II. – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – 302 с. (С. 3–12).
2. Большунова Н.Я. Системная цифровизация образования в современном мире: риски и перспективы развития человека: риски и перспективы развития человека / Развитие человека в современном мире, № 3, 2021. С. 3–16.
3. Большунова Н.Я. Цифровизация образования: проблемы и перспективы / Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: сб. науч. ст. XII Межвузовской науч.-практич. конференции с международным участием: ч. 3 / Под общ. ред. В.В. Косухина. – Новосибирск: Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2020. – 292 с. С. 39 – 45
4. Валеева Р.Р. Иванилов Д.А. Препятствия на пути цифровизации образования / в сборнике: Актуальные проблемы современной науки: взгляд молодых ученых. Материалы Международной научно-практической конференции. Материалы круглого стола. 2020. С. 251-254. [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_43065880\\_42288491.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_43065880_42288491.pdf) (Дата обращения 15.11.2021)
5. Гут Ю.Н., Москвитина О.А. Исследование представлений о будущем образовании в эпоху цифровых технологий. XIX Всероссийская научно-практическая конференция молодых исследователей образования. Доказательный подход в сфере образования. Тезисы конференции. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. – 927 с. С. 702-704
6. Крившенко Л.П., Юркина Л.В. Педагогика: учебник и практику для академического бакалавриата / Л.П. Крившенко, Л.В. Юркина. – М.: Юрайт, 2019. 400 с.
7. Москвитина О.А. Совладание с трудными ситуациями учения в младшем подростковом возрасте в условиях цифровизации деятельности / Гуманизация образования, №6, 2020, С. 81–95. DOI: 10.24411/1029-3388-2020-10142
8. Пашкин С.Б., Лисовская Н.Б., Пчелкин В.О., Саркисава Е.А. Цифровизация как новое направление в сфере образования / Образовательный вестник «сознание», №6, т.22, 2020. – с. 22–30. <http://dx.doi.org/10.26787/nydha-2686-6846-2020-22-6-21-30> (Дата обращения 15.11.2021)
9. Постановлению Правительства Российской Федерации «О проведении в 2020 - 2022 годах эксперимента по внедрению целевой модели цифровой образовательной среды в сфере общего образования, среднего профессионального образования и соответствующего дополнительного профессионального образования, профессионального обучения, дополнительного образования детей и взрослых». <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74922819/> (Дата обращения 15.11.2021)
10. Устюжанина Е.В., Евсюков С.Г. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы // Вестник РЭУ им. Г. В. Плеханова. – 2018. – № 1 (97). – С. 3–12.



# АНАЛИЗ КОГНИТИВНОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ ИЗ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ТРАДИЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

**Гут Ю.Н.<sup>1,2</sup>**

кандидат психологических наук, доцент,

e-mail: gut.julya@yandex.ru

**Кабардов М.К.<sup>2</sup>**

доктор психологических наук, профессор,

<sup>1</sup> Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Белгород, ул. Студенческая, д. 14

<sup>2</sup> «Психологический институт РАО»,

Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4. e-mail: kabardov@mail.ru

*Аннотация:* в статье рассматриваются особенности продуктивности внимания и умственной работоспособности подростков, обучающихся в условиях цифровой образовательной среды и в школах со стандартной системой образования. Представлены результаты сравнительного анализа основных характеристик внимания в двух выборках подростков, а также динамики их умственной истощаемости.

*Ключевые слова:* цифровизация, когнитивное развития, продуктивность внимания, умственная работоспособность, цифровое обучение.

## ANALYSIS OF COGNITIVE PRODUCTIVITY OF ADOLESCENTS FROM DIGITAL EDUCATIONAL AND TRADITIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

**Gut Yu.N.<sup>1,2</sup>**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, e-mail: gut.julya@yandex.ru

**Kabardov M.K.<sup>2</sup>**

Doctor of Psychological Sciences, Professor, e-mail: kabardov@mail.ru

<sup>1</sup> Belgorod National Research University, Belgorod, Studentskaya str., 14

<sup>2</sup>"Psychological Institute of RAO", Moscow, Mokhovaya str., 9, bld.4.

*Abstract:* The article discusses the features of the productivity of attention and mental performance of adolescents studying in a digital educational environment and in schools with a standard education system. The results of a comparative analysis of the main characteristics of attention in two samples of adolescents, as well as the dynamics of their mental exhaustion, are presented.

*Keywords:* digitalization, cognitive development, attention productivity, mental performance, digital learning.

В последние годы появляются эмпирические факты, подтверждающие, что инфокоммуникационные технологии, как культурные орудия современности, не только формируют новые ценности и социальные практики, но также оказывают влияние на развитие личности [3; 7; 9].

Появляется все больше исследований, доказывающих, что цифровые технологии предоставляют обучающимся больше плюсов, чем минусов. В начале

XXI века стали известны исследования, доказывающие положительное влияние цифровых технологий на распознавание образов, развитие зрительной памяти [1; 2; 6; 8], метакогнитивные функции планирования, выбора стратегии поиска и оценки информации [12], на развитие визуального интеллекта: способность контролировать несколько визуальных стимулов одновременно, визуализацию пространственных отношений [10]. А. Фиш с коллегами показали, что дети, пользующиеся домашними цифровыми устройствами, имеют более высокие показатели когнитивного развития, чем дети, не имеющие компьютера дома [11].

Несмотря на растущее количество работ, посвященных данной теме, наблюдается недостаток систематизированных исследований влияния ИКТ на когнитивную и эмоционально-волевую сферу детей и подростков. А вместе с тем, многие школы активно внедряют в учебные программы элементы обучения с непосредственным использованием ИКТ.

Основная цель нашего исследования заключается в выявлении влияния цифрового обучения на развитие личности школьника посредством нейрокогнитивного подхода и поиск решений, обеспечивающих цифровое благополучие.

Целью данного исследования является определение особенностей умственной работоспособности и продуктивности внимания подростков, обучающихся в условиях цифровой образовательной среды и в школах со стандартной системой образования.

Для достижения цели исследования были подобраны следующие методики исследования:

1. Тест Корректурная проба (буквенный вариант) Б. Бурдона, применялась для изучения способности к концентрации внимания и его устойчивости, а также темпа психомоторной деятельности и устойчивости к монотонной деятельности.

2. Методика «Счет по Крепелину» Э. Крепелина, направлен на оценку концентрации произвольного внимания, а также умственной работоспособности в целом.

3. Для обработки результатов исследования применялся метод математической статистики – U-критерий Манна – Уитни.

В исследовании приняли участие подростки седьмых классов в общем количестве 60 человек в возрасте 13-14 лет, обучающиеся в двух типах образовательных учреждений: общеобразовательные учреждения с применением традиционного (ТШ) и цифрового обучения (ЦШ).

На первом этапе мы исследовали особенности устойчивости и концентрации внимания наших испытуемых, используя буквенный вариант, включающий 40 строк по 40 букв, размещенных в случайном порядке в ряд. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 1. Исходя из данных таблицы видно, что школьники из образовательных учреждений с применением цифровых технологий статистически значимо отличаются от учеников общеобразовательных школ с традиционным обучением по показателям динамических свойств внимания – устойчивости (61 и 54 при  $p = 0,015$ ). То есть школьники из цифровой школы обладают более высокой способностью удерживать высокий уровень внимания в течение относительно длительного времени при выполнении определенного задания, чем их сверстники, обучающиеся в школах с преимущественно традиционной передачей знаний.

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей устойчивости внимания подростков  
из двух типов школ

Характеристики внимания	Школьники		U-критерий Манна – Уитни	
	Цифровая школа	Традиционная школы	U	P
Устойчивость	61	54	554	0,015
Концентрация	10	13,1	602	0,5

Школьники из традиционной системы обучения отличаются более развитыми статическими свойствами – концентрацией (13,1 и 10 при  $p = 0,015$ ). То есть при наличии помех они более способны сохранять свою сосредоточенность на объекте внимания и поэтому допускали меньшее количество ошибок, чем школьники из цифровых школ.

Для определения умственной работоспособности обучающихся была использована методика «Счет по Крепелину». В ходе диагностики были получены результаты, представленные на рис. 1.

Анализируя данные рисунка, мы можем сделать вывод о том, что вне зависимости от условий обучения у подростков чаще, чем средний и низкий, встречается высокий уровень умственной работоспособности. Однако в условиях цифровой образовательной среды подростков с высоким уровнем работоспособности больше, чем в школе со стандартной системой обучения.

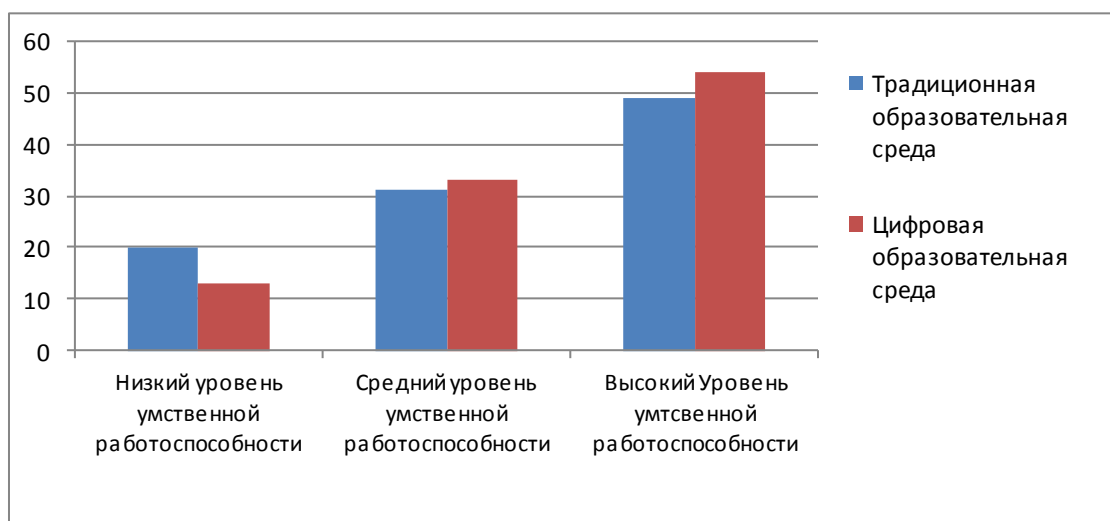


Рис. 1. Распределение подростков из цифровой и традиционной образовательной среды по уровню умственной работоспособности (%)

Сравнительный анализ общего уровня умственной работоспособности подростков в разных условиях образовательной среды представлен на рис. 2. Анализ результатов теста Крепелина показал достоверные различия между результатами учащихся из общеобразовательного учреждения и учреждения с применением цифрового обучения на последнем этапе (при  $p = 0,01$ ).

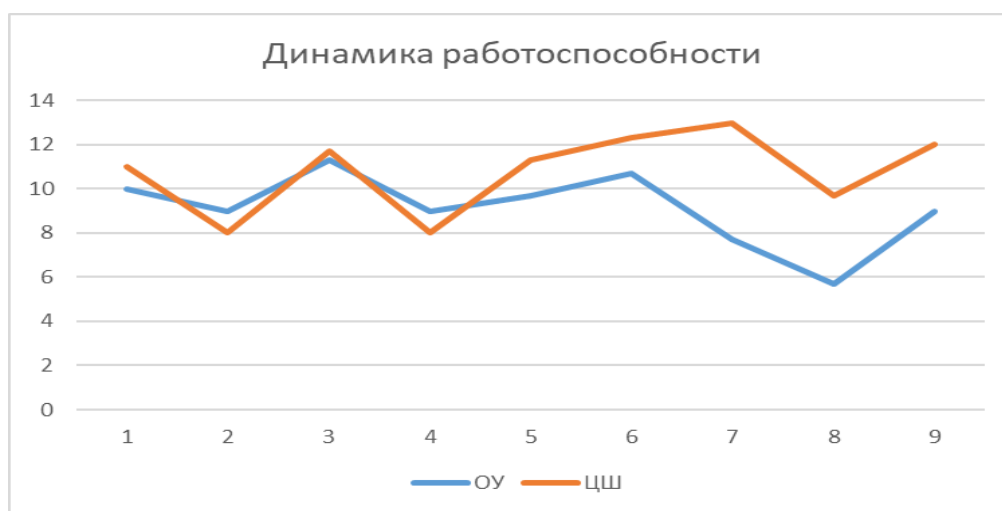


Рис. 2. Сравнительный анализ умственной работоспособности подростков из двух типов школ

Это значит, что уровень умственной утомляемости у школьников из цифровой школы ниже, чем у школьников из традиционной образовательной среды. Кроме того, способность выполнять максимальное количество операций за единицу времени у них также выше.

Исходя из полученных данных, «следует особое внимание обращать на индивидуальные склонности и способности детей в целях обеспечения большей эффективности образовательной системы и безопасности подрастающего поколения» [4, 330].

В результате исследования мы получили следующие выводы:

1. Школьники из цифровой образовательной среды характеризуются большим уровнем устойчивости внимания и менее быстрой умственной утомляемостью.

2. Школьники из традиционной образовательной среды отличаются более высокой способностью статической характеристикой внимания – концентрацией или точностью внимания.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ 19-29-14177 МК «Динамика нейрокогнитивного, эмоционального и личностного развития подростков в условиях системной цифровизации школьного образования».*

### Библиографический список

1. Концепция создания и развития информационно-образовательной среды Открытого Образования системы образования РФ // URL: <http://do.sgu.ru/conc.html> (дата обращения: 17.03.2020).
2. Боброва В.В., Лихачева Е.Н. Инновационная технология развития зрительного восприятия детей с ограниченными возможностями с применением компьютерных технологий // ОТО. 2013. № 4. С. 23-34
3. Гальченко А.С., Григорьев П.Е., Поскотинова Л.В. Взаимосвязь интернет-зависимости с когнитивно-стилевыми особенностями обучающихся // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 3. С. 7. DOI:10.26795/2307-1281-2020-8-3-7
4. Гут Ю.Н., Кабардов М.К., Кошелева Ю.П., Москвитина О.А. Когнитивные функции и личностные особенности школьников в разных образовательных средах

// Перспективы науки и образования. 2021. № 5 (53). С. 323-333. doi: 10.32744/pse.2021.5.22

5. Карабанов А.П. Современное состояние проблемы измерения интернет-зависимого поведения // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2018. Т. 26. С. 53-62. DOI: <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2018.26.53>;

6. Леонович Е.Г. Барышева О.Б. Цифровая эпоха образования: почему смартфоны не враги учебников // научный журнал. инженерные системы и сооружения Т.2. № 1(39) 2020. С.88-94

7. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл, 2017. 375 с.;

8. Урусова Л.Х. преимущества и недостатки использования средств информационно-коммуникационных технологий в процессе современного образования// Alma Mater (Вестник Высшей Школы) № 4. 2020 С.94-96;

9. Bowers A., Berland M. Does recreational computer use affect high school achievement? // Educational Technology Research and Development. 2013. Vol. 61 (1). P. 51—69. doi:10.1007/s11423-012-9274-1;

10. DeBell M., Chapman C. Computer and Internet use by students in 2003. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Dept. of Education, Institute of Education Sciences, 2006. 62 p.

11. Fish A.M., Li X., McCarrick K., et al. Early childhood computer experience and cognitive development among urban low-income preschoolers // Journal of Educational Computing Research. 2008. Vol. 38 (1). P. 97—113. doi:10.2190/EC.38.1.e.

12. Mills K.L. Possible effects of Internet use on cognitive development in adolescence // Media and Communication. 2016. Vol. 4 (3). P. 4—12. doi:10.17645/mac.v4i3.516.

## **ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ РАБОТАЮЩИХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Великанова А.С.**

*кафедра возрастной и социальной психологии НИУ «БелГУ»,*

*доцент, Белгород, Россия*

**Шакина Е.Н.**

*магистр психолого-педагогического образования, г. Белгород, Россия*

*Аннотация:* в статье представлены результаты специально проведённого эмпирического исследования особенностей ценностно-смыслового самоопределения работающих студентов в условиях дистанционного обучения. Показано, что ценностно-смысловое самоопределение большинства работающих студентов характеризуется двувёршинной мотивационной направленностью личности без явного преобладания духовно-нравственных (гуманистических) и эгоистически-престижных (прагматических) ценностей.

*Ключевые слова:* ценностно-смысловое самоопределение студентов, дистанционное обучение.

# PECULIARITIES OF VALUE AND SENSE SELF-DETERMINATION OF WORKING STUDENTS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

**Velikanova A.S.**

*Belgorod National Research University, Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod, Russia*

**Shakina E.N.**

*Master of Psychological and Pedagogical Education, Belgorod, Russia*

*Abstract:* The article presents the results of a specially conducted empirical study of the characteristics of value-semantic self-determination of working students in the context of distance learning. It is shown that the value-semantic self-determination of the majority of working students is characterized by a twofold motivational orientation of the personality without an obvious predominance of moral (humanistic) and egoistic-prestigious (pragmatic) values.

*Keywords:* value-semantic self-determination of students, distance learning.

В условиях цифровой трансформации современного общества проблема ценностно-смыслового самоопределения личности, актуализации традиционных для России духовно-нравственных ценностей в молодёжной среде приобретает особое значение. В этой связи возникает закономерный вопрос: каковы особенности ценностно-смыслового самоопределения студентов вуза?

Цель статьи – представить результаты эмпирического исследования особенностей ценностно-смыслового самоопределения работающих студентов в условиях дистанционного обучения.

Теоретико-методологической основой нашего исследования служили ценностно-деятельностная концепция формирования мировоззрения и убеждений личности Г.Е. Залесского [2], нормативно-деятельностный подход к понятию, классификации типов ценностно-смыслового самоопределения личности А.С. Великановой (Герасимовой), теоретические положения о мотивационно-ценностной структуре личности и метод её диагностики В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной.

Мы предположили, что ценностно-смысловое самоопределение большинства работающих студентов в условиях дистанционного обучения будет характеризоваться двувершинной мотивационной направленностью личности без явного преобладания духовно-нравственных (гуманистических) и эгоистически-престижных (прагматических) ценностей.

Под ценностно-смысловым самоопределением работающих студентов, в нашем исследовании понимается «особый вид деятельности по гармонизации внутреннего мира (ценностей и их смыслов), который характеризуется активной, самостоятельной, рефлексивной позицией личности в упорядочивании сфер жизнедеятельности и своих социальных ролей (ценностей) путем осознанного и ответственного выбора мотивационной направленности (личностного смысла) в каждой из этих сфер» (Великанова (Герасимова) А.С., 2012) [1, с. 138].

Мы выделили три основных типа ценностно-смыслового самоопределения по характеру мотивационной направленности личности: 1) нравственно-деловой – с преобладанием духовно-нравственных ценностей; 2) эгоистически-престижный – с преобладанием прагматических ценностей и 3) двувершинный тип – без

преобладания той или иной группы ценностей, который в свою очередь делится ещё на три группы по степени значимости ценностей.

Для проверки выдвинутой гипотезы применялась диагностическая методика «Морфологический тест жизненных ценностей» (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина) [3, с. 7]. Статистическая обработка данных проводилась с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Исследование проводилось в апреле 2020 года на базе Белгородского государственного национального исследовательского университета в условиях дистанционного обучения студентов в связи с профилактикой распространения коронавирусной инфекции. В нём участвовали 189 студентов заочного отделения факультета психологии педагогического института: 144 бакалавра и 45 магистрантов в возрасте от 19 до 46 лет. Средний возраст –  $27 \pm 7$  лет. Все студенты совмещали работу и учёбу. Выбор данной категории респондентов не случаен. Количество работающих студентов растёт с каждым годом по объективным причинам. Вместе с тем, успеваемость таких студентов ниже, а эмоциональная и интеллектуальная нагрузка на порядок выше, чем у неработающих студентов.

Перейдём к описанию и обсуждению результатов проведённого эмпирического исследования. Первоначально рассмотрим распределение работающих студентов по типу ценностно-смыслового самоопределения (табл. 1).

Таблица 1

Распределение работающих студентов в зависимости от типа ценностно-смыслового самоопределения (в %)

Группы (кол-во)	Преобладающий тип ценностно-смыслового самоопределения				
	ОНД	ОЭП	ДВ	ДС	ДН
Бакалавры (144 чел.)	7	16	10	61	6
Магистранты (45 чел.)	16	7	5	60	12
Совокупность (189 чел.)	9	14	9	61	7

*Примечание:*  
ОНД – одновершинный нравственно-деловой,  
ОЭП – одновершинный эгоистически-престижный;  
ДВ – двувершинный с высокой степенью значимости;  
ДС – двувершинный со средней степенью значимости;  
ДН – двувершинный с низкой степенью значимости.

Существуют различия в ценностно-смысловом самоопределении личности работающих студентов: 77 %, т.е. большинство обучающихся имеют двувершинный тип ценностно-смыслового самоопределения, который характеризуется конфликтной мотивационной направленностью без явного преобладания духовно-нравственных (гуманистических) и эгоистически-престижных (прагматических) ценностей.

Обращает на себя внимание, что социально-желательный или нравственно-деловой тип ценностно-смыслового самоопределения, в котором духовные

ценности преобладают над прагматическими ценностями, недостаточно выражен среди студенческой молодёжи (9 % респондентов).

Статистически значимых различий по типам ценностно-смыслового самоопределения между магистрантами и бакалаврами не выявлено. Однако, обнаружен достоверный уровень значимости ( $p \leq 0,05$ ) для показателя жизненной ценности «Собственный престиж» (средний ранг у магистрантов – 80,64; у бакалавров – 99,49). Это говорит о том, что бакалавры в большей степени стремятся к одобрению значимых лиц, ориентируются на их мнение в своих суждениях и поступках, честолюбивы.

Рассмотрим теперь распределение работающих студентов в зависимости от уровня значимости разных сфер жизнедеятельности (табл. 2).

Таблица 2

Распределение работающих студентов по уровню значимости разных жизненных сфер (в %)

Группа (кол-во)	Бакалавры (144 чел.)			Магистры (45 чел.)			Совокупность (189 чел.)		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Уровень									
Сферы жизни									
Профессиональная жизнь	15	44	41	9	60	30	14	48	38
Обучение и образование	16	69	15	16	77	7	16	71	13
Семейная жизнь	16	45	39	5	60	35	13	48	39
Общественная жизнь	34	58	10	33	49	19	34	56	10
Увлечения	24	72	4	23	70	7	24	71	5
Физическая активность	38	54	8	23	56	21	34	55	11
<i>Примечание: В – высокий; С – средний; Н – низкий.</i>									

Преобладающий у работающих студентов двувершинный (конфликтный) тип мотивационной направленности определил иерархию или уровень значимости шести основных сфер их жизнедеятельности: профессиональной, образовательной, семейной, общественной жизни, сферы увлечений и физической активности. Из таблицы видно, что наиболее значимыми сферами являются увлечения, общественная жизнь, физическая активность, далее следует сфера обучения и образования, а на последнем месте по степени значимости – профессиональная и семейная сферы.

Значимых отличий в иерархии жизненных сфер магистрантов и бакалавров выявлено не было. Тем не менее, выявлены некоторые различия этих групп респондентов по степени значимости гуманистических и прагматических ценностей, реализуемых в разных жизненных сферах.

Представим результаты статистической обработки данных с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни ( $p \leq 0,001$ ):

– «Профессиональная жизнь. Развитие себя» (средний ранг у бакалавров – 87,56; у магистрантов – 118,81), что говорит о стремлении магистрантов к наиболее



полной реализации в сфере профессиональной жизни, а также о заинтересованности в информации относительно своих способностей с целью их дальнейшего развития и повышения профессиональной квалификации;

– «Обучение и образование. Духовное удовлетворение» (средний ранг у бакалавров – 87,25; у магистрантов – 119,81), более высокий средний ранг свидетельствует о том, что магистранты отличаются от бакалавров сильно развитой познавательной потребностью, стремлением повышать уровень своего образования;

– «Общественная жизнь. Сохранение собственной индивидуальности» (средний ранг у бакалавров – 102,07; у магистрантов – 72,37). Эти данные означают, что бакалавры стремятся не попасть под влияние общественно-политических взглядов других людей ценой аполитичности и даже одобрительного отношения ко всякого рода неформальным и скандальным организациям;

– «Физическая активность. Собственный престиж» (средний ранг у бакалавров – 102,50; у магистрантов – 71,00). Более высокий средний ранг бакалавров показывает их стремление добиться признания своих физических данных и успехов в этой сфере в глазах авторитетных людей.

Подведём итоги проведённого эмпирического исследования:

1. Подтвердилась гипотеза о том, что ценностно-смысловое самоопределение большинства работающих студентов в условиях дистанционного обучения характеризуется двувершинной мотивационной направленностью личности без явного преобладания духовно-нравственных (гуманистических) и эгоистически-престижных (прагматических) ценностей. Социально-желательный нравственно-деловой тип ценностно-смыслового самоопределения, в котором гуманистические ценности преобладают над эгоистически-престижными, недостаточно выражен среди студенческой молодёжи.

2. Двувершинный (конфликтный) тип ценностно-смыслового самоопределения определил иерархию или уровень значимости жизненных сфер работающих студентов. Наиболее значимыми для студентов сферами жизни оказались увлечения, общественная жизнь и физическая активность, а наименее значимыми – профессиональная и семейная сферы.

3. Получены новые данные об особенностях ценностно-смыслового самоопределения работающих студентов, обучающихся в бакалавриате и магистратуре. У магистрантов значимо преобладают духовно-нравственные ценности: в профессиональной сфере - «саморазвитие», а в сфере обучения и образования – ценность «духовное удовлетворение». Для бакалавров более значимы прагматические ценности сохранения собственной индивидуальности и собственного престижа в сферах общественной жизни и физической активности.

### **Библиографический список**

1. Герасимова, А. С. Ценностно-смысловое самоопределение студентов в ситуации выбора уровня высшего профессионального образования [Текст] / А.С. Герасимова // Человек в экономических и социальных отношениях: Материалы Всероссийской научной конференции / отв. ред. А.Б. Купрейченко, Л.Н. Широкова. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. - С.138-142

2. Залесский, Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. [Текст] / Г. Е. Залесский - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. 144 с.

3. Сопов, В. Ф. Морфологический тест жизненных ценностей: Руководство по применению [Текст] / В. Ф. Сопов, Л.В. Карпушина - Самара: Изд-во СамИКП-СНЦ РАН, 2002. - 56 с.

## **ВОЗМОЖНОСТИ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ В ИЗУЧЕНИИ ПСИХОЛОГИИ**

**Годовникова Л. В.**

*кафедра возрастной и социальной психологии НИУ «БелГУ»,  
доцент, Белгород, Россия*

*Аннотация:* статья посвящена актуальному направлению цифровизации высшего образования – использованию массовых открытых онлайн-курсов в изучении психологии. Описывается опыт изучения дисциплины «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования» с использованием одноимённого массового открытого онлайн-курса на платформе OpenБелГУ.

*Ключевые слова:* массовые открытые онлайн-курсы, цифровизации высшего образования.

## **OPPORTUNITIES FOR MASS OPEN ONLINE-COURSES IN THE STUDY OF PSYCHOLOGY**

**Godovnikova Larisa V.**

*Department of developmental and social psychology, national research university  
"BelSU", associate Professor, Belgorod, Russia*

*Annotation:* The article is devoted to the current direction of digitalization of higher education – the use of mass open online-courses in the study of psychology. The article describes the experience of studying the discipline "Psychological and pedagogical support of inclusive education" using the eponymous mass open online-course on the OpenБелГУ platform.

*Keywords:* mass open online-courses, digitalization of higher education.

На современном этапе развития образования во всём мире очевиден наметившийся тренд цифровизации образовательной среды. И связывать данную тенденцию с вынужденным уходом на удаленное обучение из-за пандемии и карантина было бы упрощением вопроса. Цифровизация захлестнула образовательное пространство до пандемии, просто мировой lockdown ускорил наметившиеся процессы. Ещё задолго до пандемии приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.08.2017 № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных

технологий при реализации образовательных программ» была заложена правовая основа использования массовых открытых онлайн курсов (сокращённо MOOK) в высшей школе при организации смешанного обучения.

Смешанное обучение – сочетание традиционных форм аудиторного обучения и обучения с использованием онлайн-курсов.

В Белгородском государственном национальном исследовательском университете смешанное обучение по дисциплине может быть организовано на основе использования массовых открытых онлайн-курсов (MOOK), размещённых на ресурсе «одного окна» ([online.edu.ru](http://online.edu.ru)) или на портале открытого образования НИУ «БелГУ», внутренних онлайн-курсов системы электронного обучения «Пегас», разработанных преподавателями НИУ «БелГУ», при условии соответствия учебного контента формату MOOK (наличие модульной структуры, учебных видеоматериалов и системы заданий по всем учебным модулям).

Разработанный нами курс «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования» размещён на портале OpenБелГУ и активно используется в учебном процессе при изучении одноимённой дисциплины. Цель данного курса – это содействие овладению обобщённой трудовой функцией В Профессионального стандарта Педагог-психолог (Психолог в сфере образования) «Оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации», необходимой для освоения основного вида профессиональной деятельности: Деятельность по психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного образовательного процесса.

Изучение данного онлайн-курса позволит приобрести или доразвить компетенции, необходимые для реализации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в следующих сферах:

1. Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса в области работы по поддержке лиц с ограниченными возможностями здоровья.
2. Психологическая профилактика нарушений поведения и отклонений в развитии лиц с ограниченными возможностями здоровья.
3. Психологическое консультирование по проблемам инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.
4. Психологическая коррекция поведения и развития детей и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.
5. Психологическая диагностика особенностей лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Изучение материалов данного MOOK позволит:

- Познакомиться со спецификой инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в свете ФГОС ОВЗ.
- Овладеть технологией психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования.
- Познакомиться с теоретическими основами коррекционно-развивающей работы в общеобразовательной школе.
- Научиться разрабатывать модель психолого-педагогического сопровождения учащихся в условиях инклюзивного обучения.

- Овладеть основами педагогической и психологической диагностики в коррекционно-развивающей работе.

- Рассмотреть и проанализировать организационные условия психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ.

- Изучить основные направления взаимодействия специалистов психолого-педагогического сопровождения.

- Освоить способы взаимодействия семьи и образовательной организации в коррекции отклонений в развитии детей.

Курс позволит сформировать следующие профессиональные компетенции:

- ПК-2. Способен эффективно взаимодействовать с педагогическими работниками образовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития детей.

- ПК-4. Способен к проведению психологической экспертизы общих и адаптированных образовательных программ.

- ПК-5. Готов к реализации программ по созданию образовательной среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Результаты обучения по данному МООК в режиме смешанного обучения позволит приобрести следующие знания:

- психологические особенности и условия развития, обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями;

- закономерности и механизмы эффективного общения с педагогическими работниками образовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития детей с ограниченными возможностями здоровья;

- основы экспертной деятельности педагога-психолога при организации работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

МООК позволит сформировать следующие умения:

- организовывать и развивать различные виды деятельности по психологическому просвещению педагогов и родителей по вопросам психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья;

- разрешать типовые проблемы участников образовательного процесса;

- планировать и осуществлять экспертную деятельность педагога-психолога при организации работы с детьми с особыми образовательными потребностями;

- разрабатывать и реализовывать программы по созданию оптимальной образовательной среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

МООК позволит овладеть:

- коммуникативной и конфликтологической компетентностью в профессиональной деятельности с педагогическими работниками образовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития детей с ограниченными возможностями здоровья;

- алгоритмом экспертного анализа общих и адаптированных образовательных программ и составления экспертного заключения при организации работы с детьми с особыми образовательными потребностями;

- алгоритмом оценки эффективности программ по созданию оптимальной образовательной среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Данный курс предназначен не только студентам. Любой слушатель может пройти обучение по МООК, однако есть определённые требования к слушателям курса. Обязательно полное среднее образование. Желательно среднее профессиональное/высшее образование по направлениям педагогического, психолого-педагогического или медицинского профилей.

Программа МООК включает 6 модулей [1].

Модуль 1 посвящен изучению таких вопросов:

Инклюзивное образование: что, для кого и зачем? Дети с ограниченными возможностями здоровья и их неограниченные возможности. Инклюзивное образование в свете ФГОС ОВЗ.

Модуль 2. Каковы направления психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования? Нужна ли коррекционно-развивающая работа в инклюзивном образовании? Современные методы педагогической и психологической коррекции. Петь, играть или рисовать?

Модуль 3. Как создать условия для оптимальной инклюзии? Как разработать программу коррекционной работы? Модель деятельности психолога по психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного образования. Встаньте, дети, встаньте в круг!

Модуль 4. Зачем нужна диагностика в инклюзивной практике? Диагностика эффективности коррекционно-развивающей работы в начальной школе. Диагностика отношения к школе подростков с ОВЗ.

Модуль 5. Кто такой специалист инклюзивной практики? Психолого-медико-педагогический консилиум и зачем он нужен в образовательной организации. В чём разница между ПМПК и ПМПк?

Модуль 6. Особенности семьи ребёнка с ОВЗ. Роль семьи в воспитании ребёнка с ОВЗ. Этапы и содержание работы с семьёй особого ребёнка.

Курс предназначен для:

- студентов, обучающихся по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, дисциплина «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования»;
- слушателей дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования» (72 часа);
- слушателей дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки «Психолог в сфере инклюзивного образования», реализуемой с использованием ДОТ, для изучения модуля «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования» (72 часа);
- широкой педагогической и родительской аудитории, интересующейся проблемами инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

### **Библиографический список**

1. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования / ОренБелГУ. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://open.bsu.edu.ru/courses/course-v1:BSU+13+2020/about>

## **РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Ланских М.В.**

*ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», к.пед.н., доцент кафедры возрастной и социальной психологии,  
г. Белгород, РФ*

**Викторова Е.А.**

*АНО «Центр реализации социально значимых инициатив «ВЕКТОР РЕШЕНИЙ»,  
директор, внештатный педагог-психолог в системе образования  
в Белгородской области, РФ*

*Аннотация:* В статье дистанционное образование рассматривается как новый формат реализации процесса обучения в системе высшего профессионального образования. Данная технология на сегодняшний день предусматривает активную позицию всех участников образовательного взаимодействия. Рассмотрена суть и особенности внедрения современных методов активного обучения в условиях дистанционного образования.

*Ключевые слова:* цифровизация образования, дистанционное образование, образовательное взаимодействие, методы активного обучения, проблемная лекция, лекция-беседа, «мозговой штурм», дискуссия, решение ситуационных задач, мастер-класс.

## **IMPLEMENTATION OF MODERN ACTIVE LEARNING METHODS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION**

**Lanskikh M.V.**

*Belgorod National Research University, docent of the Department of age and social psychology, Belgorod, Russia*

**Viktorova E.A.**

*ANO «Center for the Implementation of Socially Significant Initiatives "VECTOR OF SOLUTIONS"», Director, freelance teacher-psychologist in the education system in the Belgorod region, Russia*

*Abstract:* In the article, distance education is considered as a new format for the implementation of the learning process in the system of higher professional education. This technology today provides for the active position of all participants in educational interaction. The essence and features of the introduction of modern active teaching methods in the context of distance education are considered.

*Key words:* digitalization of education, distance education, educational interaction, active teaching methods, problem lecture, lecture-dialogue, brainstorming method, discussion, solving situational problems, master-class.

Развитие современного общества и достижения научно-технического прогресса, позволяющие использовать практически во всех сферах жизнедеятельности человека современные цифровые технологии, приводят к необходимости их применения в образовании и науке. На законодательном уровне

разработан ряд законов, подзаконных актов и других нормативно-методических документов, регламентирующих внедрение цифровых технологий в системе образования, в частности, высшего профессионального. Так, в Указе Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» в качестве одной из основополагающих целей обозначено «создание современной и безопасной цифровой образовательной среды» [6]. Данный указ и ряд других документов планируется реализовывать через разработку глобальной открытой информационно-коммуникационной образовательной среды (так называемого цифрового образовательного пространства), ядром которой будут являться Internet-технологии, создание условий для онлайн-обучения и возможностей организации смешанного обучения, выстраивание индивидуальных образовательных маршрутов обучения и самообразования, удовлетворения личностных потребностей обучающихся в знаниях и умениях, которые позволят им в будущем эффективно выполнять свои профессиональные обязанности [5].

На сегодняшний день одной из распространенных форм внедрения цифровых технологий в систему высшего образования является дистанционное образование (ДО) как новый формат реализации процесса профессиональной подготовки будущих специалистов.

Изучением теоретических и методологических аспектов разработки и реализации ДО на разных образовательных уровнях занимаются такие отечественные ученые и практики, как Андреев А.А., Анисимова А.А., Бершадский А.М., Густырь А.В., Карпенко М.П., Кревский И.Г., Лавров О.А., Онокой Л.С., Полат Е.С., Рябушенко Т.В., Солдаткин В.И., Тихомиров В.П., Титарев Л.Г., Хорошилов А.В., Ярных В.В. и др. Некоторые из перечисленных ученых считают, что ДО является недостаточно эффективной технологией образования, поскольку при ее реализации в большинстве случаев применяются традиционные (пассивные) методы обучения, предполагающие одностороннее воздействие преподавателя на обучающихся, целью которого является преподнесение ими необходимого материала и контроль усвоенных знаний последними. Остальные же считают, что ДО является достаточно продуктивной и перспективной технологией образования, поскольку в ее рамках не только можно, но и нужно отказаться от преподавательского монолога в пользу многопозиционного обучения в форме полилога, где отсутствует строгая полярность и концентрация на точке зрения преподавателя. Такая модель многосторонней коммуникации, показанная на рис. 1, позволяет построить систему взаимоотношений между субъектами образовательной деятельности, в рамках которой все элементы процесса взаимодействия более активные, открытые и мобильные, что делает процесс обучения наиболее эффективным.

Такая модель коммуникации, по нашему мнению, во-первых, способствует созданию атмосферы партнерства и сотрудничества, предполагает толерантное отношение к противоположной точке зрения и мысли, поиск совместной согласованности противоположных сторон и объединяет усилия для решения проблем. А во-вторых, она способствует формированию и закреплению навыков эффективного общения, необходимых обучающимся в будущей профессиональной деятельности.

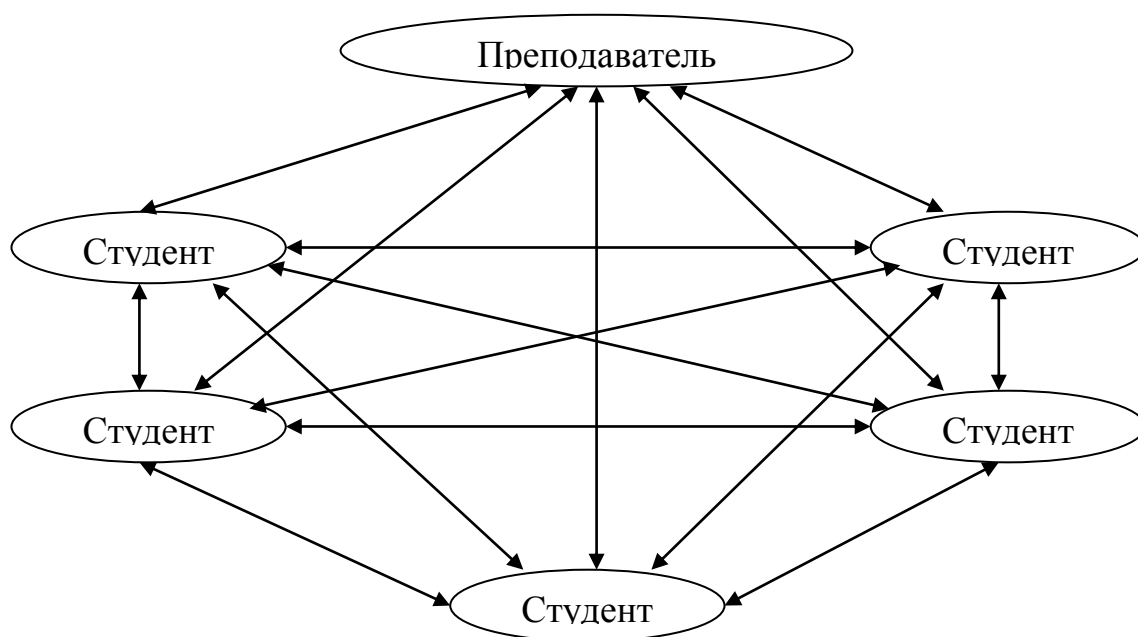


Рис. 1. Модель многосторонней коммуникации субъектов образовательной деятельности

Сегодня ДО призвано сделать взаимодействие между преподавателем и студентами более доступным, свободным и психологически комфортным, а также обеспечить решение всех дидактических задач, в частности, предоставить обучающимся широкий доступ к необходимой информации, возможность самостоятельно осваивать учебно-методические материалы в интерактивном режиме с использованием средств виртуальной визуализации и интерактивного контента, выполнять практические задания, использовать упражнения-тренажеры, обмениваться информацией и участвовать в обсуждении изучаемой проблемы со всеми участниками образовательного взаимодействия, получать своевременную консультацию и при необходимости помощь преподавателя, проходить различные формы контроля полученных знаний и сформированных умений [1].

Технология дистанционного образования позволит связать все элементы дидактических комплексов, создаст единство информационной основы и программно-аппаратной среды. В качестве примера можно привести Blackboard, Moodle, WebCT и другие системы, которые предусматривают поддержку всей технологической цепочки организации и сопровождения обучения посредством интернет-технологий, в том числе проведение анализа хода образовательного процесса. Размещенные на их основе электронные образовательные ресурсы представляют собой «комплексные средства обучения, сочетающие в себе теоретическую, практическую и контролирующие части, которые позволяют осуществлять непрерывный дидактический и интегрирующие дидактические, методические, эргономические, психолого-педагогические особенности обучения» [7].

На наш взгляд, технология ДО продемонстрирует более высокие результаты в том случае, если будет основываться на использовании методов активного обучения. Сущность данных методов состоит «в создании дидактических и психологических условий, способствующих проявлению интеллектуальной, личностной и социальной активности обучаемых» [2, с.187], «стимулирующих познавательную деятельность обучающихся и предполагающих свободный обмен



мнениями относительно различных путей решения той или иной проблемы» [3, с.23].

Методы активного обучения, отражая суть реальной профессиональной деятельности, являются своеобразным полигоном, на котором обучающиеся могут отрабатывать свои профессиональные умения и навыки в условиях, приближенных к реальным. Анализ ошибок обучающихся, проводимый при подведении итогов, снижает вероятность их повторения в реальной действительности.

В условиях ДО наиболее целесообразным, по нашему мнению, является применение следующих методов активного обучения: проблемная лекция, лекция-диалог, метод мозгового штурма, дискуссия, решение ситуационных задач и мастер-класс.

Главной задачей преподавателя при использовании им *проблемной лекции* в образовательном процессе является создание проблемной ситуации, побуждающей обучающихся к самостоятельным поискам решения проблемы, шаг за шагом подводя их к искомой цели [2]. Для этого новый теоретический материал представляется в форме проблемной задачи, в условиях которой имеются противоречия, которые необходимо обнаружить и разрешить. В ходе их разрешения обучающиеся приобретают в сотрудничестве с преподавателем новые необходимые знания. Таким образом, процесс познания при данной форме изложения информации приближается к исследовательской деятельности. Именно с помощью проблемных лекций обеспечивается развитие творческого мышления у обучающихся, познавательного интереса к содержанию излагаемой тематики, мотивации и корпоративности.

*Лекция-беседа* предполагает постоянное взаимодействие преподавателя с аудиторией, что, в свою очередь, способствует вовлечению студентов в образовательный процесс, привлекая их к активному обсуждению вопросов и проблем по определенной теме и мотивируя к высказыванию собственного мнения.

Метод *мозгового штурма* применяется для активизации коллективной творческой, поисковой деятельности и позволяет обучающимся учиться свободно обсуждать заданные преподавателем темы, ситуации и проблемы, вносить рациональные предположения о путях их эффективного решения, что будет, в свою очередь, способствовать у них привитию умения проявлять выдержку друг к другу во время совместной деятельности.

*Дискуссия* является одним из наиболее эффективных методов группового взаимодействия, в процессе которого происходит активное привлечение обучающихся к обсуждению вопросов и проблем по заданной теме, мотивируя их открыто выражать свои мысли, позиции и отношение.

Главная идея метода *решения ситуационных задач* состоит в том, что действия обучающихся должны исходить из конкретной, реально существующей ситуации или искусственно созданной ситуации, воссоздающей типичные проблемы, возникающие в жизнедеятельности организации. Такие ситуации выражаются в форме конкретного набора параметров и переменных, оказывающих решающее влияние на организацию в данное время. Другими словами, они представляют собой перечень релевантных (существенных для решения проблемы) данных об организации, ее окружающей среде, положении (должности) действующих лиц и выполняемых ними задач [4]. Метод конкретной ситуации развивает у обучающихся широту и гибкость мышления, помогает научить их умению рационально использовать информацию, самостоятельно анализировать

факты, чувствовать ситуацию и оценивать ее, критически рассматривать различные точки зрения, обсуждать их и защищать собственную позицию, быть готовым к применению различных средств и методов, находить оптимальные решения в условиях неопределенности.

*Мастер-класс* представляет собой особый метод активного обучения, в рамках которого преподаватель демонстрирует обучающимся творческое, а иногда и неординарное, решение определенной ситуации или проблемы, знакомит их с новой методикой или технологией реализации какого-либо процесса. В рамках данного метода преподаватель выступает в роли мастера и консультанта, организующего учебную деятельность обучающихся, передавая им знания и раскрывая творческий потенциал.

На сегодняшний день НИУ «БелГУ», как и большинство вузов РФ, имеет все возможности для реализации технологии дистанционного образования. Причем, по нашему мнению, для наиболее эффективной ее реализации каждый преподаватель должен выбирать методы активного обучения, наиболее адекватные тематике и образовательной ситуации. Грамотное использование данных методов позволит превратить их в технологию личностного развития и профессионального роста, результатом которой станет потребность и способность обучающихся в саморазвитии и самосовершенствовании в течение всей их учебной и профессиональной деятельности.

#### **Библиографический список**

1. Бороненко, Т.А., Кайсина, А.В., Федотова, В.С. Активные и интерактивные методы педагогического взаимодействия в системе дистанционного обучения // Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина, В.С. Федотова / Научный диалог – 2017. – № 1. – С.227-243.
2. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / Ответственный редактор М.В. Буланова-Топоркова – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
3. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / Под ред. П.И. Пидкасистого. – Ростов н/Д.: «Феникс», 1998. – 544 с.
4. Пугачев, В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: Учебник для студентов вузов / В.П. Пугачев. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 285 с.
5. Родионова, С.Е. Применение активных и интерактивных методов обучения в реализации основных образовательных программ по гуманитарным направлениям подготовки ВПО (на примере направления «Филология») / С.Е. Родионова, Т.В. Григорьева // Вестник Башкирского университета. – 2012. – № 3 (I). – С. 1594-1599.
6. Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (от 07.05.2018 № 204). URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 10.05.2021)
7. Чупрова, Л.В. Технологии дистанционного обучения в системе высшего профессионального образования / Л.В Чупрова, Э.Р. Муллина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 4 (19). – С. 192-194.

## **РИСКИ ЭТНИЧЕСКОЙ ДЕСОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Панич О.Е.**

*НИУ «БелГУ», доцент кафедры возрастной и социальной психологии,  
Белгород, РФ*

*Аннотация:* в статье представлены результаты теоретического анализа и данные эмпирического исследования автора по проблеме психологических особенностей этнической социализации в юношеском возрасте. Теоретико-методологической основой исследования выступила трехкомпонентная модель этнической социализации Б.С. Дагбаевой. В результате эмпирического исследования студентов факультета психологии, отмечается незавершенность процесса этнической социализации в юношеском возрасте, проявляющаяся в этнической индифферентности, ситуативной толерантности и размывании традиционных ценностей. При увеличении роли дистанционного образования, подчёркивается необходимость и востребованность мер профилактики этнической десоциализации молодых людей.

*Ключевые слова:* этническая десоциализация, этническая идентичность, этническая толерантность, ценностные ориентации, юношеский возраст.

## **RISKS OF ETHNIC DESOCIALIZATION OF YOUNG PEOPLE IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION**

**Panich O. E.**

*NRU "BelSU", associate professor of the department of age and social psychology,  
Belgorod, Russia*

*Abstract:* the article presents the results of the theoretical analysis and the data of the author's empirical research on the problem of psychological features of ethnic socialization in adolescence. The theoretical and methodological basis of the study was the three-component model of ethnic socialization of B. S. Dagbaeva. As a result of an empirical study of students of the Faculty of Psychology, the incompleteness of the process of ethnic socialization in adolescence is noted, manifested in ethnic indifference, situational tolerance and rejection of traditional values. With the increasing role of distance education, the necessity and relevance of measures to prevent the ethnic desocialization of young people is emphasized.

*Keywords:* ethnic desocialization, ethnic identity, ethnic tolerance, value orientations, youth.

В связи с поливариативностью ценностей современного общества возникает проблема размывания традиционных национальных норм и представлений, что акцентирует необходимость проведения специальных мероприятий для содействия полноценной этнической социализации подрастающего поколения. Имеет место, также обострение социальных конфликтов культурно-языкового, социально-экономического, политического порядка, вызывающих противоречия во взаимоотношениях между носителями ценностей разных национальных культур, способствующих проявлениям интолерантности, враждебности, агрессивности.

Согласно взглядам Г.М. Андреевой, социализация - это процесс вхождения индивида в социальную среду, усвоения им социальных влияний, приобщение его к системе социальных связей [1]. Общая линия социализации состоит в смещении первичного детского эгоцентризма к социоцентризму, от Я, к Мы. Появление этого чувства «Мы» происходит в семье, закрепляется СМИ, сверстниками и системой образования. В свою очередь, этническая социализация в широком смысле, понимается как усвоение исторического опыта народа, его норм и традиций, традиционных видов деятельности, в результате, которого ребенок становится членом конкретного, этнически определенного коллектива, приобретая национальные особенности в характере эмоциональных проявлений, коммуникативных качеств, эмпатии, сопереживания и защитных реакций. В целом, этническая социализация связана с вхождением в культуру своего народа [1;2;5].

Особенности этнической социализации современных школьников в психолого-педагогическом контексте рассматриваются в работе С.Б. Дагбаевой [5]. Автор определяет этническую социализацию личности как динамический процесс становления этнической идентичности, системы ценностных ориентаций и толерантности, способствующих достижению надэтнического образования – гражданской идентичности.

Психологическими показателями этнической социализации являются: тип этнической идентичности, ценностные ориентации, уровень толерантности. Описаны варианты этнической социализации школьников: успешная, незавершенная и этническая десоциализация. Так при успешной этнической социализации личность характеризуется позитивной этнической идентичностью, развитой толерантностью и признанием ценностей этнокультурного многообразия. При незавершенной этнической социализации личность отличается неопределенной этнической идентичностью, неустойчивой толерантностью, утратой традиционных ценностей. Этническая десоциализация характеризуется гиперидентичностью (этноэгоизм, этноизоляционизм и этнофанатизм), интолерантностью и неприятием ценностей других этнических групп, восприятием этнокультурных различий как угрожающих. Специфичным является вариант этнической ресоциализации, который происходит при вторичном вхождении индивида в социокультурную среду в результате смены социокультурного окружения. У мигрантов возникает риск столкновения разнонаправленных ценностей и внутриличностного конфликта.

Этническая социализация личности имеет качественную специфику на разных возрастных этапах. Появление этнического чувства «Мы» происходит в детстве, и наполняется первоначально поверхностной информацией: внешность, язык, обычаи, а затем и осознанием глубинного единства общности исторической судьбы, религии, национального характера. Развитие этнической идентичности у детей и подростков детально рассматривается в работе О.Л.Романовой [9]. В данном исследовании, этническая идентичность трактуется как часть «Я-концепции» личности, а её формирование состоит в усвоении этнических знаний, и образовании этнических аттитюдов.

На разных этапах возрастного развития содержание этнической идентичности качественно специфично. Этнические знания дошкольника несистематичны и отражают наиболее очевидные различия этнических групп: языковые, внешние. Спецификой этносоциализации младшего школьника являются этнокультурная осведомленность и этническая самоидентификация.

В младшем школьном возрасте происходит существенный рост этнических знаний, однако, осмысление роли этничности в собственной жизни доступно только подростку.

Этнические представления подростков становятся более дифференцированными, многоаспектными и систематичными. Для подростков характерен разброс компонентов этнической идентичности, у них в равной мере выражены знания и чувства по поводу своей этнической принадлежности. В то время как у юношей значимо доминирует аффективный компонент. Исходя из данных Н.М.Лебедевой, в этноидентичности юношей доминирует эмоционально-оценочная составляющая. Человек не может равнодушно констатировать факт своей идентичности, у него формируется отношение. В юношеском возрасте происходит укрепление достигнутых результатов в форме гражданской идентичности [8].

Для эмпирического изучения этнической социализации в нашем исследовании принимали участие студенты факультета психологии (46 человек), положительно ответившие на вопрос о принадлежности к русскому этносу. Использовались методики: «Культурно-ценностный дифференциал» (Г. У. Солдатовой, И. М. Кузнецовой, С. В. Рыжовой), «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой и «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатовой, О. А. Кравцовой, О. Е. Хухлаева, Л. А. Шайгеровой).

Анализируя результаты исследования ценностного компонента этнической социализации, можно отметить что в большей степени юноши ориентированы на перспективу, открыты к переменам, стремятся в будущее и склонны к риску. В одинаковой мере у респондентов выражены ориентация друг на друга и на власть. В меньшей степени выражена ориентация на группу. То есть, традиционные для русской культуры ценности коллективизма, ставятся юношами под сомнение. Возможно речь идёт о реализации возрастной задачи юношеского периода – стремлении к индивидуализации, отграничению и акцентированию личностных черт, персонификации жизненных выборов, стиля и образа жизни. Однако, на фоне широкой пропаганды ценностей индивидуализма, возникают риски размывания этнического чувства «Мы», этнической десоциализации.

Исследование второго компонента показало, что у большинства испытуемых этническая идентичность находится в норме. Это говорит о том, что учащиеся позитивно относятся к своему и другим народам. Кроме того, выражена этническая индифферентность, которая проявляется в неопределённости этнической принадлежности, неактуальности этничности. Этот показатель имеет среднее значение. Шкалы этноизоляционизма, этноэгоизма и этнофанатизма имеют пониженные показатели, что свидетельствует о том, что респонденты не проявляют напряженности в общении с представителями других этнических групп, также испытуемым не свойственно превозносить свой народ над другими. Такое сочетание нормальной этнической идентичности и индифферентности характерно для членов титульного этноса, но продлевает сроки этнической социализации русских молодых людей.

Анализируя третий компонент - этническую толерантность группы, можно сделать вывод, что у испытуемых средние показатели толерантности по всем шкалам. Такие результаты показывают респонденты, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. Учащиеся в целом доброжелательно относятся к членам других этнических групп, могут

взаимодействовать с людьми различных социальных групп, личностные черты, установки и убеждения, присущие им определяют позитивное отношение к окружающему миру. Однако, в одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность.

В целом, группа позитивно относится к своему народу и народам других этнических групп. Испытуемые не позиционируют свою этническую группу как лучшую, позитивно относятся к межэтническим связям. Процесс этнической социализации в юношеском возрасте ещё не завершён, это касается прежде всего размытости ценностной сферы – дисбаланса ценностных ориентаций индивидуализма и коллективизма. Также, для русских молодых людей характерно сочетание позитивной этнической идентичности и индифферентности, обусловленное статусом титульного этноса в многонациональном государстве. Такая социальная ситуация, на фоне отсутствия внятной концепции гражданско-патриотического воспитания молодежи, способствует задержке формирования этнической идентичности, ее инфантильности. В проявлении толерантности для юношей характерен средний уровень. Таким образом, полученные нами эмпирические данные согласуются с теоретическими положениями о незавершённой этнической социализации. У исследуемых юношей возникают риски инфантилизации этнической идентичности, возможна утрата ценностей своей этнической группы и снижение толерантности.

Психология этнической социализации приобретает особую актуальность в контексте непрекращающихся межэтнических конфликтов в современном обществе. Негативными тенденциями и рисками этнической социализации выступают: недостаточная этнокультурная осведомленность и нечеткость этнической идентичности младших школьников; склонность к этнофанатизму, избирательность и отчужденность по отношению к представителям других этнических групп, негативные чувства по отношению к собственной этнической принадлежности у подростков и пренебрежение традиционными ценностями, склонность к этнической индифферентности у юношей. В существующем контексте не только педагоги, но и классные руководители и кураторы, организаторы и социальные работники должны способствовать этнической социализации молодежи. При этом деятельность специалиста будет эффективной, если он не только информирует и закладывает знание с учётом возрастных психологических особенностей, но и акцентирует позитивные этнические чувства, формирует этническую и гражданскую идентичность личности. В контексте дистанционного образования формат таких воспитательных контактов с учащимися не очевиден.

### **Библиографический список**

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2002.
2. Белинская Е. П., Стефаненко Т. Г. Этническая социализация подростка. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.
3. Бублик М.М. Психосемантическое пространство этнической идентичности молодежи [Текст]: дисс... канд. психол. наук. / М.М. Бублик. – СПб. – 2014.

4. Верещагина М.В. Этническая идентичность и этническая толерантность русских и осетинских студентов: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук [Текст] / М.В. Верещагина. – СПб., 2010.
5. Дагбаева С.Б. Этническая социализация школьников: теория, методология, практика: монография. – Чита: ЗабГУ, 2015.
6. Епишева И.И. Воспитание толерантности студентов в системе профессионального образования. Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Епишева И.И.- Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2007.
7. Кросс-культурные методики диагностики социально психологической адаптации русских и китайских студентов: учебно-методическое пособие / В.В. Калита, Н.В. Виничук, О.Е. Панич, М.А. Мельникова, М.В. Долгова, И.Л. Аристова; [под общ. ред. В.В. Калиты]. – Владивосток : Дальневост. федерал. ун-т, 2013.
8. Лебедева Н. Введение в этническую и кросс-культурную психологию / Н. Лебедева. - М.: Ключ-С, 1999.
9. Панич О.Е. Психология межэтнического взаимодействия: учебно-методическое пособие. - Белгород: ИД «Белгород», 2013.
10. Ядов В.А. Социальная идентичность личности / В.А. Ядов. - М. 1994.

*Научное издание*

**ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ  
И РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ УЧЕБНОЙ  
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Сборник научных статей  
по итогам международной  
научно-практической конференции  
(г. Белгород, 16 апреля 2021 года)

Публикуется в авторской редакции

Оригинал-макет: О.Г. Томусяк  
Обложка: Н.М. Сысоева  
Выпускающий редактор: Л.П. Котенко

Тематический план 2021  
Подписано в печать 12.04.2022. Формат 60×90/16  
Гарнитура Times New Roman. Усл. п. л. 6,5. Тираж 100 экз. Заказ 94  
Оригинал-макет подготовлен и тиражирован в ИД «БелГУ» НИУ «БелГУ»  
308015 г. Белгород, ул. Победы, 85. Тел.: 30-14-48