

ISSN 2409-8701

www.aurora-group.eu

www.nbpublish.com

ПСИХОЛОГ



*AURORA Group s.r.o.
nota bene*

Выходные данные

Номер подписан в печать: 05-09-2023

Учредитель: Даниленко Василий Иванович, w.danilenko@nbpublish.com

Издатель: ООО <НБ-Медиа>

Главный редактор: Богоявлена Диана Борисовна, доктор психологических наук, тро-
120@mail.ru

ISSN: 2409-8701

Контактная информация:

Выпускающий редактор - Зубкова Светлана Вадимовна

E-mail: info@nbpublish.com

тел.+7 (966) 020-34-36

Почтовый адрес редакции: 115114, г. Москва, Павелецкая набережная, дом 6А, офис 211.

Библиотека журнала по адресу: http://www.nbpublish.com/library_tariffs.php

Publisher's imprint

Number of signed prints: 05-09-2023

Founder: Danilenko Vasiliy Ivanovich, w.danilenko@nbpublish.com

Publisher: NB-Media Ltd

Main editor: Bogoyavlenskaya Diana Borisovna, doktor psikhologicheskikh nauk, mpro-120@mail.ru

ISSN: 2409-8701

Contact:

Managing Editor - Zubkova Svetlana Vadimovna

E-mail: info@nbpublish.com

тел.+7 (966) 020-34-36

Address of the editorial board : 115114, Moscow, Paveletskaya nab., 6A, office 211 .

Library Journal at : http://en.nbpublish.com/library_tariffs.php

Редсовет

Харитонов Александр Николаевич — кандидат психологических наук, доцент, президент Русского психоаналитического общества. Московский городской психоэндокринологический центр. 119002, Россия, Москва, ул. Арбат, 25-2.

Богоявленская Диана Борисовна — доктор психологических наук, профессор, почётный работник Российской академии образования, заслуженный деятель науки РФ, зав. лабораторией Психологического института Российской академии образования. 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, 9, строение 4.

Леонтьев Дмитрий Алексеевич — доктор психологических наук, профессор, профессор Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, 11, строение 9.

Розенова Марина Ивановна — доктор психологических наук, доцент, профессор Московского государственного областного университета. 105005, Россия, Москва, ул. Радио, д. 10.

Россохин Андрей Владимирович — доктор психологических наук, старший научный сотрудник факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, 11, строение 9.

Белинская Елена Павловна - доктор психологических наук, профессор, кафедра социальной психологии, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова .

Пазухина Светлана Вячеславовна – доктор психологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого", 300026, г. Тула, проспект Ленина, 125pazuhina@mail.ru

Борзова Татьяна Владимировна – доктор психологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тихookeанский государственный университет», профессор кафедры психологии. 680000, Россия, Хабаровск, ул. Карла Маркса, 68, borzova_tatiana@mail.ru

Овруцкий Александр Владимирович – доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой речевой коммуникации и издательского дела Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, 344006, г. Ростов-на-Дону, Пушкинская, 150, оф. 14, alexow@mail.ru

Намли Елена (Namli Elena) – доктор этики, профессор Уppsальского университета (Швеция). Uppsala Centre for Russian and Eurasian Studies. Box 514 SE 751 20 Uppsala – Sweden.

Резник Юрий Михайлович – доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Института философии Российской академии наук, шеф-редактор журнала «Личность. Культура. Общество». Институт философии Российской академии наук. 119991, Россия, Москва, ул. Волхонка, 14/1, строение 5.

Спиррова Эльвира Маратовна – доктор философских наук, и.о. заведующей сектором истории антропологических учений Института философии Российской академии наук; Россия, г. Москва, Гончарная ул., 12 стр.1, Москва, 109240

Фишер Норберт (Fischer Norbert) — доктор, профессор, заведующий кафедрой основных философских вопросов богословия Католического университета в Айхштете (Германия). Katholische Universitaet Eichstaett-Ingolstadt. VdRSSD e.V. – Storksbrede 7 59073 Hamm (Westf.) – Germany.

Шестопал Елена Борисовна — доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой политической социологии и психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, философский факультет. 119991, Москва, Ленинские горы, МГУ, учебно-научный корпус "Шуваловский".

Березанцев Андрей Юрьевич - доктор медицинских наук, профессор по специальности "Психиатрия", врач-психиатр, главный научный сотрудник образовательного центра Первой московской клинической психиатрической больницы им. Алексеева. E-mail: berintend@yandex.ru

Артемьева Ольга Аркадьевна - доктор психологических наук, ФГБОУ ВО "Иркутский государственный университет", профессор, руководитель лаборатории методологии и истории психологии, 664025, Россия, г. Иркутск, ул. Чкалова, 2, каб. 205, oaartemeva@yandex.ru

Гельман Виктор Яковлевич - доктор технических наук, ФГБОУ ВО Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова Минздрава России., профессор, 196066, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Авиационная, 9, кв. 31, gelm@sg2104.spb.edu

Енгалычев Вали Фатехович - доктор психологических наук, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Руководитель Научно-исследовательского центра судебной экспертизы и криминалистики , 248002, Россия, Калужский область, г. Калуга, ул. Лесная, 59, valiyen@gmail.com

Каширский Дмитрий Валерьевич - доктор психологических наук, ФГБОУ ВО "Российский государственный социальный университет", профессор факультета психологии, 129226, Россия, г. г Москва, ул. В. Пика, 4, оф. стр. 1, psymath@mail.ru

Краснянская Татьяна Максимовна - доктор психологических наук, АНО ВО "Московский гуманитарный университет", профессор кафедры общей, социальной психологии и истории психологии, 107207, Россия, столичный, г. Москва, ул. Уральская, д.6, к.5, кв. 34, ktm8@yandex.ru

Куликов Леонид Васильевич - доктор психологических наук, Санкт-Петербургский государственный университет, профессор кафедры социальной психологии , 195297, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Светлановский пр. 70. к.1, 137, кв. 137, leon-piter@mail.ru

Макарова Елена Александровна - доктор психологических наук, Донской государственный технический университет, профессор кафедры общей и консультативной психологии, 347930, Россия, г. Таганрог, ул. Ейская, 13, makarova.h@gmail.com

Рубцова Надежда Евгеньевна - доктор психологических наук, АНО ВО "Российский новый университет", профессор кафедры общей психологии и психологии труда, 170008, Россия, Тверская область, г. Тверь, ул. Склизкова, дом 27, корпус 1, кв. кв.

77, hope432810@yandex.ru

Тагариева Ирма Рашитовна - доктор педагогических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», заместитель научного руководителя Научно-исследовательского института стратегии развития образования, 450077, Россия, республика Респ Башкортостан, г. Уфа, ул. Энгельса, 1/1, кв. 56, irma_levina@mail.ru

Шевелёва Светлана Анатольевна - доктор медицинских наук, заведующий лабораторией, ФГБУН «ФИЦ питания и биотехнологии», 109240, Россия, Москва, Устьинский проезд, 2/14 Sheveleva@ion.ru

Editorial collegium

Kharitonov Alexander Nikolaevich — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, President of the Russian Psychoanalytic Society. Moscow City Psychoendocrinological Center. 25-2 Arbat str., Moscow, 119002, Russia.

Bogoyavlenskaya Diana Borisovna — Doctor of Psychological Sciences, Professor, Honorary Worker of the Russian Academy of Education, Honored Scientist of the Russian Federation, Head. laboratory of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education. 125009, Russia, Moscow, Mokhovaya str., 9, building 4.

Leontiev Dmitry Alekseevich — Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of Lomonosov Moscow State University. 11 Mokhovaya str., building 9, Moscow, 125009, Russia.

Rozenova Marina Ivanovna — Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of Moscow State Regional University. 10, Radio str., Moscow, 105005, Russia.

Rossokhin Andrey Vladimirovich — Doctor of Psychological Sciences, Senior Researcher at the Faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University. 11 Mokhovaya str., building 9, Moscow, 125009, Russia.

Belinskaya Elena Pavlovna - Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Social Psychology, Lomonosov Moscow State University.

Svetlana V. Pazukhina – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Tolstoy Tula State Pedagogical University", 300026, Tula, Lenin Avenue, 125pazuhina@mail.ru

Borzova Tatiana Vladimirovna – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "Pacific State University", Professor of the Department of Psychology. 680000, Russia, Khabarovsk, Karl Marx str., 68, borzova_tatiana@mail.ru

Ovrutsky Alexander Vladimirovich – Doctor of Philosophy, Associate Professor, Head of the Department of Speech Communication and Publishing of the Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of the Southern Federal University, Pushkinskaya 150, office 14, Rostov-on-Don, 344006, alexow@mail.ru

Namli Elena – Doctor of Ethics, Professor at Uppsala University (Sweden). Uppsala Centre for Russian and Eurasian Studies. Box 514 SE 751 20 Uppsala – Sweden.

Reznik Yuri Mikhailovich — Doctor of Philosophy, Professor, Chief Researcher at the Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, Chief editor of the journal "Personality. Culture. Society". Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences. 14/1 Volkhonka str., building 5, Moscow, 119991, Russia.

Elvira Maratovna Spirova — Doctor of Philosophy, Acting Head of the Section of the History of Anthropological Teachings of the Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences; Russia, Moscow, Goncharnaya str., 12 p.1, Moscow, 109240

Fischer Norbert is a doctor, professor, head of the Department of Basic Philosophical Questions of theology at the Catholic University in Eichstatt (Germany). Katholische Universitaet Eichstaett-Ingolstadt. VdRSSD e.V. – Storksbrede 7 59073 Hamm (Westf.) –

Germany.

Elena Borisovna Shestopal — Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Political Sociology and Psychology of Lomonosov Moscow State University. Lomonosov Moscow State University, Faculty of Philosophy. 119991, Moscow, Leninskie Gory, Moscow State University, educational and scientific building "Shuvalovsky".

Berezantsev Andrey Yuryevich - Doctor of Medical Sciences, professor in the specialty "Psychiatry", psychiatrist, chief researcher of the educational center of the First Moscow Clinical Psychiatric Hospital named after Alekseev. E-mail: berintend@yandex.ru

Artemyeva Olga Arkadyevna - Doctor of Psychological Sciences, Irkutsk State University, Professor, Head of the Laboratory of Methodology and History of Psychology, 664025, Russia, Irkutsk, Chkalova str., 2, room 205, oaartemeva@yandex.ru

Gelman Viktor Yakovlevich - Doctor of Technical Sciences, I.I. Mechnikov Northwestern State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Professor, 196066, Russia, Saint Petersburg, Aviationsionnaya str., 9, sq. 31, gelm@sg2104.spb.edu

Engalychev Vali Fatekhovich - Doctor of Psychological Sciences, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Head of the Scientific Research Center for Forensic Examination and Criminalistics, 59 Lesnaya str., Kaluga, 248002, Russia, Kaluga Region, valiyen@gmail.com

Kashirsky Dmitry Valeryevich - Doctor of Psychological Sciences, Russian State Social University, Professor of the Faculty of Psychology, 129226, Russia, Moscow, V. Pika str., 4, of. p. 1, psymath@mail.ru

Krasnianskaya Tatiana Maksimovna - Doctor of Psychological Sciences, ANO VO "Moscow Humanitarian University", Professor of the Department of General, Social Psychology and History of Psychology, 107207, Russia, Stolichny, Moscow, Uralskaya str., 6, room 5, sq. 34, ktm8@yandex.ru

Leonid V. Kulikov - Doctor of Psychological Sciences, St. Petersburg State University, Professor of the Department of Social Psychology, 195297, Russia, St. Petersburg, ul. Svetlanovsky ave. 70. k.1, 137, sq. 137, leon-piter@mail.ru

Makarova Elena Aleksandrovna - Doctor of Psychological Sciences, Don State Technical University, Professor of the Department of General and Consultative Psychology, 13, Ye1skaya str., Taganrog, 347930, Russia, makarova.h@gmail.com

Rubtsova Nadezhda Evgenievna - Doctor of Psychological Sciences, ANO VO "Russian New University", Professor of the Department of General Psychology and Labor Psychology, 170008, Russia, Tver region, Tver, ul. Sklizkova, house 27, building 1, sq. sq. 77, hope432810@yandex.ru

Tagarieva Irma Rashitovna - Doctor of Pedagogical Sciences, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla", Deputy Scientific Director of the Research Institute of Educational Development Strategy, 450077, Russia, Republic of Bashkortostan, Ufa, Engels str., 1/1, sq. 56, irma_levina@mail.ru

Sheveleva Svetlana Anatolyevna - Doctor of Medical Sciences, Head of the laboratory,
FGBUN "FITZ nutrition and Biotechnology", 109240, Russia, Moscow, Ustinsky proezd, 2/14
Sheveleva@ion.ru

Требования к статьям

Журнал является научным. Направляемые в издательство статьи должны соответствовать тематике журнала (с его рубрикатором можно ознакомиться на сайте издательства), а также требованиям, предъявляемым к научным публикациям.

Рекомендуемый объем от 12000 знаков.

Структура статьи должна соответствовать жанру научно-исследовательской работы. В ее содержании должны обязательно присутствовать и иметь четкие смысловые разграничения такие разделы, как: предмет исследования, методы исследования, апелляция к оппонентам, выводы и научная новизна.

Не приветствуется, когда исследователь, трактуя в статье те или иные научные термины, вступает в заочную дискуссию с авторами учебников, учебных пособий или словарей, которые в узких рамках подобных изданий не могут широко излагать свое научное воззрение и заранее оказываются в проигрышном положении. Будет лучше, если для научной полемики Вы обратитесь к текстам монографий или докторских диссертаций работ оппонентов.

Не превращайте научную статью в публицистическую: не наполняйте ее цитатами из газет и популярных журналов, ссылками на высказывания по телевидению.

Ссылки на научные источники из Интернета допустимы и должны быть соответствующим образом оформлены.

Редакция отвергает материалы, напоминающие реферат. Автору нужно не только продемонстрировать хорошее знание обсуждаемого вопроса, работ ученых, исследовавших его прежде, но и привнести своей публикацией определенную научную новизну.

Не принимаются к публикации избранные части из докторских диссертаций, книг, монографий, поскольку стиль изложения подобных материалов не соответствует журнальному жанру, а также не принимаются материалы, публиковавшиеся ранее в других изданиях.

В случае отправки статьи одновременно в разные издания автор обязан известить об этом редакцию. Если он не сделал этого заблаговременно, рискует репутацией: в дальнейшем его материалы не будут приниматься к рассмотрению.

Уличенные в плагиате попадают в «черный список» издательства и не могут рассчитывать на публикацию. Информация о подобных фактах передается в другие издательства, в ВАК и по месту работы, учебы автора.

Статьи представляются в электронном виде только через сайт издательства <http://www.enotabene.ru> кнопка "Авторская зона".

Статьи без полной информации об авторе (соавторах) не принимаются к рассмотрению, поэтому автор при регистрации в авторской зоне должен ввести полную и корректную информацию о себе, а при добавлении статьи - о всех своих соавторах.

Не набирайте название статьи прописными (заглавными) буквами, например: «ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ...» — неправильно, «История культуры...» — правильно.

При добавлении статьи необходимо прикрепить библиографию (минимум 10–15 источников, чем больше, тем лучше).

При добавлении списка использованной литературы, пожалуйста, придерживайтесь следующих стандартов:

- [ГОСТ 7.1-2003 Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления.](#)
- [ГОСТ 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления](#)

В каждой ссылке должен быть указан только один диапазон страниц. В теле статьи ссылка на источник из списка литературы должна быть указана в квадратных скобках, например, [1]. Может быть указана ссылка на источник со страницей, например, [1, с. 57], на группу источников, например, [1, 3], [5-7]. Если идет ссылка на один и тот же источник, то в теле статьи нумерация ссылок должна выглядеть так: [1, с. 35]; [2]; [3]; [1, с. 75-78]; [4]....

А в библиографии они должны отображаться так:

[1]
[2]
[3]
[4]....

Постраничные ссылки и сноски запрещены. Если вы используете сноски, не содержащую ссылку на источник, например, разъяснение термина, включите сноски в текст статьи.

После процедуры регистрации необходимо прикрепить аннотацию на русском языке, которая должна состоять из трех разделов: Предмет исследования; Метод, методология исследования; Новизна исследования, выводы.

Прикрепить 10 ключевых слов.

Прикрепить саму статью.

Требования к оформлению текста:

- Кавычки даются углками (« ») и только кавычки в кавычках — лапками (" ").
- Тире между датамидается короткое (Ctrl и минус) и без отбивок.
- Тире во всех остальных случаяхдается длинное (Ctrl, Alt и минус).
- Даты в скобках даются без г.: (1932–1933).
- Даты в тексте даются так: 1920 г., 1920-е гг., 1540–1550-е гг.
- Недопустимо: 60-е гг., двадцатые годы двадцатого столетия, двадцатые годы XX столетия, 20-е годы ХХ столетия.
- Века, король такой-то и т.п. даются римскими цифрами: XIX в., Генрих IV.
- Инициалы и сокращения даются с пробелом: т. е., т. д., М. Н. Иванов. Неправильно: М.Н. Иванов, М.Н. Иванов.

ВСЕ СТАТЬИ ПУБЛИКУЮТСЯ В АВТОРСКОЙ РЕДАКЦИИ.

По вопросам публикации и финансовым вопросам обращайтесь к администратору Зубковой Светлане Вадимовне
E-mail: info@nbpublish.com
или по телефону +7 (966) 020-34-36

Подробные требования к написанию аннотаций:

Аннотация в периодическом издании является источником информации о содержании статьи и изложенных в ней результатах исследований.

Аннотация выполняет следующие функции: дает возможность установить основное

содержание документа, определить его релевантность и решить, следует ли обращаться к полному тексту документа; используется в информационных, в том числе автоматизированных, системах для поиска документов и информации.

Аннотация к статье должна быть:

- информативной (не содержать общих слов);
- оригинальной;
- содержательной (отражать основное содержание статьи и результаты исследований);
- структурированной (следовать логике описания результатов в статье);

Аннотация включает следующие аспекты содержания статьи:

- предмет, цель работы;
- метод или методологию проведения работы;
- результаты работы;
- область применения результатов; новизна;
- выводы.

Результаты работы описывают предельно точно и информативно. Приводятся основные теоретические и экспериментальные результаты, фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности. При этом отдается предпочтение новым результатам и данным долгосрочного значения, важным открытиям, выводам, которые опровергают существующие теории, а также данным, которые, по мнению автора, имеют практическое значение.

Выводы могут сопровождаться рекомендациями, оценками, предложениями, гипотезами, описанными в статье.

Сведения, содержащиеся в заглавии статьи, не должны повторяться в тексте аннотации. Следует избегать лишних вводных фраз (например, «автор статьи рассматривает...», «в статье рассматривается...»).

Исторические справки, если они не составляют основное содержание документа, описание ранее опубликованных работ и общеизвестные положения в аннотации не приводятся.

В тексте аннотации следует употреблять синтаксические конструкции, свойственные языку научных и технических документов, избегать сложных грамматических конструкций.

Гонорары за статьи в научных журналах не начисляются.

Цитирование или воспроизведение текста, созданного ChatGPT, в вашей статье

Если вы использовали ChatGPT или другие инструменты искусственного интеллекта в своем исследовании, опишите, как вы использовали этот инструмент, в разделе «Метод» или в аналогичном разделе вашей статьи. Для обзоров литературы или других видов эссе, ответов или рефератов вы можете описать, как вы использовали этот инструмент, во введении. В своем тексте предоставьте prompt - командный вопрос, который вы использовали, а затем любую часть соответствующего текста, который был создан в ответ.

К сожалению, результаты «чата» ChatGPT не могут быть получены другими читателями, и хотя невосстановимые данные или цитаты в статьях APA Style обычно цитируются как личные сообщения, текст, сгенерированный ChatGPT, не является сообщением от человека.

Таким образом, цитирование текста ChatGPT из сеанса чата больше похоже на совместное использование результатов алгоритма; таким образом, сделайте ссылку на автора алгоритма записи в списке литературы и приведите соответствующую цитату в тексте.

Пример:

На вопрос «Является ли деление правого полушария левого полушария реальным или метафорой?» текст, сгенерированный ChatGPT, показал, что, хотя два полушария мозга в некоторой степени специализированы, «обозначение, что люди могут быть охарактеризованы как «левополушарные» или «правополушарные», считается чрезмерным упрощением и популярным мифом» (OpenAI, 2023).

Ссылка в списке литературы

OpenAI. (2023). ChatGPT (версия от 14 марта) [большая языковая модель].
<https://chat.openai.com/chat>

Вы также можете поместить полный текст длинных ответов от ChatGPT в приложение к своей статье или в дополнительные онлайн-материалы, чтобы читатели имели доступ к точному тексту, который был сгенерирован. Особенno важно задокументировать созданный текст, потому что ChatGPT будет генерировать уникальный ответ в каждом сеансе чата, даже если будет предоставлен один и тот же командный вопрос. Если вы создаете приложения или дополнительные материалы, помните, что каждое из них должно быть упомянуто по крайней мере один раз в тексте вашей статьи в стиле APA.

Пример:

При получении дополнительной подсказки «Какое представление является более точным?» в тексте, сгенерированном ChatGPT, указано, что «разные области мозга работают вместе, чтобы поддерживать различные когнитивные процессы» и «функциональная специализация разных областей может меняться в зависимости от опыта и факторов окружающей среды» (OpenAI, 2023; см. Приложение А для полной расшифровки). .

Ссылка в списке литературы

OpenAI. (2023). ChatGPT (версия от 14 марта) [большая языковая модель].
<https://chat.openai.com/chat> Создание ссылки на ChatGPT или другие модели и программное обеспечение ИИ

Приведенные выше цитаты и ссылки в тексте адаптированы из шаблона ссылок на программное обеспечение в разделе 10.10 Руководства по публикациям (Американская психологическая ассоциация, 2020 г., глава 10). Хотя здесь мы фокусируемся на ChatGPT, поскольку эти рекомендации основаны на шаблоне программного обеспечения, их можно адаптировать для учета использования других больших языковых моделей (например, Bard), алгоритмов и аналогичного программного обеспечения.

Ссылки и цитаты в тексте для ChatGPT форматируются следующим образом:

OpenAI. (2023). ChatGPT (версия от 14 марта) [большая языковая модель].
<https://chat.openai.com/chat>

Цитата в скобках: (OpenAI, 2023)

Описательная цитата: OpenAI (2023)

Давайте разберем эту ссылку и посмотрим на четыре элемента (автор, дата, название и

источник):

Автор: Автор модели OpenAI.

Дата: Дата — это год версии, которую вы использовали. Следуя шаблону из Раздела 10.10, вам нужно указать только год, а не точную дату. Номер версии предоставляет конкретную информацию о дате, которая может понадобиться читателю.

Заголовок. Название модели — «ChatGPT», поэтому оно служит заголовком и выделено курсивом в ссылке, как показано в шаблоне. Хотя OpenAI маркирует уникальные итерации (например, ChatGPT-3, ChatGPT-4), они используют «ChatGPT» в качестве общего названия модели, а обновления обозначаются номерами версий.

Номер версии указан после названия в круглых скобках. Формат номера версии в справочниках ChatGPT включает дату, поскольку именно так OpenAI маркирует версии. Различные большие языковые модели или программное обеспечение могут использовать различную нумерацию версий; используйте номер версии в формате, предоставленном автором или издателем, который может представлять собой систему нумерации (например, Версия 2.0) или другие методы.

Текст в квадратных скобках используется в ссылках для дополнительных описаний, когда они необходимы, чтобы помочь читателю понять, что цитируется. Ссылки на ряд общих источников, таких как журнальные статьи и книги, не включают описания в квадратных скобках, но часто включают в себя вещи, не входящие в типичную рецензируемую систему. В случае ссылки на ChatGPT укажите дескриптор «Большая языковая модель» в квадратных скобках. OpenAI описывает ChatGPT-4 как «большую мультимодальную модель», поэтому вместо этого может быть предоставлено это описание, если вы используете ChatGPT-4. Для более поздних версий и программного обеспечения или моделей других компаний могут потребоваться другие описания в зависимости от того, как издатели описывают модель. Цель текста в квадратных скобках — кратко описать тип модели вашему читателю.

Источник: если имя издателя и имя автора совпадают, не повторяйте имя издателя в исходном элементе ссылки и переходите непосредственно к URL-адресу. Это относится к ChatGPT. URL-адрес ChatGPT: <https://chat.openai.com/chat>. Для других моделей или продуктов, для которых вы можете создать ссылку, используйте URL-адрес, который ведет как можно более напрямую к источнику (т. е. к странице, на которой вы можете получить доступ к модели, а не к домашней странице издателя).

Другие вопросы о цитировании ChatGPT

Вы могли заметить, с какой уверенностью ChatGPT описал идеи латерализации мозга и то, как работает мозг, не ссылаясь ни на какие источники. Я попросил список источников, подтверждающих эти утверждения, и ChatGPT предоставил пять ссылок, четыре из которых мне удалось найти в Интернете. Пятая, похоже, не настоящая статья; идентификатор цифрового объекта, указанный для этой ссылки, принадлежит другой статье, и мне не удалось найти ни одной статьи с указанием авторов, даты, названия и сведений об источнике, предоставленных ChatGPT. Авторам, использующим ChatGPT или аналогичные инструменты искусственного интеллекта для исследований, следует подумать о том, чтобы сделать эту проверку первоисточников стандартным процессом. Если источники являются реальными, точными и актуальными, может быть лучше прочитать эти первоисточники, чтобы извлечь уроки из этого исследования, и перефразировать или процитировать эти статьи, если применимо, чем использовать их интерпретацию модели.

Материалы журналов включены:

- в систему Российского индекса научного цитирования;
- отображаются в крупнейшей международной базе данных периодических изданий Ulrich's Periodicals Directory, что гарантирует значительное увеличение цитируемости;
- Всем статьям присваивается уникальный идентификационный номер Международного регистрационного агентства DOI Registration Agency. Мы формируем и присваиваем всем статьям и книгам, в печатном, либо электронном виде, оригинальный цифровой код. Префикс и суффикс, будучи прописанными вместе, образуют определяемый, цитируемый и индексируемый в поисковых системах, цифровой идентификатор объекта — digital object identifier (DOI).

[Отправить статью в редакцию](#)

Этапы рассмотрения научной статьи в издательстве NOTA BENE.



Содержание

Якимова З.В. Профессиональный стресс в сознании полицейских: ассоциативный эксперимент	1
Брагина Е.В. Преодоление барьеров в обучении взрослых учащихся: перспективы использования теории самодетерминации	21
Новикова К.В., Вещикова К.О. Взаимосвязь лидерских способностей с агрессивностью подростков	38
Ливак Н.С., Портнягина А.М., Ткачева А.В., Попов В.В., Владыкин И.В. Формирование ответственного отношения к собственному здоровью у детей младшего школьного возраста	62
Богданова В.О. Исследование проблем развития субъектности в цифровой среде Англоязычные метаданные	85
	105

Contents

Yakimova Z.V. Professional stress of police officers: an associative experiment	1
Bragina E.V. Overcoming barriers in teaching adult learners: prospects for using the theory of self-determination	21
Novikova K.V., Veshchikova K.O. The relationship of leadership abilities with the aggressiveness of adolescents	38
Livak N.S., Portnyagina A.M., Tkacheva A.V., Popov V.V., Vladynkin I.V. Formation of a responsible attitude of the children of primary school age to their health	62
Bogdanova V.O. Research of the problems of subjectivity development in the digital environment	85
Metadata in english	105

Психолог

Правильная ссылка на статью:

Якимова З.В. — Профессиональный стресс в сознании полицейских: ассоциативный эксперимент // Психолог. – 2023. – № 4. – С. 1 - 20. DOI: 10.25136/2409-8701.2023.4.43515 EDN: TOYGMС URL:
https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=43515

Профессиональный стресс в сознании полицейских: ассоциативный эксперимент

Якимова Зоя Владимировна

кандидат психологических наук

доцент, кафедра гуманитарных дисциплин, Владивостокский филиал Дальневосточного юридического института Министерства Внутренних Дел России

690087, Россия, Приморский край, г. Владивосток, ул. Котельникова, 21

✉ yakimovazoya@yandex.ru



[Статья из рубрики "Профессиональная психология"](#)

DOI:

10.25136/2409-8701.2023.4.43515

EDN:

TOYGMС

Дата направления статьи в редакцию:

05-07-2023

Дата публикации:

12-07-2023

Аннотация: Объектом исследования является профессиональный стресс в деятельности сотрудников российской полиции. Предмет исследования – прояснение в сознании сотрудников полиции концепта «профессиональный стресс» через ассоциативный эксперимент. Цель исследования: сравнительный анализ выраженности категорий анализа концепта «профессиональный стресс» у российских полицейских разных поколений. Методы исследования и эмпирическая выборка - экспертный метод; ассоциативный эксперимент, проведенный на выборке из 140 российских полицейских (70 человек - курсанты 3-4 курса и слушатели 5 курса образовательной организации системы МВД России и 70 человек действующие сотрудники полиции со стажем работы в органах внутренних дел более 5 лет). Основные выводы: В результате свободного ассоциативного эксперимента на словосочетание-стимул «Профессиональный стресс» была получена 541 ассоциация. В результате экспертного метода (экспертного проектирования) было выделено 7 категорий анализа, формирующих структуру

семантического поля изучаемого концепта; проведена экспертная оценка по соотнесению полученных ассоциатов и выделенных категорий анализа. Согласованность мнения экспертов проверена с помощью коэффициента конкордации Кендалла. Проведен сравнительный анализ выраженности каждой из категорий анализа в выборке молодого поколения и более старшего поколения полицейских. У обучающихся выявлено преобладание когнитивного аспекта (выявление причин и следствий профессионального стресса), а у более взрослых сотрудников полиции выявлено сосредоточение преимущественно на психофизиологическом аспекте (состояниях и переживаниях) профессионального стресса. При этом старшее поколение, в отличии от молодежи, имеет более широкий диапазон способов управления профессиональным стрессом и проявляет экзистенциальный аспект профессионального стресса (потеря смысла, осознанность невозможности изменений и нереализованности). В семантическом поле концепта «профессиональный стресс» выявлены внеорганизационные аспекты, на прямую не относящиеся к работе, но влияющие на усиление профессионального стресса и снижающие эффективность труда. Намечены дальнейшие перспективы исследования.

Ключевые слова:

профессиональный стресс, правоохранительная деятельность, полицейский, ассоциативный эксперимент, стресс-фактор, категория анализа, поколение, внеорганизационный аспект, экзистенциальный аспект, экспертный метод

Введение. Профессиональная деятельность сотрудника органов внутренних дел может быть отнесена к категории одной из самых опасных и стрессогенных по целому ряду причин. Даже в мирное спокойное время, работа полицейских сопряжена с определенной степенью риска, постоянным ожиданием опасности и профессиональным стрессом.

Бесспорно, специфика стресс-факторов в профессиональной деятельности будет определяться конкретным направлением деятельности. Так, в частности, работая, казалось бы, на общую цель по защите жизни, здоровья, прав и свобод граждан, противодействию преступности, охране общественного порядка, собственности и обеспечению общественной безопасности – представители каждого из направлений (следователи, оперативники, участковые, инспектора по делам несовершеннолетних, сотрудники патрульно-постовой службы, сотрудники государственной инспекции по безопасности дорожного движения, сотрудники службы миграции, сотрудники службы конвоирования и т.д.) - будут выполнять свои сугубо специфические профессиональные задачи и подвергаться воздействию специфических стресс-факторов.

Однако, наряду со специфическими стресс-факторами, обусловленными конкретикой профессиональной деятельности, существуют ещё и общие стресс-факторы, которые будут универсальны для всех направлений профессиональной деятельности сотрудников полиции, например, необходимость общения с различным категориями граждан, в том числе с правонарушителями и криминальным контингентом; строгая правовая регламентация деятельности и высокая персональная ответственность за принятые решения; оперативность и быстрота реагирования при дефиците времени и многозадачности; напряженный ритм и режим работы; сбой в режиме труда и отдыха – все это может спровоцировать разбалансировку жизненных сфер и привести сотрудника органов внутренних дел к профессиональным деформациям, психоэмоциальному

выгоранию и досрочному уходу из профессии.

Кроме того, следует отметить, что генеральная совокупность действующих сотрудников полиции представлена обучающимися образовательных организаций системы МВД России (преимущественно в возрасте 17–25 лет) и сотрудниками различных подразделений системы МВД России (преимущественно в возрасте 25–55 лет, за очень редким исключением до 60–65 лет у высшего начальствующего состава и докторов наук).

Данный факт позволяет предположить, что, по сути дела, мы имеем дело с представителями разных поколений. При этом, важно отметить, что все служебные коллективы представлены разновозрастными сотрудниками, совместно выполняющими общие задачи. Особую актуальность данный факт приобретает в силу того, что на молодое поколение делаются большие ставки, так как в ближайшей перспективе нынешние курсанты и слушатели должны восполнить дефицит рабочей силы, наблюдающийся в сфере правоохранительной деятельности. Однако, молодое поколение значительно отличается от более старших поколений своим отношением к жизни, к работе, специфической компоновкой целей, ценностей и амбиций, а также особенностями мышления. Соответственно, особенности восприятия профессионального стресса, способы реагирования, а также способы профилактики стресса у представителей разных поколений могут отличаться не только в силу возраста и наличия профессионального опыта, но и в силу особенностей менталитета, присущего тому или иному поколению.

Актуальность и научная новизна. Актуальность изучения концепта «профессиональный стресс» в сознании сотрудников полиции связана с тем, что в основе любой стрессовой ситуации всегда лежит определенный стрессор (стресс-фактор), который может быть объективным (неподвластным влиянию), а может быть субъективным – вполне подвластным влиянию человека, при его осознании и сознательном изменении своих ментальных установок, отношения, способа действия. Кроме того, существуют стрессоры, которые человек самостоятельно превращает в свои проблемы. К этой категории относятся, во-первых, все события и явления, которые уже по факту случились и их уже невозможно изменить, но человек постоянно думает об уже прошедших событиях и ситуациях, испытывает чувство вины или стыда, и вновь и вновь мысленно проживает весь спектр негативных переживаний, связанных с этим событием. Во-вторых, к этой категории относятся события, которые ещё не произошли, но человек уже заранее тревожится и прогнозирует неблагоприятный исход ситуации, а также в красках представляет себе все неблагоприятные последствия предстоящего события, испытывая при этом стресс.

Бесспорно, на ряд объективных (неподвластных) стресс-факторов (например, уровень преступности в стране) каждый отдельно взятый человек кардинальным образом повлиять не может, однако большинство субъективных стресс-факторов может быть успешно устранено либо минимизировано в случае их осознанности за счет: пересмотра целей деятельности; более эффективной организации труда, изменения своего отношения к происходящему; изменения эмоционального и поведенческого реагирования; изменения ментальных установок; изменения неконструктивных привычек, а также за счет осознанных действий по устранению либо минимизации выявленных и осознанных стресс-факторов.

Особую значимость профилактика и борьба с субъективными стресс-факторами приобретает для молодого поколения сотрудников полиции, которые, ещё не имея достаточного уровня стрессоустойчивости и/или достаточного личного опыта успешного

преодоления стрессовых ситуаций могут принять решение об уходе из профессии, столкнувшись даже с незначительными сложностями в процессе обучения, либо в первый год службы после завершения обучения в вузе, а также под влиянием восприятия искажённой информации о «тяжелых полицейских буднях», получаемой из СМИ и от уже профессионально- деформировавшихся и эмоционально выгоревших коллег более старшего поколения, без собственного критического осмысливания.

Именно поэтому, прояснение в сознании сотрудников полиции самого понятия «профессиональный стресс», исследование семантического поля профессионального стресса, а также понимание сути психологического механизма воздействия профессионального стресса - является одним из первых шагов на пути борьбы с субъективными (личностно-значимыми) стресс-факторами и профилактики профессионального выгорания как у молодого поколения, так и у более взрослого поколения сотрудников полиции.

Иначе говоря, чтобы устраниТЬ негативное влияние субъективных аспектов профессионального стресса, либо максимально их минимизировать, необходимо, прежде всего, их осознать и вербализировать, а затем уже соотнести свои мысли/переживания/самочувствие с конкретными стрессовыми ситуациями и стресс-факторами, понять механизмы воздействия и проявить активность по изменению своего отношения, ментальных установок, эмоциональных и поведенческих реакций. В некоторых случаях может потребоваться глобальный пересмотр своих целей, способов действий, привычек и организации труда в целом. Но осознание через прояснение - это самый первый и самый важный шаг.

Объектом исследования является профессиональный стресс в деятельности сотрудников российской полиции.

Предмет исследования – прояснение в сознании сотрудников полиции концепта «профессиональный стресс» через ассоциативный эксперимент.

Цель исследования: сравнительный анализ выраженности категорий анализа концепта «профессиональный стресс» у российских полицейских разных поколений.

Методы исследования и эмпирическая выборка -экспертный метод для выделения категорий анализа концепта «профессиональный стресс; ассоциативный эксперимент на стимульное словосочетание «Профессиональный стресс», проведенный на выборке из 140 российских полицейских (70 человек - курсанты 3-4 курса и слушатели 5 курса образовательной организации системы МВД России и 70 человек действующие сотрудники полиции со стажем работы в органах внутренних дел более 5 лет).

Обзор литературы. Тема профессионального стресса в правоохранительной деятельности является достаточно актуальной и востребованной как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях. Однако ключевая проблема исследования профессионального стресса, на наш взгляд, заключается в том, что большинство авторов исследуют частные, прикладные аспекты, не вдаваясь в детали психологического механизма рассматриваемого феномена.

Следует отметить, что зарубежные авторы предпочитают проводить детализированные эмпирические исследования, проверяя ряд частных гипотез и влияние отдельных стресс-факторов. Так, в качестве примера, можно привести исследования A.M. Sandvik, E. Gjevestad, E. Aabrekk, которые изучали влияние физической подготовки и психологической выносливости в контексте стрессоустойчивости норвежских

полицейских [18]. N. Ermasova, A.D. Cross, E. Ermasova провели сравнительный анализ результатов эмпирического исследования стресса и способов совладания со стрессом у патрульных и непатрульных американских полицейских [14]. V. Viegas, J. Henriques исследовали влияние стресса и конфликта между работой и семьей на удовлетворенность работой индийских полицейских [23]. W.C. Wallace провел исследование сдерживающих и мотивирующих факторов для поступления на полицейскую службу на Ямайке [24]. S. Liu исследовал сценарии поведения китайских полицейских в стрессовых ситуациях при столкновении с поведением граждан, провоцирующих применение силы [16]. T. Vadvilavičius, E. Varnagirytė, G. Jarašiūnaitė-Fedosejeva провели систематический литературный обзор на выявление факторов эффективности снижения стресса сотрудников полиции, основанных на осознанности вмешательств [22]. L.N. Sorensen, K.H. Olesen, C.D. Midtgård провели систематический обзор литературы на выявление риска посттравматического стрессового расстройства после крупных катастроф и критических инцидентов у сотрудников полиции [21]. N. Krishan, L.M.B. Steen, M. Lewis провели систематический обзор литературы на выявление факторов риска, связанных с самоубийством сотрудников полиции [15]. N. Ondřejková, J. Halamová уделяют особое внимание рассмотрению такому фактору профессиональной деятельности полицейских, как «усталость от сострадания» [17].

Отечественные исследователи тему профессионального стресса рассматривают преимущественно в теоретическом аспекте, анализируя причины возникновения, стадии протекания, последствия проявления и способы профилактики. Так, например, З.Р. Танаева, Е.Г. Черникова, С.С. Черникова анализируют факторы развития профессионального стресса сотрудников правоохранительных органов [11, 12]. О.А. Жидковой, Е.В. Жукиной проведен аналитический обзор проблем профессионального стресса и стресс-преодолевающего поведения сотрудников полиции [2, 3]. И.Ю. Кобзев рассматривает вопросы психопрофилактики и коррекции профессионального стресса сотрудников ОВД [6]. Л.Ю. Нежкина предлагает психофизический тренинг как средство профилактики профессионального стресса сотрудников органов внутренних дел [10]. А.В. Лавренко отмечает, что сотрудники правоохранительных органов чаще других встречаются с комплексом негативных психоэмоциональных проявлений: умершие люди и горе близких; телесные повреждения, жестокость и насилие, в том числе в отношении детей; тяжелые последствия дорожно-транспортных происшествий, чрезвычайных происшествий природного и техногенного характера; агрессия в собственный адрес, покушение на жизнь и здоровье сотрудников полиции и их близких; увеличившийся поток публичного негативизма и критики в адрес полицейских, распространяемый в сети Интернет и других СМИ. [8, с 339].

В итоге проведенного обзора литературы приходим к пониманию, что профессиональный стресс в деятельности сотрудников полиции является очень распространенным, но чрезвычайно сложным и многоаспектным феноменом.

Идя от общего к частному, на наш взгляд, прежде чем переходить к пониманию сути психологического стресса в деятельности сотрудников полиции, необходимо определиться с самим понятием «Профессиональный стресс».

В самых общих чертах под профессиональным стрессом (occupational stress) понимается результат взаимодействия людей и выполняемой ими работы, и характеризуется тем, что с людьми происходят определенные изменения, которые не позволяют им нормально

функционировать.

С.В. Бабурин определяет профессиональный стресс как многомерный феномен, выражающийся в физиологических и психологических реакциях на сложную рабочую ситуацию [1, с.8]. При этом все многообразие подходов к пониманию профессионального стресса С.В. Бабурин предлагает объединить в три группы:

- *экологический подход*, в рамках которого профессиональный стресс рассматривается как дисбаланс между имеющимися ресурсами сотрудника и требованиями, предъявляемыми к нему со стороны окружающей среды. Истощение ресурсов приводит к формированию негативных проявлений в психике человека и, как следствие, снижению эффективности деятельности;
- *трансактный подход*, определяющий профессиональный стресс как развитие индивидуальных форм адаптации личности сотрудника к условиям деятельности, в результате которой происходит выработка внутренних средств преодоления затруднений;
- *регуляторный подход*, рассматривающий стресс как особый класс состояний, возникающих в ответ на изменение механизмов регуляции поведения и деятельности при воздействии стресс-факторов.

Каждый подход анализирует свой аспект профессионального стресса.

А.Н. Занковский видит основную проблему исследования профессионального стресса в интеграции психофизиологических и когнитивных аспектов с функциональными состояниями [4, с. 236]. В связи с этим выделяется психофизиологический и когнитивный подходы.

В рамках психофизиологического подхода J. Sharit и G. Salvendy определяют профессиональный стресс как многомерный феномен, выражающийся (или отраженный) в физиологических и психологических реакциях на определенную трудовую ситуацию [20].

В контексте когнитивного подхода особый интерес представляют модель профессионального стресса G.R. Hockey и модель W.Schonpflug [19].

Так, в частности, профессиональный стресс рассматривается как рассогласование между требованиями и когнитивными ресурсами. Именно это рассогласование запускает один из трех вариантов стратегии (управляющих контуров), обеспечивающих уменьшение рассогласования, т.е. приводящих организм к первоначальному состоянию баланса.

Первая стратегия, названная «прямой когнитивный контроль», связана с попыткой активной адаптации за счет усиления когнитивных ресурсов, таких как: «работать напряженнее» и «приобретение новых навыков». В результате применения данной стратегии эффективность деятельности сохраняется на должном уровне ценой возросшего усилия и физиологической активности.

Вторая стратегия, названная «когнитивная переоценка», ориентирована на снятие рассогласования путем изменения оценки уровня требований и / или изменения цели деятельности. В результате применения данной стратегии эффективность деятельности значительно снижается, но стабильность психического состояния индивида остается сохранной.

Третья стратегия, названная «косвенный когнитивный контроль», ориентирована на

снятие рассогласования путем управления внешними условиями труда. В результате применения данной стратегии эффективность деятельности может быть сохранена без применения дополнительных психофизиологических усилий за счет более эффективного планирования или лучшей организации труда.

Более детальное рассмотрение профессионального стресса как проблемной ситуации базируется на двух компонентах: ориентации (процесс идентификации проблемы, процесс формирования стратегий решения проблемы) и контроле (реализация деятельности по решению проблемы и приобретение новых адаптационных навыков).

Таким образом, в контексте представленного исследования, под **профессиональным стрессом** понимается частный вариант общего адаптационного синдрома, представляющий собой функциональное состояние, обусловленное выполнением профессиональной деятельности и выражющееся в психических и физических реакциях на напряженные ситуации, возникающих при воздействии эмоционально-отрицательных профессиональных стресс-факторов.

Важно учитывать, что сам по себе концепт «профессиональный стресс» в психологическом понимании – это ментальная модель, отражающая представления индивида о причинах возникновения и развития стресса, связанных с выполнением профессиональной деятельности и его проявлениях [5, с. 113]. В связи с этим, трудности синтеза психофизиологического и когнитивного подходов могут быть отчасти устранены, на наш взгляд, при исследовании профессионального стресса с помощью ассоциативного эксперимента, который позволяет отразить не только когнитивную составляющую (понимание причин, стресс-факторов), но и психофизиологическую составляющую (описание самочувствия, переживаний, состояний в ситуации стресса). Кроме того, анализ результатов ассоциативного эксперимента на репрезентативной выборке позволяет выявить оба психологических механизма: ориентацию и контроль (управление).

В российской психолингвистике **ассоциативный эксперимент** рассматривается как способ изучения языкового сознания. Ассоциативный эксперимент позволяет обнаружить смысловое поле (ассоциативно-вербальное поле), которое репрезентировано словом.

А. А. Леонтьев обосновал использование ассоциативного эксперимента как эффективного метода изучения лексического значения слова [9, с. 192].

Основу концепции когнитивно-дискурсивной природы ассоциативного поля, исследуемого в ассоциативном эксперименте, составляет теория слова как средства доступа к единой перцептивной, когнитивной и аффективной информационной базе человека, разработанная А.А. Залевской. А.И. Хлопова, вслед за А. А. Залевской, считает, что ассоциативное поле как интерпретативный конструкт отражает внутренние и внешние связи и отношения слова как единицы языка [13, с. 282].

Единицей анализа в ассоциативном эксперименте является ассоциат – слово, появляющееся в сознании респондента в ответ на предъявленную лексическую единицу.

Типология ассоциативного эксперимента может быть представлена тремя вариантами:

Свободный ассоциативный эксперимент – метод свободных ассоциаций, заключающийся в том, что респонденту необходимо дать вербальную реакцию на заданное слово-стимул (ответить первым пришедшем в голову словом или словосочетанием), при этом ни

количество ассоциаций, ни время не регламентируется.

Направленный ассоциативный эксперимент – в инструкции респонденту предлагается давать ассоциации определенного грамматического или семантического класса, например, перечислить на стимул по три существительных, по три прилагательных и по три глагола.

Цепочный /цепной ассоциативный эксперимент – респонденту предлагается реагировать на стимул несколькими ассоциациями в установленную единицу времени. При этом главная задача исследователя – определить длину ассоциативного ряда, порождаемую неосознанно за определенный период времени, а также количество и размер семантических гнезд, поскольку на этом основании делается заключение о специфике личностно-психологических особенностей испытуемого, например, о наличии у него зон индивидуальной психической напряженности.

В контексте когнитивно-дискурсивного подхода, согласно концепции Н.И. Кургановой, идентификация слова в условиях естественного семиозиса предполагает осмысление слова в соответствии с образом мира (информационной базой) индивида и осуществляется как перевод значений на смыслы и смыслов на значения, что позволяет выделить следующие ступени в ходе естественного семиозиса: актуализация образа мира индивида и формирование замысла; выделение смыслов; конструирование (программирование) высказывания и речевая реализация.

Это значит, что процесс идентификации слова протекает как многоэтапный и многоуровневый.

Первичная дифференциация смысловых процессов начинается на *метакогнитивном уровне*, который отвечает за выбор генеральной стратегии. Это уровень актуализации образа мира в сознании носителей языка.

На *когнитивном уровне* уточняется направление идентификации смыслов; это уровень схем и пропозиций.

Семантический уровень – это уровень семантико-синтаксических структур, на котором оформляются смысловые признаки и получают свою определенность когнитивные операции.

Уровень речевой реализации (дискурсивный) предполагает выбор средств и способов вербализации смысловой связи.

Таким образом, когнитивно-дискурсивный подход к анализу ассоциативного поля позволяет выделить функциональные опоры процессов и результатов идентификации слова на метакогнитивном, когнитивном, семантическом и речевом (дискурсивном) уровнях смыслового поля слова [\[7, С. 28-29\]](#).

Методы исследования. Для выявления ментальной репрезентации профессионального стресса в проведённом исследовании нами применялся *свободный ассоциативный эксперимент*. В соответствии с инструкцией респондентам необходимо было написать как можно больше ассоциаций, соответствующих словосочетанию «профессиональный стресс». Время на выполнение заданий не было ограничено и составило в среднем не более 5 минут.

Обработка ассоциативных рядов состояла в выявлении содержательных характеристик концепта, меры дифференциированности концепта и количества ассоциаций (длина ряда).

Анализ результатов ассоциативного эксперимента проводился по следующему алгоритму:

1. Весь имеющийся массив полученных от респондентов ассоциаций был проранжирован на двух выборках (обучающиеся образовательной организации системы МВД России и действующие сотрудники полиции со стажем работы более 5 лет) с учетом частотности встречаемости ответов респондентов.

2. Выявлено ядро смыслового поля (ядерный слой) в формате наиболее встречаемых (по результатам ранжирования) высокочастотных ассоциатов, и периферический слой в формате оставшихся менее частотных ассоциаций, но преодолевших 5% барьер частотности. При этом следует отметить, что ассоциаты, занявшие при ранжировании одинаковые позиции (имеющие одинаковый ранг) учитывались в исследовании, как входящие в семантическое поле единицы. Ассоциации, не преодолевшие 5% барьер частотности, рассматривались как единичные элементы субъективного опыта и в дальнейшем анализе не учитывались. Такие ассоциации могут быть полезны и интересны при выявлении индивидуальных особенностей респондента, например, при персональной работе, но для выявления общих тенденций – нецелесообразны.

3. Произведена категоризация всех ассоциаций, преодолевших 5% барьер частотности смыслового поля в соответствии с типом смысловой связи и выделение на этой основе с помощью экспертного метода семи категорий анализа: причины, причины/последствия, последствия, состояния, переживания, способ управления, осознанность.

4 . Проведен сравнительный анализ выделенных категорий в разрезе двух выборок респондентов (обучающиеся образовательной организации системы МВД России и действующие сотрудники полиции).

Для определения категорий анализа концепта «Профессиональный стресс» был применен экспертный метод. А именно, *метод экспертного проектирования*, который представляет собой совокупность процедур совместной работы экспертов, предназначенных для решения творческой задачи (в нашем случае - для категоризации). На выходе процедуры получается искомый объект (категория), а не его оценка. В качестве экспертов выступили три дипломированных психолога (кандидаты психологических наук, в том числе двое из троих экспертов являются действующими сотрудниками полиции).

В результате экспертного анализа полученных от респондентов ассоциатов были спроектированы (выделены) 7 категорий: причины, причины/последствия, последствия, состояния, переживания, способ управления, осознанность.

Дальнейшая работа экспертов состояла в соотнесении каждого из полученных ассоциатов с той или иной выделенной категорией, т.е. в рамках экспертного метода был применен *метод экспертной оценки*. Данный метод позволяет дать оценку исследуемому явлению в виде обобщенного мнения специалистов (экспертов) по изучаемому вопросу. Каждому из экспертов было предложено каждый полученный в результате ассоциативного эксперимента ассоциат оценить по степени соответствия выделенным категориям. Оценивание ассоциатов проводилось отдельно по результатам выборки обучающихся и отдельно по результатам выборки действующих сотрудников полиции. Оценка полученных в результате ассоциативного эксперимента ассоциатов осуществлялась по шкале, в которой:

0 – полное несоответствие указанной категории,

- 1 – слабое соответствие указанной категории,
- 2 – среднее соответствие указанной категории,
- 3 – сильное соответствие указанной категории,
- 4 – полное соответствие указанной категории.

Объективность оценки мнения экспертов (степень согласованности мнения экспертов) была проверена с помощью коэффициента конкордации Кендалла (W) отдельно для результатов по выборке обучающихся и отдельно для результатов по выборке действующих сотрудников полиции.

Коэффициент конкордации Кендалла был рассчитан с помощью формулы (1) в программе Excel.

$$W = \frac{12S}{m^2(n^3 - n)} , \quad (1)$$

где m - число экспертов,

n – число объектов экспертизы,

S - сумма квадратов отклонений всех оценок рангов каждого объекта экспертизы от среднего значения.

Как известно, коэффициент конкордации может принимать значения в пределах от 0 до 1 ($0 < W < 1$). При полной согласованности мнений экспертов коэффициент конкордации равен единице при полном разногласии – нулю. Наиболее реальным является случай частичной согласованности мнений экспертов. При этом, ориентировочно можно сказать, что показатель $W > 0,8$ считается очень высоким уровнем согласованности мнения экспертов, а показатель $W < 0,2$ очень низким уровнем согласованности мнения экспертов. Если показатель W превышает значение 0,4, то качество оценки является удовлетворительным (средним), а если W находится в диапазоне 0,70-0,80 — уровень согласованности мнения экспертов считается высоким.

В нашем случае степень согласованности мнений экспертов для результатов ассоциативного эксперимента по выборке обучающихся составила $W=0,72$, а по выборке действующих сотрудников полиции $W=0,74$. В обоих случаях полученные значения коэффициента конкордации соответствуют высокому показателю согласованности мнения экспертов.

Таким образом, применение экспертного метода в контексте проведенного исследования позволило решить задачу «категоризации» (метод экспертного проектирования) и задачу соотнесения полученных в результате ассоциативного эксперимента ассоциатов с выделенными экспертами категориями (метод экспертной оценки).

Эмпирическая выборка.

Выборку респондентов составили 140 сотрудников полиции, в том числе: 70 человек - курсанты 3-4 курса и слушатели 5 курса очной формы обучения, обучающиеся по специальностям: 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности», 40.05.02 «Правоохранительная деятельность; 70 человек – действующие сотрудники полиции, со стажем работы более 5 лет, проходящие на момент проведения исследования обучение по заочной форме по специальности 40.05.02 «Правоохранительная деятельность», направлению подготовки 40.03.01

«Юриспруденция» на базе Владивостокского Филиала Дальневосточного Юридического института МВД России.

Распределение выборки по полу-возрастному признаку следующее: среди обучающихся очной формы 30 девушек (42,86%) и 40 юношей (57,14%), возрастной диапазон 20-22 года; среди обучающихся заочной формы 15 женщин (21,43%) и 55 мужчин (78,57%), возрастной диапазон 26-48 лет.

Анкетирование проводилось анонимно, в бланковом формате, на добровольной основе.

Результаты исследования. В свободном ассоциативном эксперименте на выборке в 140 респондентов была получена 541 ассоциация (251 от обучающихся и 290 от действующих сотрудников полиции). От каждого респондента были получены от 2 до 8 реакций. Возрастной аспект учитывался в разрезе двух выборок (обучающиеся очной формы обучения и действующие сотрудники со стажем более 5 лет).

Гендерный аспект при анализе результатов ассоциативного эксперимента в данном исследовании не учитывался, но позволил выявить общую тенденцию, что среди молодого поколения соотношение обучающихся женского (42,86%) и мужского (57,14%) пола практически выравнено, по сравнению с соотношением представителей женского (21,43%) и мужского (78,57%) пола у более взрослого поколения действующих сотрудников полиции.

При анализе результатов ассоциативного эксперимента все полученные ассоциации были сгруппированы в семантические модули (категории) в соответствии с содержательными характеристиками концепта «Профессиональный стресс»: «причины», «причины /следствия», «последствия», «состояния», «переживания», «способ управления», «осознанность». Морфологические формы одного слова, а также близкие по смыслу ассоциаты выносятся как отдельные реакции, но при обобщении результатов исследования указываются через дробь, например алкоголь/алкоголизм, наряд/дежурство. Сравнительный анализ результатов распределения ассоциаций по категориям представлен на рисунке 1.

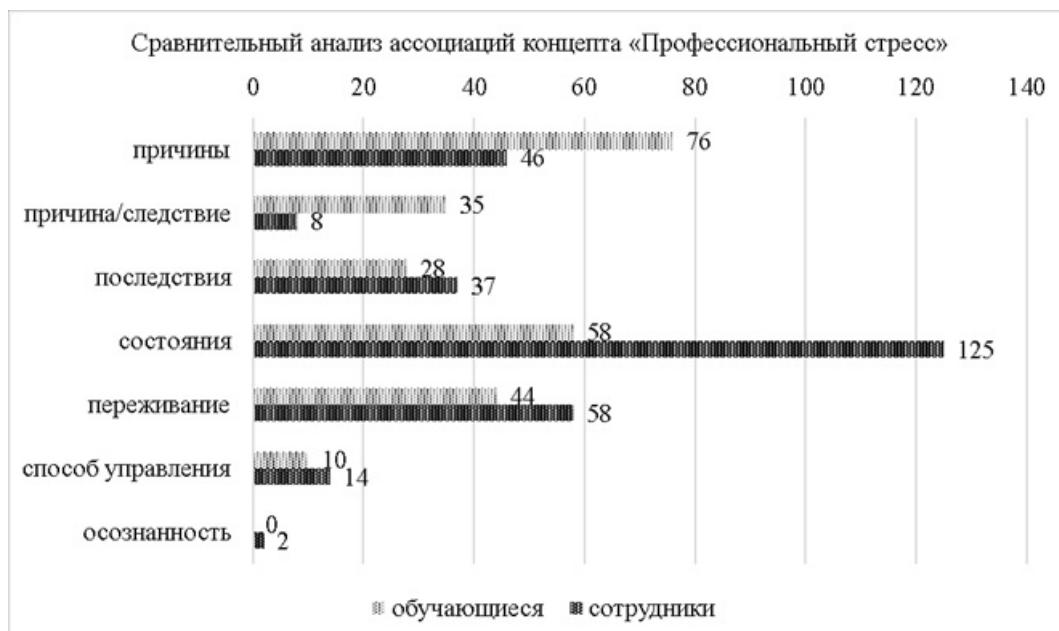


Рис. 1 Сравнительный анализ результатов распределения ассоциаций концепта «Профессиональный стресс» по категориям

Для содержательного анализа ассоциаций использовались слова и словосочетания, преодолевшие 5% частотный барьер в каждой из двух выборок по отдельности. Сравнительный анализ велся между выборкой курсантов и слушателей очной формы обучения (20-22 года) n= 70 (далее обучающиеся) и выборкой действующих сотрудников полиции, обучающихся на период проведения исследования по заочной форме (26-48 лет) n=70 (далее действующие сотрудники полиции).

Анализ особенностей организации концепта «профессиональный стресс» выявил, что обучающиеся писали преимущественно короткие ассоциативные ряды (3-5 слов и словосочетаний). Действующие сотрудники полиции писали преимущественно более длинные ассоциативные ряды (4-7 и более слов и словосочетаний).

Категория «причины» представлена ассоциациями, которые в ментальной репрезентации респондентов объясняют причины возникновения профессионального стресса. Было выявлено, что обучающиеся назвали на 24,6% больше причин стресса по сравнению с действующими сотрудниками полиции. При этом, курсанты и слушатели сосредоточили своё внимание прежде всего на таких причинах как: работа/ служба; учёба/сессии/ экзамены; время; наряд/дежурство; безденежье; отсутствие отдыха; неприятные /болтливые люди; плохая команда; общественный транспорт; много ответственности; непривычность; новые обстоятельства.

Действующие сотрудники полиции среди причин профессионального стресса обозначили: большой объем работы; завышенные требования; ненормированность рабочего дня; нехватка времени; неумение переключаться; несправедливость; долги/расходы/убытки; тупость начальника; тупость людей; пробки на дорогах/ожидание; проверки.

Категория «причина / следствие» представлена ассоциациями, которые в ментальной репрезентации респондентов могут в одних случаях являться причиной профессионального стресса (стресс-фактором), а в других случаях – последствием действия другого стресс-фактора, т.е. создаётся замкнутый круг стресса, когда причина становится следствием, а следствие причиной нового стресса.

Было выявлено, что обучающиеся назвали на 62,8% больше причин /следствий стресса по сравнению с действующими сотрудниками полиции. При этом, обучающиеся называли преимущественно такие ассоциации как: одиночество / отсутствие отношений; конфликт /ссора; проблемы в семье; проблемы на работе; плохое настроение; плохое самочувствие; опоздание; выговор.

Действующие сотрудники полиции называли такие ассоциации как: бюрократизм; дефицит времени; многозадачность; ссоры/скандалы; испорченные отношения; глупости; суята.

Категория «последствия» представлена ассоциациями, которые в ментальной репрезентации респондентов отражают результаты воздействия стресса. Обучающиеся назвали на 13,9% меньше ассоциаций, касающихся последствий стресса, нежели действующие сотрудники полиции. Среди последствий профессионального стресса обучающиеся преимущественно называли курение/сигареты; алкоголь/ алкоголизм; выпадение волос; головная боль; слезы; афабазол/валерьянка/тенотен; голодание/постоянно хочется есть /отсутствие аппетита; похудение/набор лишнего веса; сыпь на коже; трясутся руки; упадок сил; хочется спать / бессонница; нервный срыв/нервное истощение.

В своих ассоциациях относительно последствий профессионального стресса действующие сотрудники полиции были максимально близки к ассоциациям обучающихся и так же называли сигареты; алкоголь; похудение/переедание; выпадение волос; нервный срыв / нервное истощение. Однако, если обучающие говорили преимущественно про успокоительные препараты (афабазол, валерьянка, тенотен), то действующие сотрудники упоминали в своих ассоциациях уже и антидепрессанты. Кроме того, в ассоциациях действующих сотрудников появились боль, давление, расстройство, перегорание, нежелание выполнять работу, потеря смысла, уход в себя и хандра. Таким образом, если обучающиеся последствия профессионального стресса видят преимущественно в плане психофизиологических изменений и появления вредных привычек. То у действующих сотрудников к этому списку добавляются еще и экзистенциальные аспекты (потеря смысла, перегорание, нежелание выполнять работу и т.д.).

Категория «состояния» представлена ассоциациями, которые в ментальной презентации респондентов отражают психические состояния, переживаемые под действием профессионального стресса. Обучающиеся назвали на 36,61% меньше ассоциаций, касающихся психических состояний, связанных со стрессом, нежели действующие сотрудники полиции.

Среди перечисленных ассоциаций у обучающихся доминировали такие состояния как: усталость/утомление; напряжение /перенапряжение; раздражительность/нервозность; агрессия; апатия. Отдельно стоит отметить состояния, связанные с нарушением режима сна и бодрствования. Респонденты отмечают состояние тотальной сонливости днем и бессонницу по ночам. В единичных случаях было отмечено состояние бодрости (стресс бодрит, держит в тонусе и не дает расслабиться), но такая расшифровка «бодрости» скорее свидетельствует о состоянии напряженности, нежели реальной активации энергии и ресурсов.

Действующие сотрудники полиции в своих ассоциациях лидирующие позиции психических состояний, связанных со стрессом, так же, оставили за напряжением/перенапряжением / напряженностью; нервозностью; усталостью; раздражением. В отличии от обучающихся у действующих сотрудников полиции в ассоциациях не отмечена агрессия, но достаточно часто встречаются апатия и депрессия. В ассоциациях сотрудников появились такие психические состояния как тревога / беспокойство; вялость /истощение; «выжат как лимон»; упадок сил; опустошённость; безразличие; отстранённость; лень. Состояния нарушения режима сна и бодрствования, такие как сонливость и бессонница дополнились состоянием хронического недосыпания, а также состояниями недомогания и болезненности. Кроме того, стоит отметить, что сотрудники отмечают состояние аффекта, что не наблюдается в ассоциациях обучающихся.

Категория «переживания» представлена ассоциациями, которые в ментальной презентации респондентов отражают эмоции и чувства, переживаемые под действием профессионального стресса. Обучающиеся назвали на 13,73 % меньше ассоциаций, касающихся эмоций и переживаний, связанных со стрессом, нежели действующие сотрудники полиции.

Рейтинговые показатели ассоциаций, связанных с переживанием профессионального стресса у обучающихся связаны с тревогой /беспокойством, гневом, яростью, а также чувствами отчаяния, волнения и смятения. Эмоциональный диапазон действующих сотрудников полиции оказался более широким и включил в себя такие переживания как:

волнение, грусть, обида, тревога, страх, горе, злость, испуг, отчаяние, печаль. Особо стоит отметить наличие панических атак, очень болезненно переживаемых сотрудниками полиции.

Категория «способ управления» представлена ассоциациями, которые в ментальной репрезентации респондентов отражают способы управления / способы борьбы с профессиональном стрессом. Обучающиеся назвали на 16,67 % меньше ассоциаций, нежели действующие сотрудники полиции. Обучающиеся отметили такие способы совладения со стрессом как: сон, дружба, любовь, мотивация, музыка, спорт. К перечисленным выше способам, действующие сотрудники полиции добавили: конструктивные решения, мобилизацию всех ресурсов, осознание происходящего и эмоциональную разрядку через смех и плач.

Выявленные у действующих сотрудников полиции ассоциации, связанные с осознанием происходящего как способа управления стрессом позволили выделить дополнительную категорию, которая присутствует у действующих сотрудников полиции, но отсутствует у обучающихся – это **категория «осознанность»** представлена ассоциациями, которые в ментальной репрезентации респондентов отражают понимание истинной сути происходящего. Данная категория была представлена всего двумя типами ассоциаций – это «невозможность что-либо изменить/поменять» и «нереализованность», что коррелирует с ранее выявленными экзистенциальными аспектами проявления профессионального стресса у действующих сотрудников полиции.

Выводы и заключение. Проведённое исследование продемонстрировало сложность и многоаспектность концепта «Профессиональный стресс», которые нашли отражение в вербализованных ассоциациях российской выборки респондентов, являющихся представителями профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел (полицейских).

В результате свободного ассоциативного эксперимента на словосочетание-стимул «Профессиональный стресс» была получена 541 ассоциация.

В результате экспертного метода (экспертного проектирования) было выделено 7 категорий анализа, формирующих структуру семантического поля изучаемого концепта. С помощью экспертного оценивания проведена процедура по соотнесению полученных ассоциатов и выделенных категорий анализа. Согласованность мнения экспертов проверена с помощью коэффициента конкордации Кендалла отдельно для выборки обучающихся ($W=0,72$) и отдельно для выборки действующих сотрудников полиции ($W=0,72$), что в обоих случаях свидетельствует о высокой степени соответствия мнения экспертов.

В соответствии с заявленной целью исследования был проведен сравнительный анализ выраженности каждой из категорий анализа концепта «Профессиональный стресс» в выборке молодого поколения сотрудников полиции (обучающиеся по очной форме обучения в вузе системы МВД России) и в выборке более старшего поколения действующих сотрудников полиции со стажем работы более 5 лет.

Результаты сравнительного анализа показали, что более молодое поколение обладает менее дифференцированным семантическим полем концепта «профессиональный стресс», дает более короткие ассоциативные ряды (3-5 ассоциатов), сосредоточено преимущественно на когнитивном аспекте (выявление причин и следствий профессионального стресса). Более старшее поколение обладает широко дифференцированным семантическим полем, дает более длинные ассоциативные ряды

(4-7 и более ассоциатов), сосредоточено преимущественно на психофизиологическом аспекте (состояниях и переживаниях профессионального стресса).

Способы контроля (управления) профессиональным стрессом в целом идентичны у представителей разных возрастных групп, но более старшее поколение имеет в своем арсенале более широкий диапазон способов / средств управления стрессом, в том числе: конструктивные решения, мобилизацию всех ресурсов, осознание происходящего и эмоциональную разрядку через смех и плач.

Наиболее существенные отличия выявлены относительно экзистенциальной составляющей профессионального стресса – у молодежи она практически не встречается, более взрослое поколение действующих сотрудников, наоборот, связывает профессиональный стресс с потерей смысла, «перегоранием» из-за многочисленных препятствий (начиная от бюрократизма и заканчивая дефицитом времени при многозадачности), нежеланием выполнять бессмысленную работу. Что в итоге приводит к появлению у действующих сотрудников полиции двух типов ассоциатов, не выявленных у молодежи и обобщенных в категории «осознанность» под «невозможностью изменений» и «нереализованностью». Иначе говоря, действующие сотрудники полиции пребывая в состоянии профессионального стресса осознают свою беспомощность относительно перспектив что-либо изменить /поменять и ощущают свою нереализованность относительно имеющихся талантов и личностного потенциала.

Кроме того, следует отметить, что в семантическом поле концепта «профессиональный стресс» выявлены внеорганизационные аспекты, не относящиеся напрямую к работе, но в конечном итоге влияющие на усиление профессионального стресса и снижающие эффективность труда (например, одиночество, отсутствие отношений, конфликты /проблемы в семье, безденежье, финансовые проблемы, плохое самочувствие /проблемы со здоровьем, выматывающая дорога / пробки на дорогах и т.д.). Все это предполагает необходимость включения в структуру профессионального стресса как аспектов, связанных с индивидуальным характером реагирования на стрессовые ситуации; аспектов, связанных с работой в организации и организационным взаимодействием, а также аспектов, связанных с внеорганизационными факторами.

Таким образом, проведенный ассоциативный эксперимент позволил выявить особенности семантического поля концепта «профессиональный стресс» у представителей разных поколений сотрудников полиции. Дальнейшие перспективы исследования видятся в детальной проработке темы стрессоров (стресс-факторов) профессионального стресса в деятельности сотрудников полиции не только разных направлений деятельности, но и разных поколений; описание проявления симптомов профессионального стресса и обосновании психологических механизмов действия стратегий преодоления профессионального стресса через снижение уровня рассогласования между требованиями профессиональной среды и ресурсными возможностями индивида.

Библиография

1. Бабурин С. В. Совладающее поведение и профессиональный стресс в деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы// Вестник Владимирского юридического института. – 2017. – № 1(42). – С. 7-12.
2. Жидкова О. А. Аналитический обзор проблемы профессионального стресса и стресс-преодолевающего поведения сотрудников полиции // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 50-3. – С. 276-282.
3. Жукина Е. В. Стратегии совладания со стрессом в профессиональной деятельности

- (на примере сотрудников ОВД, ГПС МЧС и ИТР) // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2006. – № 4(32). – С. 413-417.
4. Занковский А. Н. Профессиональный стресс и функциональные состояния // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2019. – Т. 4, № 1. – С. 222-243.
 5. Кубаева И. О. Особенности организации концепта «стресс» у работников с разным уровнем профессионального стресса // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26, № 1. – С. 112-117.
 6. Кобозев И. Ю. Психопрофилактика и коррекция профессионального стресса сотрудников ОВД // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2016. – № 1(69). – С. 205-209.
 7. Курганова Н. И. Ассоциативный эксперимент как метод исследования значения живого слова // Вопросы психолингвистики. – 2019. – № 3(41). – С. 24-37.
 8. Лавренко А. В. Проблема копинг-поведения сотрудников полиции при несении службы в условиях профессионального стресса // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 4(33). – С. 339-342.
 9. Леонтьев А. А. Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования. М. : Наука, 1971. 216 с.
 10. Нежкина Л. Ю. Психофизический тренинг как средство профилактики профессионального стресса сотрудника органов внутренних дел / Л. Ю. Нежкина // Вестник Уфимского юридического института МВД России. – 2017. – № 4(78). – С. 113-117.
 11. Танаева З. Р. Факторы развития профессионального стресса сотрудников правоохранительных органов / З. Р. Танаева, Г. А. Казарцева // Правопорядок: история, теория, практика. – 2019. – № 2(21). – С. 96-101.
 12. Черникова Е. Г. Факторы развития профессионального стресса сотрудников правоохранительных органов / Е. Г. Черникова, С. С. Черникова // Здравоохранение, образование и безопасность. – 2017. – № 1(9). – С. 104-109.
 13. Хлопова А. И. Ассоциативный эксперимент как способ установления психологически актуального значения слова (на примере лексемы "arbeiten") // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – № 13(807). – С. 280-293.
 14. Ermasova, N., Cross, A.D. & Ermasova, E. Perceived Stress and Coping Among Law Enforcement Officers: an Empirical Analysis of Patrol Versus Non-patrol Officers in Illinois, USA. *J Police Crim Psych* 35, 48–63 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11896-019-09356-z>
 15. Krishnan, N., Steene, L.M.B., Lewis, M. et al. A Systematic Review of Risk Factors Implicated in the Suicide of Police Officers. *J Police Crim Psych* 37, 939–951 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11896-022-09539-1>
 16. Liu, S. Citizen Provoking Behavior and Police Attitudes Toward the Use of Force: A Scenario-Based Study in China. *J Police Crim Psych* 38, 210–218 (2023). <https://doi.org/10.1007/s11896-022-09560-4>
 17. Ondrejková, N., Halamová, J. Stressful Factors, Experiences of Compassion Fatigue and Self-care Strategies in Police Officers. *J Police Crim Psych* 37, 892–903 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11896-022-09538-2>
 18. Sandvik, A.M., Gjevestad, E., Aabrekk, E. et al. Physical Fitness and Psychological Hardiness as Predictors of Parasympathetic Control in Response to Stress: a Norwegian

- Police Simulator Training Study. *J Police Crim Psych* 35, 504–517 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11896-019-09323-8>
19. Schonpflug, W. Coping efficiency and situational demands // Stress and fatigue in human performance / Ed. G.R. Hockey. Chichester, 1983.
20. Sharit, J., Salvendy, G. Occupational stress: Review and reappraisal. *Human Factors* 24 (2), 129 — 162 (1982).
21. Sørensen, L.N., Olesen, K.H., Midtgård, C.D. et al. Risk of Post-Traumatic Stress Disorder Following Major Disasters and Critical Incidents in Police Officers — a Systematic Review. *J Police Crim Psych* 37, 752–768 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11896-022-09547-1>
22. Vadvilavičius, T., Varnagirytė, E., Jarašiūnaitė-Fedosejeva, G. et al. The Effectiveness of Mindfulness-Based Interventions for Police Officers' Stress Reduction: a Systematic Review. *J Police Crim Psych* 38, 223–239 (2023). <https://doi.org/10.1007/s11896-022-09570-2>
23. Viegas, V., Henriques, J. Job Stress and Work-Family Conflict as Correlates of Job Satisfaction Among Police Officials. *J Police Crim Psych* 36, 227–235 (2021). <https://doi.org/10.1007/s11896-020-09388-w>
24. Wallace, W.C. An Exploration of Deterrent and Motivating Factors for Entry into Policing in Jamaica. *J Police Crim Psych* 38, 426–436 (2023). <https://doi.org/10.1007/s11896-022-09530-w>

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

Актуальность исследования профессионального стресса имеет большое практическое значение в отношении тех видов деятельности, в структуре которых функциональное напряжение занимает центральное место. Имеется большое количество работ, в которых отражены риски истощения функциональных резервов и преждевременной утраты профессионального здоровья в целом, когда представители этих профессий вынуждены уходить из профессии. Автор правильно пишет, что «профессиональная деятельность сотрудника органов внутренних дел может быть отнесена к категории одной из самых опасных и стрессогенных по целому ряду причин. Даже в мирное спокойное время, работа полицейских сопряжена с определенной степенью риска, постоянным ожиданием опасности и профессиональным стрессом». Верно подчеркнуто, что «может быть отнесена», поскольку может быть и не отнесена.

В работе представлены формулировки цели и предмета исследования. Отмечено, что целью является моделирование и сравнительный анализ семантического поля концепта «профессиональный стресс» у российских полицейских разных поколений. Предмет исследования – семантическое поле концепта «профессиональный стресс», смоделированное на основе ассоциативного эксперимента на выборке российских полицейских.

Сразу следует отметить, что какого-либо моделирования в работе нет. То, что автор считает моделированием, это обычная систематизация. Необходимо пояснение.

Соответственно, в статье недостаточно четко представлена формулировка научной новизны. Может быть автор считает научной новизной «прояснение в сознании сотрудников полиции самого понятия «профессиональный стресс», исследование

семантического поля профессионального стресса - является одним из первых шагов на пути борьбы с субъективными (личностно-значимыми) стресс-факторами и профилактики профессионального выгорания»? Если так, значит, предметом исследования должно быть «прояснение». Необходима доработка формулировки научной новизны.

Методология исследования требует также пояснения. Дело в том, что по тексту складывается впечатление, будто для автора методика и методология одно и тоже. Надо прописать более четко методологию. В тексте ведь указано, что взят за методологическую основу ассоциативный подход, а также сценарий реконструкции и моделирования структурных полей смыслового поля, репрезентированного, словом, предложенный Н.И. Кургановой. Этот надо кратко раскрыть для читателя, о чем он.

Характеризуя эмпирическую выборку, автор детализирует всю группу по возрасту, полу, образованию. Возникает вопрос: для чего это? Для профессионального стресса определяющим является вид деятельности. Все остальное вторично. Для оперативных сотрудников и штабных работников понимание стресса разное по существу. Поэтому надо исходить из вида деятельности. Но автор поступил иначе и поэтому у читателя, особенно из среды полицейских, закономерно возникнут сомнения в какой-либо значимости данного текста в принципе. Надо как-то пояснить по тексту такое вероятное недоразумение.

Стиль изложения текста исследовательский, научно-аналитический.

По структуре работа соответствует в целом принятым представлениям о научных статьях. Содержание статьи свидетельствует о большом объеме проделанной работы. Автор получил данные и при анализе результатов ассоциативного эксперимента все полученные ассоциации были им сгруппированы в семантические модули (категории) в соответствии с содержательными характеристиками концепта «Профессиональный стресс»: «причины», «причины /следствия», «последствия», «состояния», «переживания», «способ управления», «осознанность».

Детализация каждого модуля, то есть его наполнение конкретными ассоциатами может, конечно, вызвать критические замечания. Но что получено, то получено. Единственное, что требует уточнения, это вопрос о том, чем руководствовался автор при систематизации полученных ассоциатом (личный опыт, или это позволяет метод ассоциативного эксперимента). То есть, как, на основании чего происходило группирование?

В заключении автор отмечает, что проведенный ассоциативный эксперимент позволил выявить особенности семантического поля концепта «профессиональный стресс» у представителей разных поколений сотрудников полиции.

Выводы изложены в заключении и отражают результаты полученных данных. Они сформулированы правильно. Например, указано, что более молодое поколение обладает менее дифференцированным семантическим полем концепта «профессиональный стресс», дает более короткие ассоциативные ряды (3-5 ассоциатов), сосредоточено преимущественно на когнитивном аспекте (выявление причин и следствий профессионального стресса). Более старшее поколение обладает широко дифференцированным семантическим полем, дает более длинные ассоциативные ряды (4-7 и более ассоциатов), сосредоточено преимущественно на психофизиологическом аспекте (состояниях и переживаниях профессионального стресса). Имеются и другие выводы, сформулированные аналогично.

Библиографический список состоит из литературных источников по теме исследования и возражений не вызывает.

Поскольку данная статья может вызвать интерес у читающей аудитории, ее можно рекомендовать к опубликованию после доработки текста с учетом выявленных замечаний.

Результаты процедуры повторного рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

На рецензирование представлена работа «Профессиональный стресс в сознании полицейских: ассоциативный эксперимент».

Предмет исследования. Предметом исследования является процесс прояснения в сознании сотрудников полиции концепта «профессиональный стресс» посредством ассоциативного эксперимента. Автором представлена работа, направленная на проведение сравнительного анализа выраженности категорий анализа концепта «профессиональный стресс» у российских полицейских разных поколений. Можно отметить, что выделенный предмет автором исследован, а поставленная цель достигнута.

Методология исследования. Для того чтобы достичь цели исследования, использовался как теоретический анализ научных подходов, так и было проведено эмпирическое исследование. Автором упор был сделан на анализ основных подходов к проблеме зарубежных (E. Aabrekk, A.D. Cross, E. Gjevestad, J. Henriques, G. Jarašiūnaitė-Fedosejeva, N. Krishan, M. Lewis, S. Liu, C.D. Midtgård, K.H. Olesen, A.M. Sandvik, L.N Sorensen, L.M.B. Steen, V. Vegas, T. Vadvilavičius, E. Varnagirytė, W.C. Wallace и др.) и отечественных (О.А. Жидкова, Е.В. Жукина, И.Ю. Кобзев, А.В. Лавренко, Л.Ю. Нежкина З.Р. Танаева, Е.Г Черникова, С.С. Черникова) специалистов.

Для эмпирического исследования использовался свободный ассоциативный эксперимент. Определен и описан его алгоритм, описан метод экспертной оценки.

Эмпирической выборкой выступило 140 сотрудников полиции, половина из которых обучается в вузе МВД. Выборка достаточная для получения достоверных результатов. Объективность оценки мнения эксперта проверялась с помощью коэффициента конкордации Кендалла.

Актуальность исследования определена необходимостью своевременного выявления профессионального стресса в профессиональной деятельности полицейских. В то же время, важно выделить оптимальные методики работы.

Научная новизна исследования заключается в следующем: автором рассмотрены:

- основные подходы к профессиональному стрессу в сознании полицейских; в основном упор делается на экологический, трансактный и регуляторный подходы;
- выделены основные стратегии, которые обеспечивают уменьшение рассогласования, то есть приводящие организм к первоначальному состоянию баланса;
- выделено понятие «профессиональный стресс и основные его компоненты»;
- уточнено понятие ассоциативный эксперимент, особенности его проведения и содержания;
- была выявлена сложность и многоаспектность концепта «профессиональный стресс», что нашло отражение в вербализованных ассоциациях;
- выделены основные категории анализа, которые формируют структуру семантического поля такого концепта как «профессиональный стресс»;
- проведен сравнительный анализ полученных результатов начинающих сотрудников и сотрудников полиции со стажем; выявлены сходства и отличия.

Стиль, структура, содержание. Стиль изложения соответствует публикациям такого уровня. Язык работы научный. Структура работы интуитивно прослеживается, автором выделены основные смысловые части.

Во введении обозначена проблема, актуальность и научная новизна, а также выделены объект, предмет, цель, методы исследования и эмпирическая выборка.

Во втором разделе дан подробный обзор литературы с выделением основных направлений, уточнением содержания понятий.

Далее дается подробное описание методов исследования. Автор подробно описал особенности алгоритма проведения ассоциативного эксперимента. Выделены основные категории: причины, причины/последствия, последствия, состояния, переживания, способ управления, осознанность.

Особое внимание удалено описанию эмпирической выборки и полученным результатам исследования в соответствии с выделенными категориями.

Заканчивается статья подробными выводами и заключением с выделением основных полученных результатов.

Работа представляет собой целостный и законченный труд.

Библиография. Библиография статьи включает в себя 24 отечественных и зарубежных источников, издания за последние три года практически отсутствуют. В списке присутствуют, в основном, научно-исследовательские статьи и монографии. Источники оформлены единообразно, но не во всех позициях корректно.

Апелляция к оппонентам.

Рекомендации:

- 1) сделать более глубокий теоретический анализ проблемы современных источников;
- 2) конкретизировать перспективы данного исследования, выделив основные направления дальнейшего ее изучения;
- 3) корректно оформить зарубежные источники, привести их к единообразию в соответствии с предъявляемыми требованиями.

Выводы. Проблематика статьи отличается несомненной актуальностью, теоретической ценностью, будет интересна специалистам, которые рассматривают психологическое сопровождение профессионального стресса полицейских. Статья может быть рекомендована к опубликованию с учетом выделенных рекомендаций.

Психолог

Правильная ссылка на статью:

Брагина Е.В. — Преодоление барьеров в обучении взрослых учащихся: перспективы использования теории самодетерминации // Психолог. – 2023. – № 4. – С. 21 – 37. DOI: 10.25136/2409-8701.2023.4.43520 EDN: SLWARU URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=43520

Преодоление барьеров в обучении взрослых учащихся: перспективы использования теории самодетерминации

Брагина Елена Владимировна

научный консультант, дизайнер образовательных сред

199034, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. Макарова, 6

✉ nedoeduru@yandex.ru



[Статья из рубрики "Психология и педагогика"](#)

DOI:

10.25136/2409-8701.2023.4.43520

EDN:

SLWARU

Дата направления статьи в редакцию:

07-07-2023

Дата публикации:

15-07-2023

Аннотация: Взрослые — быстрорастущая группа учащихся в системе российского высшего образования. Социально-демографический статус, морфологические и личностные особенности, а также специфика обучения взрослых создают для многих из них значительные препятствия для успешной учебы в высшей школе. В краткосрочной перспективе вузам предстоит переосмыслить свои образовательные программы, оценить ресурсы и реорганизовать образовательный процесс так, чтобы помочь взрослым студентам преодолеть эти препятствия и обеспечить их образовательные потребности. Успешное участие взрослых в дополнительном и непрерывном образовании, устранение барьеров в обучении — ключевые задачи современного вуза. Это исследование было проведено с использованием критического анализа литературы по проблеме обучения взрослых, чтобы ответить на три вопроса: 1) какие факторы и барьеры, влияющие на обучение взрослых, выделяются современными авторами? 2) какие мотивы присущи взрослым учащимся? 3) как преодолеть препятствия в обучении взрослых? По итогам проведенного исследования разработана классификация барьеров в обучении

взрослых. Выделены основные мотивы получения высшего образования взрослыми учащимися. Сделан вывод о необходимости гибких учебных программ и вспомогательных ресурсов, которые учащиеся могут приспособить к требованиям своей работы и жизни. На основании теории самодетерминации разработаны рекомендации по повышению вовлеченности взрослых учащихся в образовательный процесс.

Ключевые слова:

взрослые учащиеся, высшее образование, факторы, индивидуальные барьеры, ситуационные барьеры, социально-экономические барьеры, мотивация, вовлеченность, теория самодетерминации, эмпатия

1. Введение

Высшее образование на протяжении 20 века не раз подвергалось критике за то, что оно изолировано от жизни студентов и общества в целом [1]. В своем программном эссе «Жизнь студентов» немецкий философ гуманист Вальтер Бенджамин пишет о «...разделенной природе высшего образования как гигантской игре в прятки, в которой студенты и преподаватели, каждый в своей собственной единой идентичности, постоянно проходят мимо, даже не видя друг друга» [2]. Слова Бенджамина — критика практики преподавания в высшей школе Германии начала 20 века, но она справедлива и в отношении современного университета.

Высшее образование в России постоянно преобразуется, «захватывая функциональные, структурные, содержательные основы системы» [3, с. 30]. Многолетний тренд преобразований — создание условий для развития индивидуальности студентов. Запрос на построение образовательного пути студента, в котором превалирует личностное начало и жизненные ориентиры, звучит в последнее время все отчетливее. Перед университетами и преподавателями ставится задача развития личностно-ориентированного образования, в рамках которого «радикально повышается требования к научному уровню и творческому потенциалу студентов» [4, с. 68]. Но чтобы эту задачу решить, необходимо узнать своего студента, наконец «увидеть его».

Из всех наблюдаемых трансформаций в высшем образовании за последние 50 лет, вероятно, самые значимые изменения претерпели сами студенты. Финансово зависимый 18-летний выпускник средней школы, поступающий на очную форму обучения, уже не является типичным студентом университета. Более трети всех студентов в России старше 24 лет [5]. В этом плане Россия уверенно следует трендам западных стран, где 30% студентов высших учебных заведений старше 30 лет; половина студентов уже имеют высшее образование и финансово независимы; почти 40 % работают полный рабочий день; у 27 % есть дети. Растущая вариативность студенческого контингента ставит перед вузами и преподавателями серьезную задачу — «обеспечить всеохватное и справедливое качественное образование и поощрять возможности обучения на протяжении всей жизни для всех учащихся».

Возраст — это маркер, указывающий дидактику на наличие объективных характеристик учащихся и проблем, которые он может испытывать в обучении. Ввиду социально-демографического статуса, морфологических и индивидуально-психологических особенностей, а также специфики обучения взрослых для многих из них, традиционные структура и организация высшего образования могут создавать значительные

препятствия для успешной учебы. Нельзя не отметить разнообразия форм и видов обучения в вузе сегодня, а также декларируемую готовность преподавателей к изменениям, но уровень индивидуализации обучения взрослых в российских вузах все еще невысок [4; 6; 7].

Требуется не только поиск ответа на вопрос о новых акцентах в дидактике высшей школы, но и активное переосмысление роли и позиции педагога в современном учебном процессе. Студенту, а тем более взрослому студенту, нужен не просто педагог-профессионал, а педагог-fasilitator [8]. Понимание значимости трансформации методического мышления преподавателей вузов и высокого уровня их эмпатии для оптимизации личностно-ориентированного обучения взрослых актуализирует формирование технологий, позволяющих преподавателю развивать умения «видеть глазами другого, слушать ушами другого и чувствовать сердцем другого», воплощать эти умения в дизайне образовательных программ и курсов [9]. В этой связи понимание барьеров, влияющих на обучение взрослых учащихся, необходимо для разработки адекватного их потребностям образовательного дизайна.

В статье представлены отдельные результаты исследования проблемы разработки педагогической модели для расширения контекста обучения взрослых учащихся в системе высшего образования, проводимой автором в 2021-2023 годах. Данная статья с использованием критического анализа литературы по проблеме обучения взрослых в отечественном и зарубежном психолого-педагогическом дискурсе отвечает на три исследовательских вопроса:

- 1) какие факторы и барьеры, влияющие на обучение взрослых, выделяются современными авторами?
- 2) какие мотивы присущи взрослым учащимся?
- 3) как преодолеть препятствия в обучении взрослых учащихся?

2. Результаты

2.1 Взрослые учащиеся

Российский законодатель не дифференцирует студентов по возрастному признаку. Термины «взрослый» или «взрослый студент» в законе не определены . Студенты, согласно статье 33 Федерального закона от 29.12.2012 года N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон), – это все «лица, осваивающие образовательные программы среднего профессионального образования, программы бакалавриата, программы специалитета или программы магистратуры». Закон не устанавливает возрастные рамки для поступления в высшие учебные заведения, кроме наличия как минимум среднего общего образования для бакалавриата или высшего образования для магистратуры. Кроме того, обязанность учитывать возраст и здоровье студента фактически «предписывается» вузу статьей 34 Закона, так как он должен предоставлять «...условия для обучения с учетом особенностей психофизического развития и состояния здоровья студентов», а также «... обучать их по индивидуальному учебному плану ...». Эта норма, однако, пока чаще всего получает свое развитие в локальных нормативных актах вузов, направленных на поддержку студентов с инвалидностью и ограниченным возможностями здоровья либо одаренных студентов.

Студенты различаются по многим параметрам, причем профиль учащегося, включая его

психологические, морфологические и социально-демографические характеристики, по выражению Д.Х. Роуза и Н. Странмана «индивидуален, как ДНК или отпечатки пальцев» [9, с. 381]. Дифференциацию учащихся во многом обуславливают их морфологические особенности и нейроразнообразие в том смысле, что [...] существуют явные различия в индивидуальных нейронных сетях, связанных с когнитивными процессами, которые влияют на то, как учащиеся обращают внимание, организуют и запоминают информацию» [10, с. 30]. Психофизиолог, доктор психологических наук А.Ю. Александров указывает: "... если два человека делают для внешнего наблюдателя одно и то же, но сформировано это одно и то же разными путями, то мозг работает в этих двух случаях совершенно по-разному. И память в этих двух случаях по-видимому совершенно разная ... хотя ученики делают что-то совершенно одинаково" [11, с. 6].

Развитие личности в период зрелости является одной из самых сложных психологических проблем. Неоднозначность терминологии, размытость временных границ и описаний этапов взрослости указывают на неразработанность данной проблемы [12]. В отечественной психологии средний возраст (зрелость) в основном изучался с точки зрения профессионально-личностного развития в русле акмеологии [13]. Имеется много возрастных периодизаций, которые мы не можем рассмотреть в рамках данной статьи, однако, как в отечественной, так и в зарубежной литературе «взрослые учащиеся» — это люди дееспособного возраста, социально зрелые от 25 лет и старше [14].

В рамках настоящего исследования не стоит задача подробного описания индивидуально-психологических особенностей взрослых студентов или изучения биологической, социальной и духовной взрослости. Со всей уверенностью, однако, можно согласиться с Эриком Эриксоном, что «разные периоды жизни ставят перед людьми определенные задачи развития и требуют от них овладения определенными умениями и навыками, чтобы получить положительный опыт и обрести душевное спокойствие на следующей стадии жизни» [15]. Соответственно, возраст непосредственно влияет на личностно-психологические характеристики студента и детерминирует его психологический статус. У учащихся разного возраста будут разные социально-эмоциональные установки и склонности, которые могут повлиять на их подходы к обучению и взаимодействие с учебным материалом, определять работу в группах, инициировать и поддерживать участие в обучении.

Взрослые учащиеся представляют собой социально-возрастную группу, которой довольно тяжело дать точное определение. В теории и практике андрагогики существуют разные определения понятия «взрослый» с социологической, педагогической и психологической точек зрения. При этом, разные авторы фокусируются на разных перспективах исследования данного феномена [16]. Некоторые зарубежные авторы определяют взрослых учащихся с точки зрения того, "кто участвует, а кто не участвует в образовании для взрослых", вплоть до таких детальных определений: "белый, принадлежащий к среднему классу, работающий, моложе и лучше образованный, чем не участвующий" [17, с. 583].

Другие авторы пытаются дать определение взрослым учащимся, проводя различие между ним и школьным образованием. Ведущим теоретиком андрагогики Малкольмом Ноулзом (1980, 1984) были выявлены характеристики взрослых учащихся. Крис Кенyon и Стюарт Хэйз в 2001 году, изложили шесть основных допущений теории обучения

взрослых Ноулза [18]. Согласно их трактовке, взрослым учащимся является тот, кто: автономен и самонаправлен; свободен в том, чтобы руководить собой; накопил фундамент жизненного опыта и знаний; ориентирован на релевантность и хочет видеть причину для того, чтобы чему-то научиться; больше ориентирован на проблемы, чем на предмет обучения; мотивирован к обучению внутренними факторами, а не внешними. При этом, даже если "люди могут записываться на одну и ту же программу, они приходят в учебное учреждение с разным опытом и ожиданиями" [12, с. 584]. Более того, утверждается, что "[не] двое [взрослых] воспринимайте мир таким же образом", и подчеркивает, что взрослые должны понимать, что они сами решают, что происходит с ними в ходе учебного мероприятия [там же]. Соответственно, ошибочно говорить о "неком среднем" взрослом учащемся. Возможно, именно это разнообразие взрослых учащихся делает их обучение и педагогическую поддержку обучении сложной, полезной и творческой деятельностью [12, с. 584].

2.2 Барьеры в обучении взрослых

Исследования, активно проводимые в последние 30 лет, выявили различные факторы, влияющие на участие взрослых в высшем образовании.

В литературе представлены различные классификации условий и факторов, влияющих на обучение взрослых на всех уровнях образования. При этом, в отечественной литературе такие исследования представлены мало; существуют отдельные исследования по проблемам и барьерам (препятствиям) обучения некоторых категорий студентов, в том числе с ограниченным возможностями здоровья [19]. Объединив результаты нескольких зарубежных исследований, нам удалось выявить наиболее распространенные классификации барьеров в обучении взрослых. Так, исследователь Кросс в 1981 году систематизировал препятствия, которые мешают взрослым участвовать в обучении следующим образом [20]: 1) ситуационные барьеры, возникающие из-за личной и семейной ситуации взрослого, такие как нехватка времени и финансовые ограничения; 2) диспозиционные барьеры, связанные с отношением, восприятием и ожиданиями взрослых, например, убеждение, что они слишком стары, чтобы учиться, или отсутствие уверенности или интереса; 3) институциональные барьеры из-за невосприимчивости образовательных учреждений или отсутствия гибкости в предлагаемых курсах и программах, таких как несоответствующее расписание или содержание учебных дисциплин.

В более позднем исследовании, проведенном в 1998 году консалтинговой компанией «Mathematica Policy Research», выявлены четыре основные препятствия для дальнейшего образования работающих взрослых [18]:

- нехватка времени для продолжения образования;
- семейные обязанности;
- планирование времени и место проведения обучения;
- стоимость образовательных курсов.

Г. Брюнинг и Г. Куран выявили ряд препятствий участия взрослых в непрерывном образовании [20], в том числе субъективные факторы (учебные интересы, социализация обучения), социальные факторы (среда, занятость, региональная принадлежность), структурные условия (организация и качество предложений), а также политические

условия (правовые нормы, программы поддержки). Авторы указали, что участие взрослых в образовании в значительной степени зависит от социально-экономического, политического и культурного контекста, который варьируется от страны к стране.

В отчете «Adult Learners in Higher Education Barriers to Success and Strategies to Improve Results» за 2007 год указаны основные препятствия, с которыми сталкиваются взрослые учащиеся, «пытаясь получить дипломы, имеющие ценность на рынке труда» [19]. Чем большее влияние тех или иных факторов испытывает человек, тем меньше вероятность того, что он будет готов к обучению в вузе:

- 1) поддержка семьи — те студенты, чьи родители или супруги не проявляли интереса к их предыдущему и настоящему образовательному опыту, с меньшей вероятностью пойдут учиться в зрелом возрасте;
- 2) образовательный опыт — взрослые, не имевшие успехов в обучении ранее, вряд ли продолжат образование или вернутся к нему [21];
- 3) возраст — есть многочисленные данные об ухудшении здоровья, которое влияет на снижение памяти, а также обучаемости у лиц в возрасте 45 лет и старше;
- 4) социальный класс — этот показатель остается самым сильным предиктором участия взрослого в обучении [22].

Обобщив существующие подходы, барьеры, влияющие на участие взрослых в высшем образовании, можно разделить на три отдельные категории по критерию их стабильности (устойчивости действия во времени и пространстве):

- 1) личные (учащийся);
- 2) ситуативные (непосредственное окружение учащегося);
- 3) социально-экономические (более широкая внешняя среда).

Мы считаем, что все эти барьеры, контекстуальные по своей сути, тесно переплетены и, вероятно, имеют двунаправленное влияние на другие факторы, которые могут повлиять на возможности обучения взрослых. При этом, ситуативные и социальные условия быстро меняются. Для сравнения, личные условия в целом кажутся более стабильными.



Рис. 1. Классификация барьеров, влияющих на участие взрослых в высшем образовании

Источник: составлено автором

2.2.1 Личные факторы

Личные контекстуальные факторы — факторы, непосредственно влияющие на вероятность продолжения взрослыми люди своего образования и успешности обучения [9; 14].

Личностные характеристики взрослых учащихся оказывают сильное влияние на то, решат ли они участвовать в высшем образовании. В последнее время интегративные иерархические модели личности и расстройства личности (РЛ), такие как модели черт «Большая тройка», «Большая четверка» и «Большая пятерка», получили в зарубежной психологии поддержку в качестве унифицирующей размерной структуры для описания РЛ [22]. Концепции «Большой четверки и пятерки» отражают большую часть вариаций личностных черт и отражает стабильную структуру черт нормальной и ненормальной личности. Эти характеристики являются частью «активной личности», в которой учащиеся берут на себя инициативу, необходимую для активного управления процессом самостоятельного непрерывного образования. Проактивная личность определяется как готовность «проявлять личную инициативу в широком диапазоне действий и ситуаций». Таким образом, появляется все больше эмпирических данных о том, что взрослые учащиеся с определенными личностными чертами с большей вероятностью, чем другие, будут внутренне мотивированы планировать, предпринимать и оценивать — самостоятельным и решительным образом — курс непрерывного обучения, который соответствует их личной жизни. Такие люди демонстрируют высокий или более высокий уровень «готовности» к самостояльному обучению. Кроме того, существует ряд личных условий, влияющих на участие в непрерывном образовании [23; 24]. Исследователи отмечают важность таких я-концепций, как самооценка и самоэффективность [25]. Опыт обучения и когнитивные способности также являются важными предикторами участия в непрерывном образовании.

Вопрос о мотивации взрослых учащихся является актуальным и в целом малоизученным. Есть мнение, что взрослые в основном мотивированы на приобретение практических, прикладных знаний [26]. Согласно этим исследованиям, мотивация людей к обучению падает, когда их восприятие полезности обучения падает, как это происходит при уходе с работы на пенсию. Эта идея согласуется с возрастными теориями снижения мотивации [26], которые рассматривают возраст как наиболее важный барьер для обучения. Авторы, поддерживающие эти теории, отмечают, что с возрастом снижается не только полезность обучения, но и когнитивные факторы [24]. Исследования, подобные этим рассматривают мотивацию взрослых учащихся как однородную группу, где возраст является их определяющей личностной характеристикой, опережающей все другие социальные или личностные переменные.

Однако другие исследователи [27] отмечают большую неоднородность мотивации взрослых и указывая на то, что многие мотивированные взрослые активны, вовлечены в общество, здоровы и образованы [28]. Образование неотделимо от жизни, и, следовательно, мотивы могут варьироваться от утилитарных до внутренних, таких как удовольствие от обучения. Мотивированные взрослые сталкиваются с препятствиями в доступе к образованию, но важно признавать неоднородность мотивов с точки зрения способности и мотивации к обучению. Ф. Маркалетти и соавторы [24] выделили четыре мотивационных кластера взрослых учащихся: «преодоление пробелов в знаниях»; «расширяющиеся горизонты»; «прагматики»; «ориентированные на непрерывное обучение». В документах ОЭСР взрослые студенты разделены на четыре группы в

зависимости от мотивации: 1) те, кто поступает в вуз впервые для того, чтобы стать обладателем диплома бакалавра; 2) те, кто уже учились в вузе, но решили пройти курс повторно, чтобы обновить свои профессиональные знания; 3) поступающие в вуз по профессиональной необходимости, независимо от наличия другого высшего образования; 4) основной мотив образования этих студентов - личностное саморазвитие [29]. Российские исследования [29; 30] также подтверждают большую неоднородность в отношении целей взрослых учащихся к обучению, и всех связанных с этим контекстуальных факторов.

Широкий спектр мотивов со всей очевидностью указывает на сложность адаптации образовательного предложения вузов к потребностям взрослых учащихся [31], что может ограничить участие взрослых учащихся в образовании. С этой точки зрения кажется очевидным, что образование взрослых требует более целостного и гуманистического подхода, учитывающего как неоднородность этой популяции, так и неотделимость образования от жизненного пути конкретного человека. Отсюда следует, что образование взрослых следует анализировать как неотъемлемый аспект всей жизни индивида, а не как отдельный опыт. Множество мотивов, связанных с признанием различных способов, которыми может осуществляться обучение (формальное, неформальное и неорганизованное), привело к появлению термина "обучение в течение всей жизни" [32]. Этот термин используется для описания образовательной реальности информационного общества, в которой обучение является непрерывным, интенсивным и разнообразным, опирается на очень разнообразные источники и отвечает различным потребностям.

2.2.2 Ситуационные барьеры

Ситуационные барьеры также обсуждались в литературе со ссылкой на «организационные обстоятельства» учебной ситуации учащегося, которые влияют на индивидуальные результаты обучения, особенно с точки зрения определения возможности и желательности для конкретных средств и целей обучения [30; 33; 34]. Однако для понимания необходимости непрерывного образования особенно важно то, что эволюция ИКТ и цифровых технологий привела к быстрому изменению социальных условий. В частности, природа труда и его рынок быстро меняются из-за внедрения технологий на рабочих местах. Одним из особенно важных изменений, влияющих на профессиональное обучение и спрос на непрерывное образование, является экспоненциальное и постоянно растущее производство знаний, которое оказывает значительное влияние на требования и условия труда.

Преподаватели должны помогать учащимся применять знания и навыки в предполагаемых условиях реального мира. При этом, контекст можно приспособить, но нельзя контролировать. Для целей образовательного дизайна Тессмер и Ричи [28] предлагают представление о контексте высшее образования, состоящем из трех частей: 1) ориентировочный контекст (связанный с самими учащимися и их предыдущими знаниями и навыками); 2) учебный контекст (условия образовательной среды, доступной учащемуся для продолжения образования); и 3) профессиональный контекст (связанный с профессиональными требованиями). Кроме того, следует учитывать, что существуют дополнительные факторы как в рабочем, так и в личном контексте, которые могут повлиять на решение человека пройти курс непрерывного образования. Так, индивидуальная мотивация к участию в образовании тесно связана с социально-демографическими характеристиками.

Согласно проведенным исследованиям [31; 32], люди с низким уровнем образования и профессионального статуса в первую очередь мотивированы социальными контактами и внешними ожиданиями, в то время как люди с более высоким уровнем образования и профессионального статуса в первую очередь мотивированы социальными контактами и внешними ожиданиями. индивидуальными карьерными возможностями и познавательными интересами. Исследование, проведенное в Сибирской академии государственной службы (СиБАГС) [25], показало, что сверстники/социальные группы играют важную роль. Получать высшее образование на базе среднего профессионального человека стимулирует: 1) потребность в специальных знаниях и навыках (35 % респондентов); 2) ожидание продвижения по службе или изменение профиля деятельности (33 % респондентов); 4) нормативные предписания или требования руководства (24 % опрошенных); 5) потребность в повышении социального статуса (8 % опрошенных). Наличие сети развития на рабочем месте может повлиять на склонность и склонность человека к продолжению образования. Эти исследования показывают сложность контекстуальных факторов, которые могут повлиять на участие в непрерывном образовании.

2.2.3 Социально-экономические барьеры

Гораздо меньше известно о влиянии социальных барьеров на решение взрослого учащегося получить высшее образование. Некоторые из этих барьеров, вероятно, будут способствовать желанию получить высшее образование, в то время как другие могут стать препятствием для поступления в вуз. Прежде всего, эти факторы, согласно существующим исследованиям, включают культурные и исторические корни данного общества или уровень жизни населения [10; 13; 23; 36; 37].

К сожалению, благосостояние населения России сейчас находится на уровне 2010-2011 гг. В течение последних 10 лет реальные располагаемые доходы населения России в основном сокращались. Перед лицом все более ограниченных ресурсов с точки зрения денег и времени в условиях перманентного экономического кризиса, мотивом поступления в вуз все чаще становится ожидание положительной выгоды. Повышение социального статуса — одна из таких ожидаемых выгод. Россияне работают все больше; на основном месте работы в среднем за год наши граждане работают 1 874 часа — это гораздо больше, чем в Японии и США. Все больше россиян работают во время отпуска. Прекариат и неустойчивая занятость в полной мере отвечают признакам социального явления, приобретая массовый характер [30]. Очевидно, что взрослые, занятые полный рабочий день, имеют мало свободного времени для учебы. Несмотря на это, многие наши сограждане совмещают работу и учебу в вузе. Мы обобщили статистические данные, представленные в статьях отечественных авторов, и сделали следующие выводы: 1) доля работающих студентов в России (постоянно или время от времени) — это порядка 40-50 %; 2) около 30-34% студентов работают постоянно [31]; 3) к старшим курсам количество совмещающих работу с учебой — увеличивается [27]; 4) каждый четвертый работающий студент работает 5 дней в неделю [38]. Студенты-вечерники (заочники) чаще всего работают, а также имеют семью, поэтому могут столкнуться с трудностями в учебе из-за множества конкурирующих приоритетов (семейных, учебных, профессиональных). Необходимость усвоения больших объемов информации самостоятельно, написания научно-исследовательских работ, а также решения практических задач может оказаться пугающей даже для тех взрослых, кто уже имеет высшее образование, но не учился какое-то время.

2.3 Преодоление барьеров в обучении взрослых: ТСД и гибкий образовательный дизайн

Несмотря на выше указанные барьеры, исследования показывают, что взрослые учащиеся любого возраста могут успешно учиться, если им предоставляется возможность, помощь и поддержка, в которых они нуждаются [6; 30; 39]. Для этого преподаватели должны рассматривать поддержку каждого взрослого учащегося как право, а не как необязательное дополнение.

Способность проектировать и разрабатывать образовательные программы и курсы начинается с развития чуткого понимания взрослых учащихся, их мотивации и структуры вовлеченности [6; 8; 12]. В исследованиях по преодолению барьеров в обучении взрослых, прежде всего, выделяется необходимость создания безопасной и благоприятной среды обучения. Не только "учебные материалы должны демонстрировать заботу о безопасности учащихся как субъектов образовательного процесса", но и "сами преподаватели также должны слушать, наблюдать, разрабатывать и использовать открытые вопросы, которые будут приглашать к участию к обсуждению проблем в позитивной атмосфере обучения" [12, с. 584]. В условиях формального образования такая позитивная обстановка в классе могла бы быть создана с помощью *вовлечения учащихся в обучение* [12].

В литературе существуют разногласия относительно взаимозаменяемости терминов мотивация и вовлеченность [40], но для целей этой работы мы будем проводить различие между ними. Вслед за многими учеными мы определяем «мотивацию» как *внутреннее стремление*, которое дает энергию и направление для достижения цели [41]. Напротив, «вовлеченность», — *свидетельство того*, что у человека есть мотивация двигаться к цели. С этой точки зрения, преподавателю необходимо сосредоточить оценки мотивации и вовлеченности учащихся непосредственно на вовлеченности, поскольку именно это та часть континуума, которую мы можем непосредственно наблюдать (рис. 2). Кроме того, учитывая, что вовлеченность положительно влияет как на успеваемость, так и на успех учащихся, необходимо сосредоточиться на дидактических решениях, которые повышают вовлеченность.

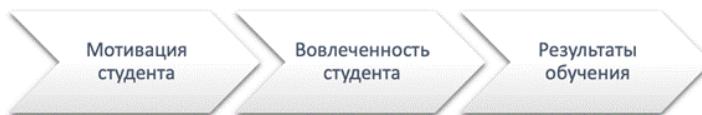


Рис. 2. Взаимосвязь между мотивацией, вовлеченностью и успехом учащихся

Источник: составлено автором

Как с научной, так и с практической точки зрения, следует разделять вовлеченность на элементы. Как таковая, поведенческая вовлеченность включает в себя *явное участие в обучении*, что указывает на такие «внутренние личностные процессы», как настойчивость, усилия и другие виды поведения, ведущие к успеху в обучении [35, с. 9]. В зависимости от режима (модальности) образовательного курса это может включать вопросы студентам и получение ответов на них, взаимодействие с ресурсами в системе управления обучением (например, просмотры страниц онлайн-курса) или своевременную отправку заданий. Напротив, *когнитивное взаимодействие* связано с самодетерменированными действиями, которые указывают на мышление более высокого порядка. Некоторые формы когнитивного участия легко наблюдать (например,

предоставление качественной работы, выбор сложных вариантов, генеративное реагирование), в то время как другие — сложно, например, установление личных связей между идеями, участие в метакогнитивных размышлениях, выбор распределения умственных усилий. Исследователями выделяется и эмоциональная вовлеченность [36], которая включает аффективную связь, которая приводит к интересу, ценности или любопытству учащегося. Как и в случае когнитивной вовлеченности, эмоциональную вовлеченность иногда может выявить преподаватель (например, когда учащийся обсуждает связи между содержанием курса и лично значимыми ситуациями), а иногда и сам учащийся (например, когда он испытывает состояние потока во время работы над учебными задачами).

Теория самодетерминации (ТСД) — это метатеория мотивации, охватывающая все, от внутренней и внешней мотивации до причинно-следственных атрибуций, но для наших целей наиболее важным аспектом ТСД является подтеория базовых психологических потребностей [37]. Подтеория потребностей предполагает, что любой учащийся является ориентированным на рост индивидом, который демонстрируют высокий уровень целенаправленного поведения, когда его психологические потребности удовлетворяются. Согласно А.Н. Леонтьеву, «в своих первичных биологических формах потребность есть состояние организма, выражающее его объективную нужду в дополнении, которое лежит вне его. ...Изменение и развитие потребностей происходит через изменение и развитие предметов, которые им отвечают и в которых они «определяются» и конкретизируются. Наличие потребности составляет необходимую предпосылку любой деятельности, однако потребность сама по себе еще не способна придать деятельности определенную направленность» [35, с. 12]. Потребность взрослого учащегося в компетентности связана с надеждой на то, что наши усилия, направленные на рост и благополучие, окажутся эффективными.

Когда потребность в компетентности удовлетворена, и появляются все необходимые знания и навыки, которые дают уверенность в собственных силах, активизируется потребность в отношениях, как стремление к безопасности и к поддержке. Когда учащийся чувствует связь с другими, он верит, что его целенаправленные усилия увенчиваются успехом. Наконец, у взрослого учащегося велика потребность в автономии, которая касается свободы действий при принятии решений. Взрослые студенты, чья потребность в автономии удовлетворена, чувствуют, что могут делать выбор, соответствующий их идентичности и ведущий к личностному росту. Исследования показывают [38], что удовлетворение потребностей учащегося приводит к желаемым академическим результатам, включая повышение успеваемости, а также усвоение содержания учебных материалов и навыков. Этим желаемым академическим результатам часто предшествует достижение определенного уровня настойчивости, т.е. хотя ТСД относится к характеристикам внутреннего мотивационного состояния человека, исследования показывают, что степень удовлетворения этих внутренних потребностей в значительной степени зависит от факторов окружающей среды (рис. 3). Так, исследования показывают, что учащиеся сообщают о самом высоком уровне компетентности, когда они находятся в учебной среде, характеризующейся четкими ожиданиями и последовательностью структуры [39]. Частая информационная и педагогическая поддержка (например, четкая информация о заданиях и структурах оценивания) и использование обратной связи по освоению содержания курса усиливают у учащихся чувство компетентности при выполнении соответствующих сложных учебных задач.



Рис. 3. Взаимосвязь между выбором педагога, мотивацией, вовлеченностью и успехом учащихся

Источник: составлено автором

Потребности в отношениях также могут быть удовлетворены самой окружающей средой, поскольку учащиеся, которые чувствуют поддержку своих преподавателей, демонстрируют повышенный уровень всех видов участия в обучении [40]. Преподаватели, которые обучают онлайн, знают о важности межличностных отношений, уделяя особое внимание отношениям между студентами, а также между студентами и преподавателем. Из всех различных взаимодействий, возникающих в образовательном процессе, хорошие отношения ученик-ученик и ученик-учитель неизменно являются наиболее предсказуемыми для успеха студента [33].

Наконец, удовлетворение потребности в автономии приводит к повышению успеваемости взрослых, включая повышение саморегуляции, интереса/удовольствия и воспринимаемой компетентности, а также снижению беспокойства [33]. Учащиеся, которые сталкиваются с неудовлетворенными потребностями в автономии, демонстрируют снижение способности решать проблемы, творчества и глубины обработки информации [34; 41]. Чтобы усилить чувство автономии, преподаватели могут предоставить осмысленный выбор в процессе обучения, чтобы учащиеся чувствовали себя приглашенными, а не принуждаемыми к выполнению учебных заданий. Когда студенты чувствуют, что контролируют учебную среду, их компетентность повышается [42]. Преподаватели, поддерживающие автономию, также признают, что процесс обучения может сопровождаться такими чувствами, как тревога, раздражение или разочарование.

Проектирование в соответствии с ТСД требует, чтобы преподаватели рассматривали своих студентов как сложных личностей, а это означает, что вы должны проектировать множество возможных личностей и множество возможных ситуаций, если вы действительно хотите максимизировать компетентность, связанность и автономию различных студентов [43]. Таким образом, гибкий образовательный дизайн заключается в разработке курсов, усовершенствованных технологиями, которые максимально не зависят от модальности и ориентированы на потребности взрослых учащихся.

На рисунке 4 представлена концептуальная модель удовлетворения потребностей учащихся как механизма воздействия дизайна образовательного курса на вовлеченность учащихся, разработанная автором. В ней отражены требования, которые предъявляются к организации курса, как стратегиям и тактикам, оценке обучения, чтобы максимально удовлетворить потребности взрослых учащихся в образовательном процессе, при этом сохраняя четкую направленность на гибкость подхода.



Рис. 4. Концептуальная модель удовлетворения потребностей учащихся как механизма воздействия дизайна образовательного курса на вовлеченность учащихся

Источник: составлено автором

3. Заключение

По итогам критического анализа литературы мы классифицировали все барьеры, влияющие на участие взрослых в высшем образовании, на три отдельные категории по критерию их стабильности (устойчивости действия во времени и пространстве): 1) личные (учащийся); 2) ситуативные (непосредственное окружение учащегося); 3) социально-экономические (более широкая внешняя среда).

Широкий спектр мотивов взрослых учащихся, представленный в существующей эмпирической литературе, указывает на сложность адаптации образовательного предложения вузов к потребностям взрослых учащихся и возможные ограничения участия взрослых в образовании. Изменения в системе высшего образования взрослых требуют более целостного и гуманистического подхода, который будет учитывать неоднородность мотиваций, и соответствовать концепции обучения на протяжении всей жизни. Преодоление ограничений секторальных интерпретаций обучения в вузе (бакалавриат, магистратура, ДПО) с учетом возраста возможно на основе гуманистического и интегрального подходов, в основе которых лежат сами учащиеся.

Чем больше мы знаем о барьерах, с которыми сталкиваются взрослые в обучении, и о том, как эти барьеры мешают их обучению, тем более гибкими будут подходы к обучению, выше уровень вовлеченности учащихся, активнее их личностный рост и рефлексия. Обеспечение доступного высшего образования для взрослых требует мониторинга и измерения потребностей взрослых в обучении и учета их психологических, морфологических и социально-демографических характеристик. Преподаватели смогут нивелировать многие препятствия в обучении до тех пор, пока они создают атмосферу, благоприятствующую обучению, и рассматривают себя как участников равного диалога с учащимися. Это означает необходимость организации обучения, как гибкого учебного пространства, "распознающее" характеристики целевых учащихся и среды обучения, и детерминирующее то, как взрослые учащиеся будут получать доступ к обучению, участвовать в нем и демонстрировать его результаты.

Библиография

1. Freire P. Pedagogy of the Oppressed / Translated by M.B. Ramos, New York: The Continuum International Publishing Group Ltd., 2000. 180 p.
2. Benjamin W. The Life of Students. Selected Writings, eds. M. Bullock, M.W. Jennings. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. 39 p.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология: краткий курс. М.: Издательство «Работник просвещения». 1926. 347 с.
4. Колдаев В.Д. Моделирование индивидуального образовательного маршрута студента в учебном процессе вуза // Сибирский педагогический журнал. 2012. № (3). С. 68-72.
5. Лабунская Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2002. № 3. С. 79-91.
6. Дарсигова М.И. Понятие о педагогике и психологии высшей школы как науке // Вестник науки. 2021. Т. 4. № 7 (40). С. 10-16.
7. Гончарова И.И., Васильева М.И. Развитие эмпатии как профессионально значимого личностного качества будущего педагога // Сибирский учитель. 2021. № 1 (134). С. 36.
8. Адлер А. О нервическом характере. СПб: Сенсор, 1997. 388 с.
9. Rose D.H., Strangman N. Universal design for learning: Meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective // Universal Access in the Information Society. 2007. № 5 (4). Р. 381-391.
10. Денисов А., Булай П., Питлик Т., Черенкевич С. Когнитивные процессы и биологические нейронные сети // Наука и инновации. 2015. № 12 (154). С. 29-30.
11. Александров Ю.И. Психофизиологические основы научения и методы обучения // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 6. С. 5-19.
12. Falasca M. Barriers to adult learning: Bridging the gap // Australian Journal of Adult Learning. 2011. Vol. 51. Р. 583-590.
13. Hase S., Kenyon Ch. Moving from andragogy to heutagogy: implications for VET // Graduate College of Management Papers. 2001. URL: https://www.researchgate.net/publication/37357847_Moving_from_andragogy_to_heutagogy_implications_for_VET (дата обращения: 20.06.2023).
14. Солодников В.В., Солодникова И.В. Объект исследования «Средний возраст» человека // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2009. № 1 (89). С. 167-186.
15. Бодалев А.А. Основные акмеологические закономерности человеческой жизни // Мир психологии. 1999. № 2. С. 11-23.
16. Ротарь О.Ю. От успешной сдачи экзамена до самоактуализации: концептуализация успеха взрослыми студентами вузов, обучающимися онлайн // Вопросы образования. 2022. № 4. С. 233-259.
17. Корсини Р., Ауэрбах А. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. СПб.: Питер, 2006. 1876 с.
18. Деркач А .А ., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала. М .: РАГС, 2000. 124 с.
19. Chao L., DeRocco E.S., Flynn M.K. Adult Learners in Higher Education. Barriers to Success and Strategies to Improve Results // A.H. Tomlin, P.N. Blakely (eds); Adult education: issues and developments. Nova Science Publishers, New York, 2007. 72 p.
20. Brüning G., Kuwan H. Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung [The disadvantaged and the educationally disadvantaged:

- Recommendations for further education]. Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, 2002. 245 р.
21. Батышев С.Я. Энциклопедия профессионального образования. В 3-х томах. М.: Рес. акад. образования: Проф. Образование, 1998. 1784 с.
 22. Boeren E. Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem // Studies in Continuing Education. 2017. Vol. 39 (2). P. 161-175.
 23. Kanfer R., Ackerman P.L. Aging, adult development, and work motivation // Academy of Management Review. 2004. Vol. 29. P. 440-458.
 24. Marcaletti F., Berrozpe T.I., Koutra K. Overcoming age barriers: motivation for mature adults' engagement in education // International Journal of Lifelong Education. 2018. Vol. 37 (4). P. 451-467.
 25. Шукшина З.А. Человек взрослый: обучение в условиях непрерывных изменений социального контекста // ОНВ. 2009. № 4 (79). С. 78-81.
 26. Выготский Л.С. История развития высших высших функций / Л.С. Выготский. – М.: Издательство Юрайт, 2021. 336 с.
 27. Кошкин А.П., Новиков А.В. Роль социальных представлений в мотивации студентов к получению дополнительного образования // Современное образование. 2017. № 4. С. 48-75.
 28. Tessmer M., Richey R.C. The role of context in learning and instructional design // Educational Technology Research and Development. 1997. Vol. 45 (2). P. 85-115.
 29. Смирнова Ю.А. Прекариат и прекарная занятость как социальные феномены: сущность и источники формирования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. 2020. № 4 (841). С. 296-309.
 30. Осипов П.Н., Фильченкова Е.В. Свободное время современного студента // Образование и саморазвитие. 2010. № 4 (20). С. 139-140.
 31. Студент и работа: опыт прикладного социологического исследования / И.С. Болотин, В.Ф. Пугач, А.А. Михайлов [и др.]. Москва: Федеральный институт развития образования, 2016. 64 с.
 32. Анисимова И.А., Воронин Г.Л. Структура внеучебного времени студентов в процессе подготовки к рынку труда // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2017. № 4 (48). С. 81-89.
 33. Кушка С.А., Лагутина Е.Е. Инструменты мотивации и вовлечения персонала предприятия металлургического профиля // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 11 (4). С. 200.
 34. Беркович Л. С., Копылова Т. В. Мотивация: от теории к практике // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2003. № 2. С. 20.
 35. Поздеева С.И. Активность ученика или его вовлеченность: чему отдать предпочтение? // Педагогическое образование в России. 2021. № (4). С. 8-13.
 36. Красноставская Н.В. Уровень вовлеченности и рациональный и эмоциональный стимулы как факторы анализа иерархии коммуникационных эффектов для продвижения хендмейд товаров // Вестник евразийской науки. 2019. № 11 (2). С. 33.
 37. Лабзова И.Ю. Теория самоопределения и её применение в зарубежной образовательной практике // Человек и образование. 2017. № 3 (52). С. 156.
 38. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971. 40 с.
 39. Гордеева Т.О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2014. № (3). С. 63-78.

40. Стародубцев В.А., Иванова В.В. Структура и содержание дисциплинарного блога как учебной среды // Агроинженерия. 2012. № (4-1 (55)). С. 96.
41. Собкин В.С., Фомиченко А.С. Влияние отношений между учителем и учеником на академические достижения учащихся // Управление образованием: теория и практика. 2015. № 3 (19). С. 54.
42. Bernard R.M., Abrami P.C., Borokhovski E., Wade C.A., Tamim R.M., Surkes M.A., Bethel E.C. A Meta-Analysis of Three Types of Interaction Treatments in Distance Education // Review of Educational Research. 2009. № 79 (3). Р. 1243-1289.
43. Молчанская О.Я. Формирование учебной автономии студентов с использованием образовательных онлайн-платформ в процессе обучения иностранному языку // Преподаватель XXI век. 2017. № (4-1). С. 108-114.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

Рецензия на статью «Преодоление барьеров в обучении взрослых учащихся: перспективы использования теории самодетерминации»

Предмет исследования заявлен автором статьи напрямую не заявлен, но прослеживается в ее названии «Преодоление барьеров в обучении взрослых учащихся: перспективы использования теории самодетерминации».

Хотя в самом тексте указано, что «не стоит задача подробного описания индивидуально-психологических особенностей взрослых студентов или изучения биологической, социальной и духовной взрослости». Но при таком описании не указано, что конкретно является предметом исследования.

Методология исследования построена на традиционных методах психологического исследования. В первой части применены методы анализа, систематизации и обобщения литературных данных, используется обзор 43 литературных источников.

Прикладная часть в исследовании отсутствует. Автор строит его на подробном обзоре и анализе имеющихся концепций и исследований по заявленной теме.

Актуальность представленной статьи не вызывает сомнения. Интерес к изучению обучения взрослых людей является более чем актуальным на сегодняшний день, когда на первый план выходит концепция непрерывного обучения – от детского до взрослого возраста и до старости. Автор грамотно доказывает актуальность заявленной темы, используя статистические данные и приводя конкретные примеры по изменению контингента обучающихся и их запросов на обучение, в том числе новые форматы.

Научная новизна – проявляется в том, что автором составлена Концептуальная модель удовлетворения потребностей учащихся как механизма воздействия дизайна образовательного курса на вовлеченность учащихся.

Стиль, структура, содержание

Статья имеет традиционную структуру – вводная, основная и заключительная части.

Вводная часть обосновывает выбор темы. Она отличается высоким уровнем проработки. Представлены статистические данные, примеры аналогичных исследований, изложена авторская позиция по вопросу и необходимости и ценности изучения заявленной темы.

В основной части статьи представлены отдельные результаты исследования проблемы разработки педагогической модели для расширения контекста обучения взрослых учащихся в системе высшего образования, проводимой автором в 2021-2023 годах. Но,

к сожалению, само описание организации исследования, выборки, примененных методик не описано.

В статьи грамотно представлены графические материалы, которые позволяют более содержательно понять контекст, который автор имеет в виду. Автор описывает личные и ситуационные факторы барьеров в обучении, рассматривает способы повышения мотивации и вовлеченности учащихся в обучении.

В заключении автор делает вывод о видах барьеров в обучении, и о том, как их можно преодолевать педагогу для достижения наилучших результатов в обучении учащихся.

Стиль изложения материала соответствует требованиям научности, но при этом он вполне доступен для восприятия.

Библиография

Насчитывает 43 литературных источника, в основном издания на английском языке. Среди литературных источников представлены монографии, статьи, классические издания, сборники материалов конференций, материалы электронных ресурсов. Они датированы разными периодами, в том числе за последние десятилетия.

Данный список литературы можно рассматривать как подборку источников по заявленной теме.

В качестве рекомендации предлагаю рассмотреть литературные источники более актуальные. Андрагоника (обучение взрослых) активно развивается последние 5 лет. Важно проанализировать наработки ученых в данной области на примере современных исследований.

Апелляция к оппонентам – статья может быть рекомендована к публикации. Она содержит необходимый содержательный контекст и грамотно описана с научной точки зрения. Незначительные замечания касаются обновленной литературы и пояснения предмета исследования. Но в целом они не умаляют ценности представленной статьи.

Выводы, интерес читательской аудитории – статья вызовет интерес читательской аудитории, заинтересованной в изучении обзорных материалов по обучению взрослых. К таким читателям можно отнести - психологов и методистов, методологов и исследователей, преподавателей для взрослых и даже бизнес-тренеров.

Психолог

Правильная ссылка на статью:

Новикова К.В., Вещикова К.О. — Взаимосвязь лидерских способностей с агрессивностью подростков // Психолог. – 2023. – № 4. – С. 38 - 61. DOI: 10.25136/2409-8701.2023.4.43550 EDN: SMWTLM URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=43550

Взаимосвязь лидерских способностей с агрессивностью подростков

Новикова Ксения Владимировна

кандидат психологических наук

доцент, кафедра психологии, Тихоокеанский государственный университет

680000, Россия, г. Хабаровск, ул. Карла Маркса, 68

✉ kv_novikova@mail.ru



Вещикова Ксения Олеговна

бакалавр, кафедра психологии, Тихоокеанский государственный университет

680000, Россия, г. Хабаровск, ул. Карла Маркса, 68, оф. 303

✉ vs_ksusha@mail.ru



[Статья из рубрики "Психология развития"](#)

DOI:

10.25136/2409-8701.2023.4.43550

EDN:

SMWTLM

Дата направления статьи в редакцию:

08-07-2023

Дата публикации:

15-07-2023

Аннотация: Предметом настоящего исследования являлось выявление особенностей взаимосвязи лидерских способностей с агрессивностью подростков. Объектом исследования выступили лидерские способности и агрессивность подростков. В статье представлены результаты эмпирического исследования по выявлению взаимосвязи лидерских способностей с агрессивностью подростков. Теоретико-методологической основой исследования выступили: – взгляды на агрессивность как врожденную инстинктивную тенденцию (З. Фрейд, К. Лоренц); свойство личности (А. Левитов, Э.

Фромм и др.). – теоретические положения о причинах агрессии в подростковой среде (Б.С. Братусь, А.Я. Варга, В.И. Гарбузов, И.С. Кон, Е.А. Личко, А.А. Реан, К. Хорни др.). – теоретические положения изучения лидерских качеств подростков (И.П. Волков, Э.А. Ганцева, И.С. Кон, Б.Д. Парыгин, А.И. Пригожий, А.В. Петровский, Р. Кричевский). Теоретическая значимость и новизна исследования заключается в систематизации теоретических представлений об особенностях взаимосвязи лидерских способностей с агрессивностью подростков. Практическая значимость определяется возможностью использования полученных результатов в школах для педагогов-психологов, для консультирующих психологов, которые работают с подростками. Эмпирическим путем выявлены психологические особенности взаимосвязи лидерских способностей с агрессивностью подростков. При высоких показателях лидерских способностей у подростков преобладают высокие показатели вербальной, предметной агрессии и самоагgressии; при средних показателях лидерских способностей у подростков проявляются высокие показатели вербальной, эмоциональной агрессии и самоагgressии; низким лидерским способностям подростков соответствуют показатели низкой эмоциональной агрессии. Результаты данного исследования свидетельствуют о статистически значимой взаимосвязи между лидерскими способностями и агрессивностью подростков. Полученные в исследовании результаты могут быть использованы в целях разработки психопрофилактических и психокоррекционных программ, направленных на коррекцию агрессивного поведения и развитие лидерских способностей у подростков.

Ключевые слова:

лидерство, лидерские способности, подростки, подростковый возраст, агрессия, агрессивность, агрессивность подростков, особенности, взаимосвязь, личность

Подростковый возраст – это сложный этап формирования личности у ребёнка. И чаще всего он проходит довольно сложно, характеризуется как «переходный», «кризисный». В данном возрастном периоде подросток пытается привлечь к себе внимание общества, получить признание и влияние, в какой-то степени, его поведение можно охарактеризовать эгоистичным и не всегда конструктивным. Перед ребёнком возникают новые проблемы и задачи, которые он уже пытается решать без помощи взрослых. Тем самым учится быть сначала «лидером своей жизни», а уже потом и «лидером группы». Однако лидер в группе может быть формальным, например назначенный классным руководителем, и не формальным, признанным группой лидером, который имеет реальное воздействие на ее членов, значимость и влияние [1, 2, 3, 4]. Мы предполагаем, что агрессивность может способствовать проявлению лидерских качеств у подростков. Ведь лидирующие позиции не всегда занимаются демократичным путём, иногда желание достичь поставленной цели берёт вверх и человек даже в осознанном возрасте делает всё, лишь бы достичь успеха и признания.

Предмет исследования - взаимосвязь лидерских способностей с агрессивностью подростков.

Целью исследования явилось выявление взаимосвязи лидерских способностей с агрессивностью подростков.

Объект исследования - лидерские способности и агрессивность подростков.

Теоретико-методологической основой исследования выступили:

- взгляды на агрессивность как врожденную инстинктивную тенденцию (З. Фрейд, К. Лоренц); особенность мотивации или характеристики поведения (А.Н. Басс, А. Бандура, С. Розенцвейг, Л. Берковиц, Р. Бэррон); свойство личности (А. Левитов, Э. Фромм и др.).
- теоретические положения о причинах агрессии в подростковой среде (Б.С. Братусь, А.Я. Варга, Е.М. Волкова, А.И. Захаров, И.С. Кон, Е.А. Личко, К. Лоренц, А.А. Реан, К. Хорни, Г.А. Цукерман и др.).
- теоретические положения изучения лидерских качеств подростков (И.П. Волков, В.Д. Гончаров, А.Л. Журавлёв, Е.А. Клинов, И.С. Кон, Е.С. Кузьмин, В.Н. Князев, Л.И. Уманский, А.В. Петровский, Р. Кричевский).
- теоретические аспекты лидерства (Е. Богардус, Г. Хоуманс, Ф. Фидлер, Д. Гоулман, А.В. Запорожец).

Научная новизна исследования заключается в систематизации теоретических представлений по проблеме исследования и выявления взаимосвязи лидерских качеств с агрессивностью подростков.

Проблема развития лидерских способностей у подростков как никогда актуальна в современном мире. Так как подрастающее поколение – это наше будущее. Их поступки, жизненная позиция, ценности, качества, напрямую влияют на развитие общества. Поэтому активную жизненную позицию и лидерские качества нужно прививать ребёнку с детства [\[5\]](#).

Под лидерскими способностями мы понимаем совокупность черт характера, талантов, навыков, способностей, благодаря которым человек может ставить перед собой цели и последовательно достигать их, а так же влиять на взгляды, мысли и поведение других людей. Ряд учёных считают, что наличие у человека лидерских способностей являются врождённым признаком, другие же считают, что они приобретаются в результате становления личности человека. В любом случае подростковый возраст является той фазой когда ребёнок перешагивает ступень во взрослую жизнь. То, что впитает в себя подросток, в будущем, будет проявляться, как в зрелом возрасте, так и в старости [\[6\]](#).

При работе с подростками необходимо учитывать показатели, говорящие о наличии способностей к лидерству:

- 1 . Самоуверенность – «здоровая» самоуверенность, когда подросток адекватно умеет оценивать свои способности и способны защищать и отстаивать своё мнение.
- 2 . Инициативность – готов брать на себя ответственность в сложных ситуациях, искать пути решения проблем.
- 3 . Коммуникабельность – легко находит общий язык с другими людьми, оказывают влияния на них.
- 4 . Ответственность – подростки понимают ответственность за свои поступки. Принимая решения, думают не только о себе, они учитывают мнение окружающих.
- 5 . Креативность – видят нестандартные пути решения проблем, выдают интересные и необычные идеи.
- 6 . Эмоциональный интеллект – эмоциональны, при этом понимают чувства и эмоции

других людей.

7. Умеют работать в команде – могут добиваться результата, работая вместе с другими людьми, а так же отлично руководят действиями людей в команде.

8. Способность управлять временем – отлично планируют своё время, благодаря чему в их жизни есть время не только на учёбу.

9. Чувства юмора – юмор помогает подростку справится с напряжённой ситуацией и создать благоприятную обстановку вокруг себя.

10. Сила духа – подростки лидеры не опускают руки во время трудностей, не отказываются от своей цели, а пытаются найти выход и способы достижения желаемого [7].

Анализируя понятие «агрессивность» в трудах отечественных и зарубежных исследователей, можно прийти к выводу, что под агрессивностью понимается стабильная, устойчивая характеристика, свойство, отражающее осознаваемую или неосознаваемую предрасположенность личности к достаточно последовательному агрессивному поведению, целью которого является причинение объекту физического или психологического вреда [8, 9]. Агрессивность рассматривается также как поведение, направленное на нанесение вреда или причинение вреда другим людям, животным или окружающей среде, так же это поведение может быть направлено на достижения и реализацию своих целей [10, 11]. Агрессивность может иметь различные формы, более подробно они были описаны А. Бассом и А. Дарки. Причины агрессивности могут быть различными, в том числе эмоциональными, социальными, физиологическими и средовыми [12, 13].

Агрессивность – целенаправленная форма социального поведения, включающая в себя негативное взаимодействие между людьми, с целью причинения физического и (или) морального вреда ради своей выгоды. Признаками агрессивного поведения могут быть: употребление ненормативной лексики, злые шутки, чёрный юмор, жестокое обращение с животными, постоянные драки, раздражительность, подозрительность, враждебность, очень низкая или чрезмерно высокая самооценка, неумение контролировать свои эмоции. Основными формами агрессии являются – вербальная и физическая. Так же выделяют два вида агрессии: доброкачественная – которая несёт защитный характер и проявляется в момент угрозы и опасности; злокачественная – прямые негативные, жестокие, действия человека. Выделяют и аутоагgression – направленную непосредственно на самого себя [14, 15, 16].

Причинами агрессивного поведения у подростков могут быть: переутомление, чувство вины, неуверенность в себе, строгое воспитание, конфликты в семье и в группе сверстников, неуспеваемость в школе, употребление алкоголя и наркотических веществ, компьютерные игры с элементами насилия, социальные сети, СМИ, психические травмы, медицинские препараты [17, 18, 19, 20].

Эмпирическое исследование проводилось на базе МАОУ г. Хабаровска «Гимназия № 3 имени М.Ф. Панькова». В исследовании приняли участие 30 человек, из них 13 мальчиков и 17 девочек в возрасте от 13 до 16 лет, ученики 8-10 классов.

Достоверность результатов исследования обеспечивается соответствием схемы построения эмпирического исследования, теоретическим позициям; соответствием

методического инструментария, исследовательским задачам; объемом выборки, достаточным для получения значимых результатов; адекватным задачам и материалу применением методов математической статистики.

С целью изучения психологических особенностей взаимосвязи лидерских способностей с агрессивностью подростков были выбраны следующие психодиагностические методики:

1. Библиографический метод (анализ научно-методической литературы, конкретизация понятий, обобщение и сравнение теоретических подходов к проблеме).

2. Тестирование, включающее в себя диагностические методики:

- Тест агрессивности (Опросник Л.Г. Почебут).
- Методика «Диагностика лидерских способностей» Е.Жариков, Е.Крушельницкий.
- Рисуночный тест «Нарисуй историю» (Р. Сильвер, А.И. Копытин).

3. Качественный и количественный анализ результатов и их графическое обобщение.

4. Статистическая обработка данных: коэффициент корреляции Пирсона, критерий Колмогорова – Смирнова.

Результаты по методике «Диагностика лидерских способностей» (Е.Жариков, Е.Крушельницкий) и тесту агрессивности (Опросник Л.Г. Почебут) представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты по тесту «Диагностика лидерских способностей» (Е.Жариков, Е.Крушельницкий) и тесту агрессивности (Опросник Л.Г. Почебут).

№ п/п	Пол	Лидерские способности	ВА	ФА	ПА	ЭА	СА	Индекс агрессивности
1	ж	13 – низ.	1	6	0	0	2	9 – низ.
2	м	14 – низ.	0	2	2	2	2	8 – низ.
3	ж	16 – низ.	3	0	0	2	2	7 – низ.
4	ж	18 – низ.	2	1	3	2	2	10 – низ.
5	м	20 – низ.	4	3	1	3	3	14 – спр.
6	ж	24 – низ.	6	5	5	7	8	31 – вс.
7	ж	25 – низ.	6	0	4	1	4	15 – спр.
8	м	26 – спр.	8	2	1	1	7	19 – спр.
9	м	28 – спр.	8	7	6	6	6	33 – вс.
10	м	26 – спр.	8	2	0	5	8	23 – спр.
11	м	28 – спр.	2	5	1	2	5	16 – спр.
12	м	29 – спр.	7	5	3	4	4	23 – спр.
13	ж	30 – спр.	6	4	6	7	8	31 – вс.
14	ж	29 – спр.	4	4	3	5	7	23 – спр.
15	ж	29 – спр.	5	1	4	5	6	21 – спр.
16	м	30 – спр.	5	4	4	5	1	19 – спр.
17	ж	33 – спр.	7	3	3	2	3	18 – спр.
18	ж	31 – спр.	7	5	4	7	7	30 – вс.
19	ж	32 – спр.	7	6	4	5	7	29 – вс.
20	м	32 – спр.	6	6	4	5	5	26 – вс.

...
21	ж	32 – сп.	7	4	5	6	5	27 – вс.	
22	ж	33 – сп.	5	2	2	1	2	12 – сп.	
23	м	34 – сп.	4	5	3	4	8	23 – сп.	
24	ж	36 – вс.	5	3	5	3	6	23 – сп.	
25	ж	36 – вс.	7	6	5	5	6	29 – вс.	
26	ж	36 – вс.	7	7	5	6	3	28 – вс.	
27	ж	36 – вс.	7	4	6	7	8	32 – вс.	
28	м	37 – вс.	8	7	5	5	7	32 – вс.	
29	м	38 – вс.	7	4	4	4	5	24 – сп.	
30	м	39 – вс.	8	5	7	7	6	32 – вс.	

* Вербальная агрессия (ВА) — человек словами выражает свое агрессивное отношение к другому, использует оскорблений, иронию, насмешки.

Физическая агрессия (ФА) — человек выражает свою агрессию по отношению к другому с применением физической силы.

Косвенная агрессия (КА) — человек срывает свою агрессию на окружающих его предметах.

Эмоциональная агрессия (ЭА) — у человека возникает эмоциональное отчуждение при общении с другими людьми, сопровождаемое подозрительностью, враждебностью, неприязнью или недоброжелательностью по отношению к ним.

Самоагgressия (СА) — человек не находится в мире и согласии с собой; у него отсутствуют или ослаблены механизмы психологической защиты, он оказывается беззащитным в агрессивной среде, теряется, падает духом или наносит вред себе [\[21\]](#), [\[22\]](#).

В графическом виде результаты по уровням агрессивности и лидерским способностям отражены на рисунке 1.

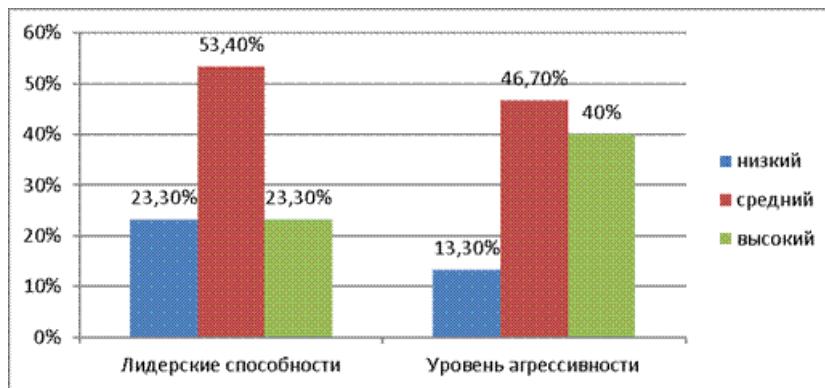


Рисунок 1. Уровни лидерских способностей и агрессивности в исследуемой выборке подростков

Анализируя полученные результаты лидерских способностей, видно, что у исследуемых подростков преобладает средний уровень проявления лидерских способностей (53,4%). При этом следует отметить, что высокий уровень проявления лидерских способностей характерен для 23,1% мальчиков и 23,5% девочек. Наглядно распределение уровней лидерских способностей по половому признаку отражено на рисунке 2.

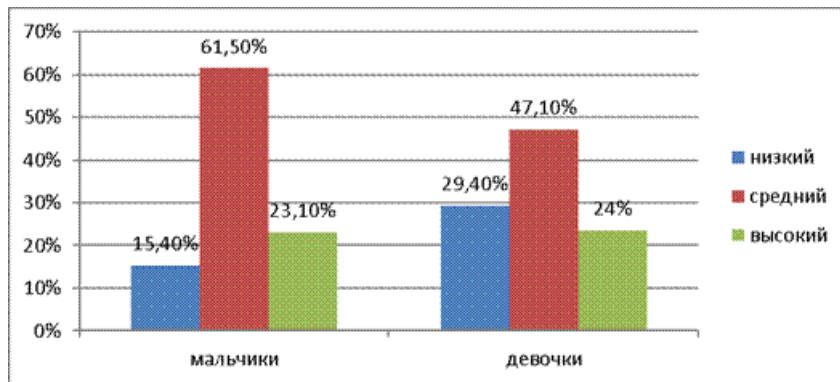


Рисунок 2. Уровни лидерских способностей у мальчиков и девочек подростков

Низкий уровень лидерских способностей выявлен у 15,4% мальчиков и 29,4% девочек. В целом можно говорить о том, что лидерские способности в одинаковой степени распределены как у мальчиков, так и у девочек.

В графическом виде результаты по уровням агрессивности среди мальчиков и девочек подростков отражены на рисунке 3.

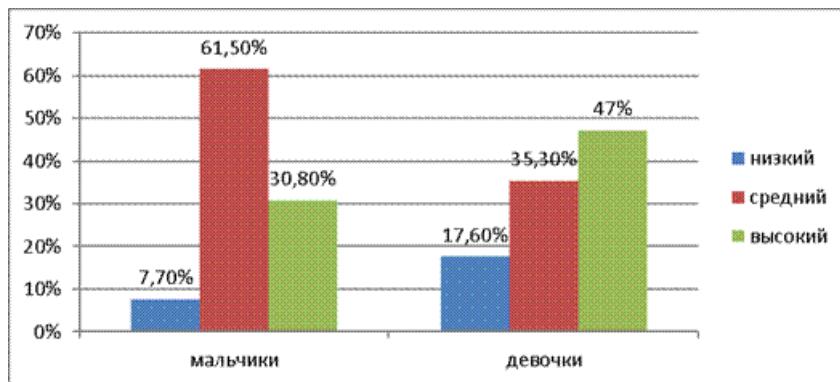


Рисунок 3. Уровни агрессивности у мальчиков и девочек подростков

В целом можно говорить о том, что среди мальчиков подростков преобладает средний уровень агрессивности, а у девочек – высокий. Для исследуемых девочек подростков характерно проявление преимущественно вербальной агрессии и показателей самоагgressии.

Весьма ценным считаем полученные в рамках данного исследования результаты по методике Сильвер Р. «Нарисуй историю», которая расширила представления об особенностях агрессивности исследуемых подростков.

Сопоставив данные по тесту агрессивности (Опросник Л.Г. Почебут) и по методике Сильвер Р. «Нарисуй историю», мы увидели, что их результаты сошлись на 80%. У подростков с низким уровнем агрессивности тест так же не выявил данный показатель. В целом можно сказать, что рисуночный тест выявил и вслед за стандартизованным опросником подтвердил наличие или отсутствие агрессивности у исследуемых подростков.

Представим некоторые рисунки и результаты исследуемых подростков по методике Сильвер Р. «Нарисуй историю» (рис. 4-14).

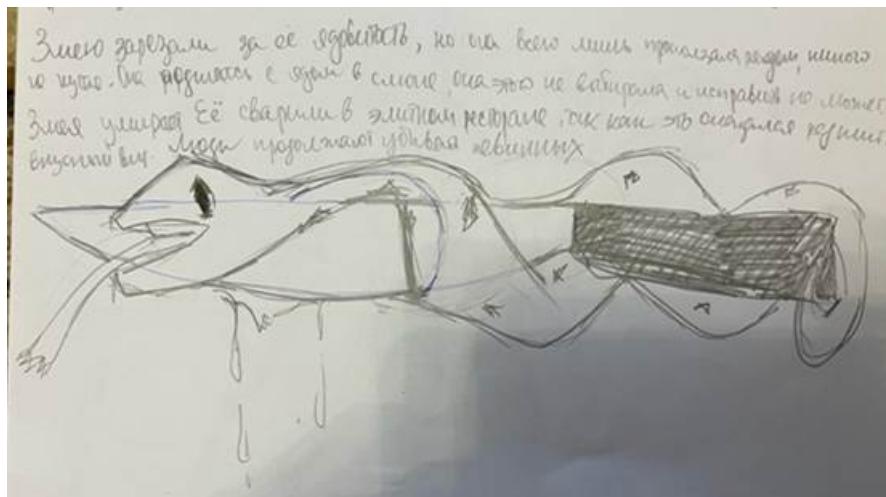


Рисунок 4. Результат методики «Нарисуй историю» (Сильвер Р.) испытуемой,
пол женский

Согласно полученным в исследовании результатам, девочка характеризуется высоким уровнем лидерских способностей и высоким уровнем агрессивности. Текст истории: «Змею зарезали за её ядовитость, но она всего лишь проползла рядом, никого не кусала. Она родилась с ядом в слюне, она этого не выбирала, и исправить не может. Змея умирает. Её сварили в элитном ресторане, так как это оказалась редкой и вкусной. Люди продолжают убивать невинных».

Распределение баллов по шкалам методики. Эмоциональное содержание: 16 – выраженное отрицательное эмоциональное содержание, изображение беспомощного персонажа и деструктивного взаимодействия, связанного с убийством. Образ «Я»: 16 – испытуемый идентифицируется с беспомощным и мёртвым персонажем. В рисунке изображен нож, как оружие, с помощью которого убили персонажа, изображён мёртвый персонаж, нанизанный на нож со стекающей вниз кровью. Сам рисунок выполнен с сильным нажимом, линии обведены несколько раз. В истории описывается убийство «невинной» змеи и обвинение людей за их поступки. Следует отметить, что у испытуемой преобладает высокий уровень самоагgressии и вербальной агрессии.

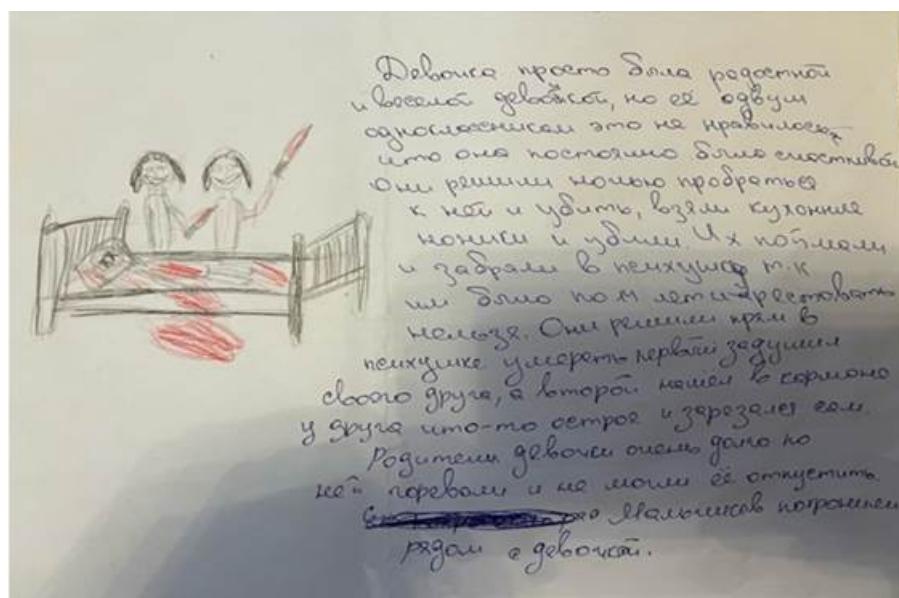


Рисунок 5. Результат методики «Нарисуй историю» (Сильвер Р.) испытуемой,
пол женский

Текст истории: «Девочка просто была радостной и весёлой девочкой, но её двум одноклассникам это не нравилось, что она постоянно была счастливой. Они решили ночью пробраться к ней и убить взяли кухонные ножи и убили. Их поймали и забрали в психушку т. к. им было по 14 лет и арестовать нельзя. Они решили прям в психушке умереть первый задушил своего друга, а второй нашел в кармане у друга что-то острое и зарезался сам. Родители девочки очень долго горевали и не могли её отпустить. Мальчиков похоронили рядом с девочкой».

Распределение баллов по шкалам методики. Эмоциональное содержание: 16 – выраженное отрицательное эмоциональное содержание, изображение деструктивного взаимодействия между персонажами, связанного с убийством. Образ «Я»: 16 – испытуемый идентифицируется с убитым персонажем. Следует отметить, что по опроснику Почебут Л.Г. у испытуемой выявлен высокий уровень агрессивности. Наличие агрессивности: в рисунке присутствует нож – как холодное оружие, которым по истории происходит убийство, изображение мёртвого человека в крови, раскрашена только кровь красным цветом. В истории детально описываются три убийства, два из них в виде покушения и одно самоубийство – присутствует агрессивность.

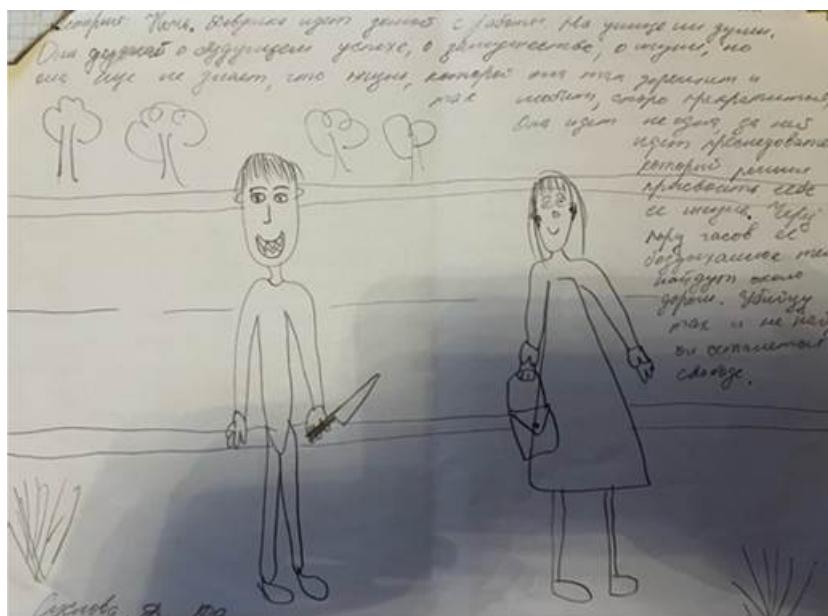


Рисунок 6. Результат методики «Нарисуй историю» (Сильвер Р.) испытуемой,

пол женский

Текст истории: «Ночь. Девушка идёт домой с работы. На улице ни души. Она думает о будущем успехе, о замужестве, о жизни, но она ещё не знает, что жизнь, которая так дорожит и так любит, скоро прекратится. Она идёт не одна, за ней идёт преследователь, который решил присвоить себе её жизнь. Через пару часов её бездыханное тело найдут около дороги. Убийцу так и не найдут, он останется на свободе».

Распределение баллов по шкалам методики. Эмоциональное содержание: 16 – выраженное отрицательное эмоциональное содержание, изображение деструктивного взаимодействия и смерти. Образ «Я»: 56 – испытуемый идентифицируется с активным персонажем, достигающим своих целей деструктивным путём. Наличие агрессивности: в рисунке присутствует изображение ножа, как средство для убийства, у маньяка открытый рот и прорисованы острые зубы – верbalная агрессия. В истории идентифицируемый персонаж является маньяком, он убивает девушку и остаётся безнаказанным –

присутствует агрессивность. Следует отметить, что у данной испытуемой по опроснику Почебут Л.Г. также выявлен высокий уровень агрессивности.

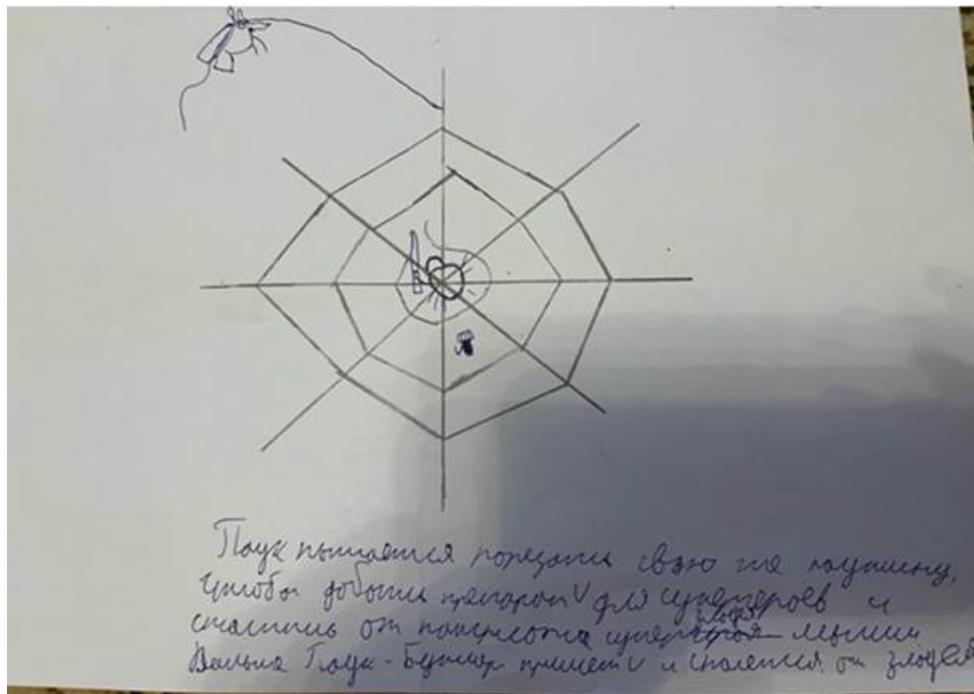


Рисунок 7. Результат методики «Нарисуй историю» (Сильвер Р.) испытуемого, пол мужской

Текст истории: «Паук пытается порезать свою же паутину чтобы добыть препарат V для супергероев и спастись от патриота злодея мыши. Дальше паук - Бушлар примет V и спасется от злодея».

Распределение баллов по шкалам. Эмоциональное содержание: 56 – выраженное положительное содержание, изображение успешного и предпринимающего активные действия персонажа. Образ «Я»: 56 – испытуемый идентифицируется с активным персонажем, достигающим своих целей. Следует отметить, что у испытуемого выявлен высокий уровень лидерских способностей и средний уровень агрессивности.



Рисунок 8. Результат методики «Нарисуй историю» (Сильвер Р.) испытуемого,

пол мужской

Текст истории: «Кошка собака все время дерутся. И потом при встрече они снова подрались. В конце они разбегутся. Либо один из них умрёт». Данный подросток характеризуется высоким уровнем вербальной агрессии.

Распределение баллов по шкалам. Эмоциональное содержание: 16 – выраженное отрицательное эмоциональное содержание, изображение деструктивного поведения, связанного с убийством или угрозой для жизни. Образ «Я»: 36 – испытуемый идентифицируется с рассказчиком. На рисунке изображён взъерошенный кот, около двух персонажей изображено некое «облако» обозначающее напряжённую обстановку между ними. По истории кот и собака не ладят и постоянно дерутся, есть риск того, что один из персонажей умрёт во время драки – присутствует агрессивность. Согласно полученным в исследовании результатам, подросток характеризуется высоким уровнем лидерских способностей и высоким уровнем агрессивности.

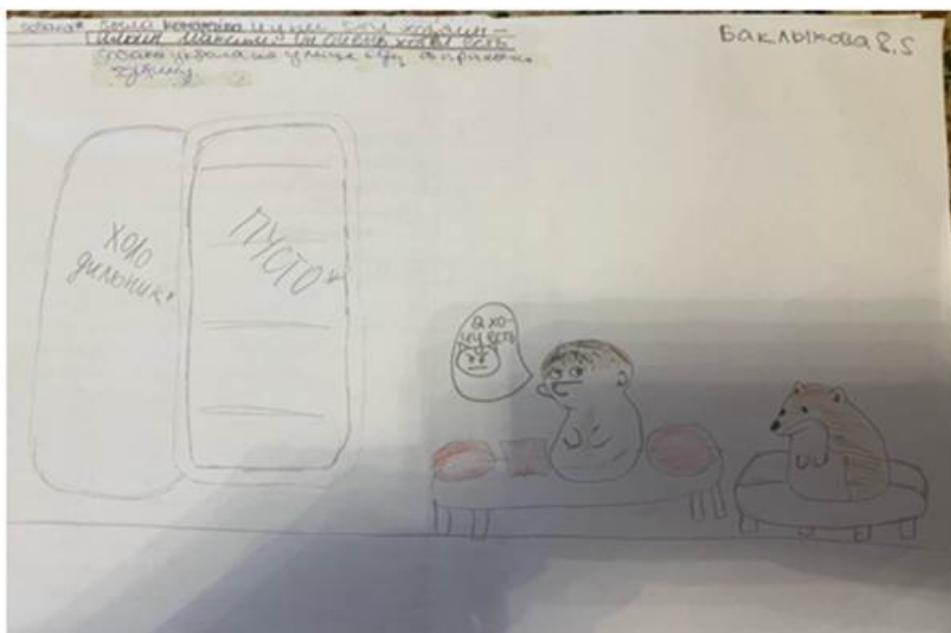


Рисунок 9. Результат методики «Нарисуй историю» (Сильвер Р.) испытуемой,

пол женский

Текст истории: «Собака была. И у неё был хозяин Ильин Максим. Он очень хотел есть. Собака украла на улицу еду и принесла хозяину».

Распределение баллов по шкалам методики. Эмоциональное содержание: 36 – нейтральное эмоциональное содержание, отношения между персонажами с неопределенным смыслом. Образ «Я»: 56 – испытуемый идентифицируется с активным персонажем, достигающим своих целей деструктивным путём. В рисунке не наблюдается признаков агрессивности, в истории идентифицируемый персонаж достигает своей цели деструктивным путём (кражи) – умеренная агрессивность. Следует отметить, что у испытуемой выявлен высокий уровень лидерских способностей и средний уровень агрессивности.

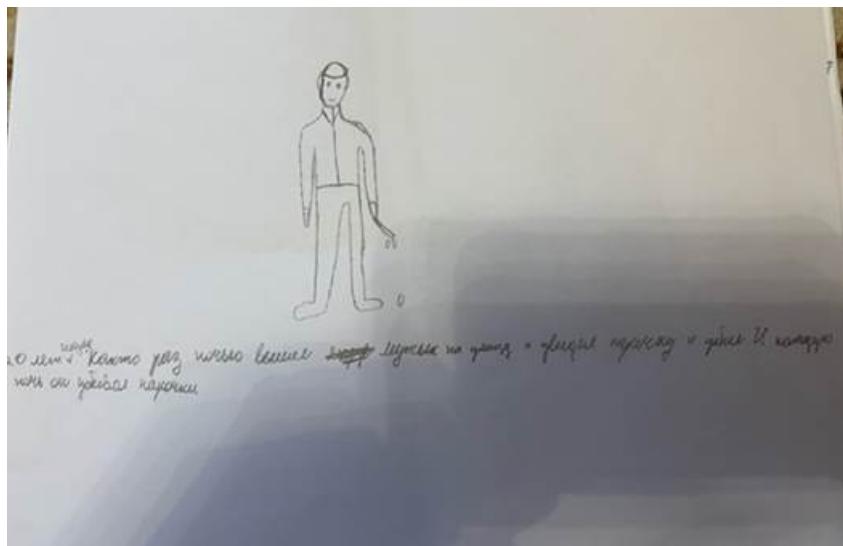


Рисунок 10. Результат методики «Нарисуй историю» (Сильвер Р.) испытуемого, пол мужской

Текст истории: «20 лет назад как-то раз ночью вышел мужик на улицу и увидел парочку и убил. И каждую ночь он убивал парочки».

Распределение баллов по шкалам методики. Эмоциональное содержание: 16 – выраженное отрицательное эмоциональное содержание, изображение деструктивного поведения, связанного с убийством. Образ «Я»: 56 – испытуемый идентифицируется с активным персонажем, достигающим своих целей деструктивным путём. Наличие признаков агрессивности: в рисунке присутствует нож – как холодное оружие, которым по истории происходят систематические убийства, изображены капли крови. В истории идентифицируемый персонаж каждую ночь убивает парочек.

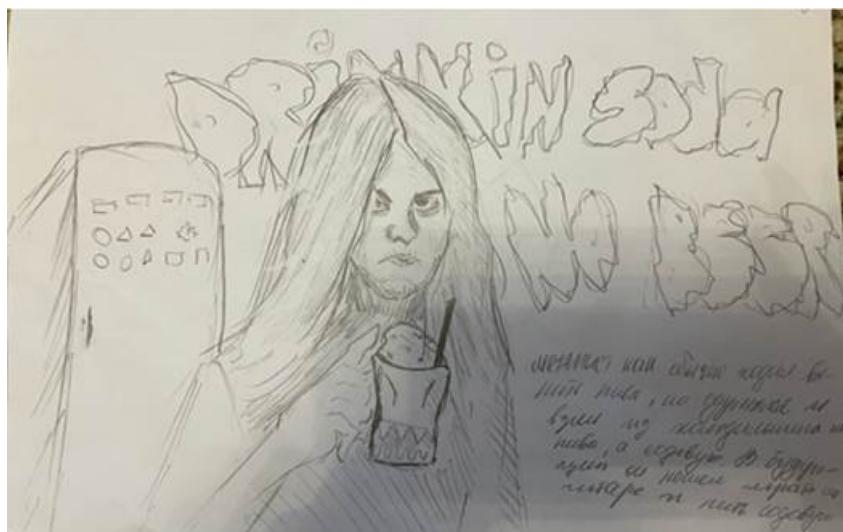


Рисунок 11. Результат методики «Нарисуй историю» (Сильвер Р.) испытуемого, пол мужской

Текст истории: «Металлист как обычно хотел выпить пива, но одумался и взял из холодильника не пиво, а содовую. В будущем он пошёл играть на гитаре и пить содовую».

Распределение баллов по шкалам методики. Эмоциональное содержание: 36 – нейтральное эмоциональное содержание, изображение персонажа без определённого эмоционального смысла. Образ «Я»: 36 – испытуемый идентифицируется с

переживающим амбивалентные чувства. Наличие агрессивности: на рисунке изображён молодой парень со злым выражением лица, сам рисунок местами имеет сильный нажим. По описанной истории, идентифицируемый персонаж увлекается музыкальным течением рок-металл, которое по своему стилю является довольно импульсивным и агрессивным, в рассказе так же упоминается о наличии спиртного напитка у персонажа – присутствует умеренная агрессивность.

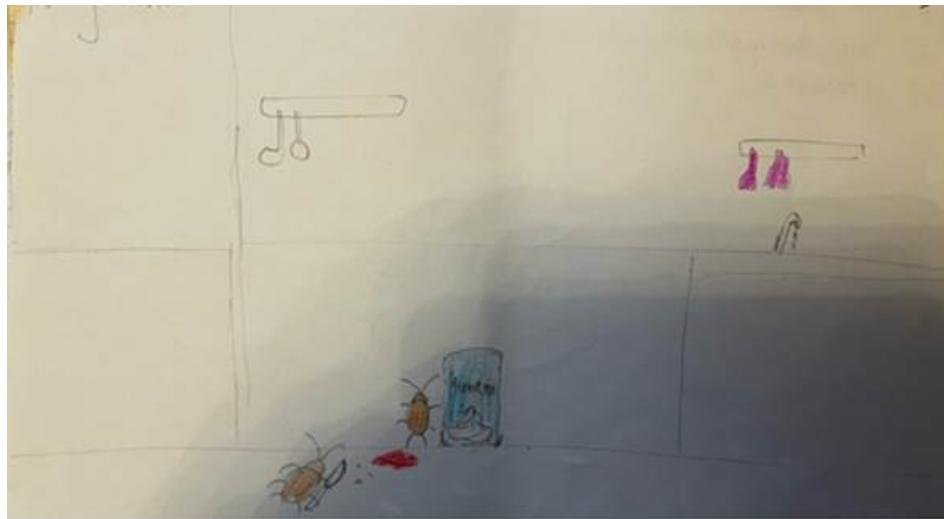


Рисунок 12. Результат методики «Нарисуй историю» (Сильвер Р.) испытуемой,
пол женский

Текст истории: «*Таракан пришел на свою кухню и увидел другого, поедающего его чипсы. Он увидел нож и решил убить второго таракана. Но тот хорошо защищался и умерли оба, а пачка чипсов досталась хозяину.*

Распределение баллов по шкалам методики. Эмоциональное содержание: 16 – выраженное отрицательное эмоциональное содержания, персонажи деструктивно взаимодействуют между собой, убивая друг друга. Образ «Я»: 56 – испытуемый идентифицируется с активным персонажем, достигающим своих целей деструктивным путём. Наличие признаков агрессии в рисунке: наличие крови в рисунке, нож – оружие для убийства обозначает прямую агрессию, в истории так же присутствует агрессивное содержание, описание борьбы и смерти двух персонажей. Следует отметить, что у данной испытуемой по опроснику Почебут Л.Г. выявлен высокий уровень агрессивности.

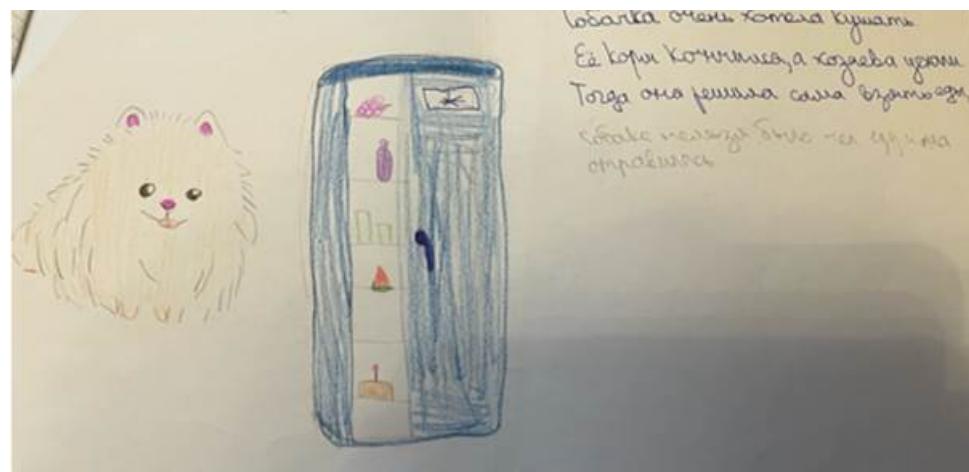


Рисунок 13. Результат методики «Нарисуй историю» (Сильвер Р.) испытуемой,
пол женский

Текст истории: «Собачка очень хотела кушать. Её корм кончился, а хозяева уехали. Тогда она решила сама взять еды, собаки нельзя было человеческую еду, она отравилась».

Распределение баллов по шкалам методики. Эмоциональное содержание: 26 – умеренно отрицательное эмоциональное содержание, изображение несчастного персонажа. Образ «Я»: 36 – испытуемый идентифицируется с рассказчиком. В рисунке не наблюдается признаков агрессивности, в истории присутствует негативное содержание об отравлении собаки. Следует отметить, что у данной испытуемой выявлен низкий уровень лидерских способностей.

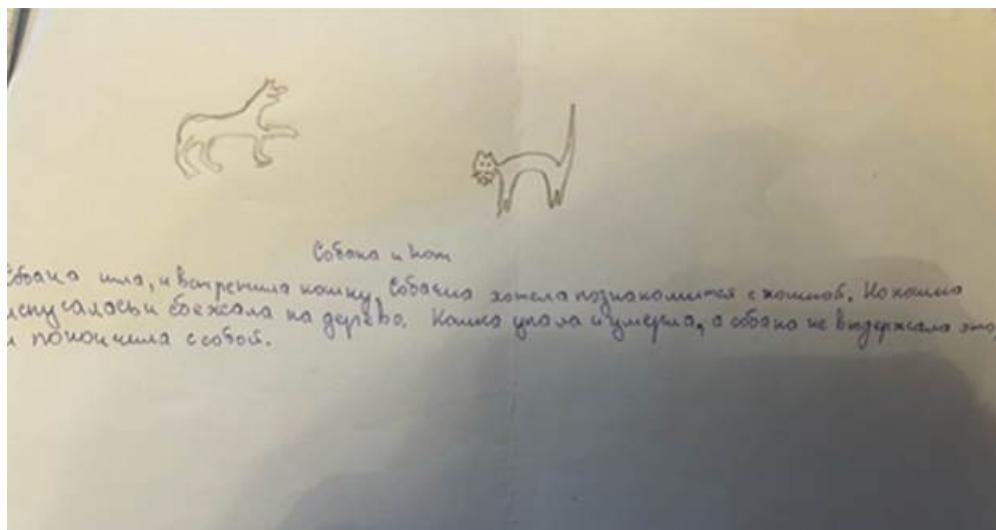


Рисунок 14. Результат методики «Нарисуй историю» (Сильвер Р.) испытуемого, пол мужской

Текст истории: «Собака шла, и встретила кошку. Собачка хотела познакомиться с кошкой. Но кошка испугалась и сбежала на дерево. Кошка упала и умерла, а собака не выдержала этого, и покончила с собой».

Распределение баллов по шкалам методики. Эмоциональное содержание: 16 – выраженное отрицательное эмоциональное содержание, присутствует описание смерти персонажей. Образ «Я»: 16 – испытуемый идентифицируется с покончившим жизнью персонажем. История характеризуется негативным содержанием, оба персонажа погибают, главный персонаж покончил сам с собой – можно говорить об аутоагрессии. Следует отметить, что у испытуемого по опроснику Почебут Л.Г. выявлен средний уровень агрессивности.

Обобщая полученные по данной методике результаты, мы видим, что рисунки подростков с низким уровнем лидерских способностей характеризуются пассивным содержанием, на них чаще изображен предмет в качестве главного героя, который не совершает активных действий. Рисунки подростков с высоким уровнем лидерских способностей чаще характеризуются агрессивными тенденциями, главный персонаж, с которым идентифицируется подросток в истории характеризуется активностью, деятельными проявлениями, достигает поставленной цели.

Использование в исследовании методики «Нарисуй историю» (Сильвер Р., Копытин А.И.) позволило обнаружить актуальное эмоциональное состояние исследуемых подростков, их творческие способности. Среди подростков были выявлены те, которые в поведенческом плане характеризуются проявлениями верbalной и физической агрессии. Также

методика позволила обнаружить отношение испытуемых к себе (образ «Я») и другим людям (активный/пассивный способ взаимодействия), стратегии совладающего поведения. Через рисунок и историю подростков мы вывили значимые потребности и переживания испытуемых, а также нарушенные отношения и внутристихические конфликты.

Для проведения дальнейших расчётов, мы проверили полученные результаты на нормальность распределения. Проверка соответствия нормальному распределению проводилась с помощью критерия Колмогорова-Смирнова. Проверка эмпирического распределения на соответствие нормальному распределению необходима для того, чтобы иметь возможность обосновано применить статистические критерии, поскольку некоторые критерии можно применять только в том случае, если эмпирического распределение соответствуетциальному.

Таблица 2.

Проверка нормальности распределения (одновыборочный)

Методика		Тест «Диагностика лидерских способностей» (Е.Жариков, Е.Крущельницкий)	Тест агрессивности (Л.Г. Почебут)
Параметр			
N	Среднее значение	29,0000	22,2667
	Среднеквадратичная отклонения	7,05642	8,02553
Наибольшие экстремальные расхождения	Абсолютная	,144	,136
	Положительные	,078	,091
	Отрицательные	-,144	-,136
Статистика критерия		,144	,136
Асимптотическая значимость (2- сторонняя)		,116с	,161с

Таким образом, согласно полученным данным, проверяемое распределение является нормальным. На основании этого мы рассчитали коэффициент корреляции (r) по Пирсону и Стьюдента.

Представим ниже результаты расчетов взаимосвязи между лидерскими способностями и агрессивностью подростков (коэффициент корреляции Пирсона).

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i n_x}{n} = 29,00$$

$$\bar{y} = \frac{\sum y_j n_y}{n} = 22,27$$

$$\bar{x^2} = \frac{\sum x_i^2 n_x}{n} = 889,13$$

$$\bar{y^2} = \frac{\sum y_j^2 n_y}{n} = 558,0667$$

$$\bar{xy} = \frac{\sum x_i y_j n_j}{n} = 685,60$$

$$\sigma_x = \sqrt{\bar{x^2} - (\bar{x})^2} = 6,94$$

$$\sigma_y = \sqrt{\bar{y^2} - (\bar{y})^2} = 7,89$$

$$r = \frac{\bar{xy} - \bar{x} \cdot \bar{y}}{\sigma_x \cdot \sigma_y} = 0,7282$$

\bar{x} – среднее арифметическое наблюдавшихся значений лидерских способностей подростков x_i .

\bar{y} – среднее арифметическое наблюдавшихся значений агрессивности подростков y_j .

$\bar{x^2}$ – среднее арифметическое наблюдавшихся значений лидерских способностей подростков x_i возведённых в квадрат.

$\bar{y^2}$ – среднее арифметическое наблюдавшихся значений агрессивности подростков y_j возведённых в квадрат.

\bar{xy} – произведение значений x_i и y_j .

σ_x – среднее квадратическое отклонение значений лидерских способностей подростков x_i .

σ_y – среднее квадратическое отклонение значений агрессивности подростков y_j .

r – коэффициент корреляции между лидерскими способностями x_i и агрессивностью y_j у подростков.

n – количество опрошенных респондентов.

Таблица 3.

Качественная оценка показателей тесноты связи

Диапазон изменения r	0,1–0,3	0,3–0,5	0,5–0,7	0,7–0,9	0,9–0,99
Характер тесноты связи	слабая	умеренная	заметная	высокая	очень высокая

По таблице Чеддока r коэффициент попадает в отрезок 0,7 – 0,9, что означает высокий характер тесноты связи между лидерскими способностями и агрессивностью подростков. Значения лидерских способностей и агрессивности подростков связаны прямой линейной корреляционной зависимостью. Корреляционный анализ (по Пирсону) показал, что значение коэффициента корреляции (0,72) значимо на уровне 0,01, что отражает наличие взаимосвязи между лидерскими способностями и агрессивностью подростков, при повышении уровня агрессивности растёт и показатель лидерских способностей.

Таким образом, результаты теоретического анализа и эмпирической работы по выявлению психологических особенностей взаимосвязи лидерских способностей с

агрессивностью подростков позволили сформулировать следующие выводы:

Анализ понятия «лидерские способности» в психолого-педагогической литературе позволил определить, что это свойства личности, позволяющие ей успешно выполнять деятельность; это совокупность черт характера личности, которые помогают человеку эффективно руководить другими людьми и достигать общих целей. Среди них выделяются следующие: стратегическое мышление; коммуникабельность и открытость; решительность и уверенность в себе; эмоциональный интеллект и социальная компетентность; эмпатия и понимание потребностей других людей; организаторские способности и умение управлять ресурсами; умение делегировать полномочия и развивать команду; творческий подход к решению проблем и поиску новых возможностей; готовность принимать риски и ставить перед собой амбициозные цели. Особенности проявления лидерских способностей подростков заключаются в желании обратить на себя внимание, выделиться среди своих сверстников, достичь желаемой цели, получить признание среди сверстников и взрослых.

Анализ понятия «агрессивность» в трудах отечественных и зарубежных исследователей позволил определить, что единой точки зрения на понятие «агрессивность» не существует, что с одной стороны значительно усложняет понимание данной проблемы, а с другой – отражает сложность и многоплановость изучаемого феномена. Под агрессивностью понимается стабильная, устойчивая характеристика, свойство, отражающее осознаваемую или неосознаваемую предрасположенность личности к достаточно последовательному агрессивному поведению, целью которого является причинение объекту физического или психологического вреда.

Признаками агрессивного поведения могут: употребление ненормативной лексики, злые шутки, чёрный юмор, жестокое обращение с животными, постоянные драки, раздражительность, подозрительность, враждебность, очень низкая или чрезмерно высокая самооценка, неумение контролировать свои эмоции. Каждая личность обладает определенной степенью агрессивности. Отсутствие ее приводит к пассивности, ведомости, конформности и т.д. Чрезмерное ее развитие начинает определять весь облик личности, которая может стать конфликтной, неспособной на сознательную кооперацию. Сама по себе агрессивность не делает субъекта сознательно опасным, так как, с одной стороны, существующая связь между агрессивностью и агрессией не является жесткой, а, с другой, сам акт агрессии может не принимать сознательно опасные и неодобляемые формы. Агрессивность может быть не только жесткой, но и нормальной реакцией индивидуума в ходе борьбы за выживание. Агрессивные действия могут быть ослаблены или направлены в социально приемлемые рамки с помощью положительного подкрепления неагрессивного поведения, ориентации человека на позитивную модель поведения, изменение условий, способствующих проявлению агрессии.

Психологические особенности агрессивного поведения в подростковом возрасте заключаются в:

- Негативном опыте семейных отношений – конфликты с родителями, отсутствие внимания и привязанности со стороны родителей.
- Переходном периоде (подростковый кризис, характеризующийся физическими и психическими изменениями).
- Стрессе и депрессии, вызванными школьным давлением, проблемами с учебой, низкой

самооценкой и чувством неуверенности.

- Влияние плохой компании – подростки могут быть подвержены групповому поведению, что может стать причиной негативных действий.
- Негативных жизненных ситуациях, оказывающих перманентное влияние на подростка – развод родителей, переезд в другой город, смерть близкого человека, травма.
- Негативных примерах в окружении (насилие в семье, на улице, в школе).
- Нарушении социальной адаптации, которая может проявляться в отсутствии доверия к окружающим, низкой самооценкой и враждебностью.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, эмпирическим путем выявлена взаимосвязь лидерских способностей с агрессивностью подростков: при высоких лидерских способностях у подростков преобладают высокие показатели вербальной, предметной агрессии и самоагgressии; при средних показателях лидерских способностей у подростков отмечается высокий показатель вербальной, эмоциональной агрессии и самоагgressии; при низких лидерских способностях у подростков мало выражены показатели высоких и средних значений агрессивности, преобладает показатель низкой эмоциональной агрессии. В целом, результаты данного исследования свидетельствуют о высоком характере тесноты связи между лидерскими способностями, при повышении уровня агрессивности, растёт показатель лидерских способностей и наоборот. На основе полученных в исследовании результатов разработаны и переданы рекомендации для родителей и педагогов по работе с агрессивными подростками.

Библиография

1. Артимович Р.И. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и лидерских способностей подростков // Психологический Vademecum: Метатеория: социокультурно-контекстуальная интердетерминация диалогизма: Сборник научных статей / Под редакцией С.Л. Богомаза, В.А. Караперзи, С.Ф. Пашковича. Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2022. С. 95-100.
2. Кулагина А.В. Проблема лидерства в подростковом возрасте // Научный электронный журнал Меридиан. 2019. № 15(33). С. 477-479.
3. Божинова А.В. Особенности проявления лидерства в подростковом возрасте // Наука молодых - будущее России: сборник научных статей 7-й Международной научной конференции перспективных разработок молодых ученых, Курск, 12–13 декабря 2022 года. Том 2. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2022. С. 63-66.
4. Горбачева Е.С. Определение лидерских способностей у подростков // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: Материалы Межрегиональной научной конференции, Горно-Алтайск, 14 декабря 2017 года / Под ред. Г.Ю. Лизуновой. Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2018. С. 112-115.
5. Мухамадиярова Г.Ф. Лидерские способности подростков // Образование в пространстве школы и вуза: опыт, проблемы, перспективы: Сборник материалов V Международной заочной научно-практической конференции, Стерлитамак, 21 апреля 2016 года. Стерлитамак: Башкирский государственный университет, Стерлитамакский филиал, 2016. С. 182-185.

6. Дубровина Л.А. Формирование лидерских способностей подростков в коллективной общественно полезной деятельности // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. 2016. № 6(51). С. 19-23.
7. Арутюнян М.В. Формирование лидерства как фактор саморазвития подростков // VI Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Казань, 25–26 марта 2021 года. Казань: Издательство Казанского университета, 2021. С. 46-50.
8. Феноменология детской агрессии / Е.Р. Чернобродов, Е.Н. Ткач, М. В. Рагулина [и др.]. Хабаровск: Дальневосточный государственный гуманитарный университет, 2014. 156 с.
9. Annenkova A.V. Leadership Skills As A Key Constituent Of Efl Teachers' Intercultural Communicative Competence // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS: International Scientific and Practical Conference Education in a Changing World: Global Challenges and National Priorities, Veliky Novgorod, 08-09 октября 2020 года. Vol. 114. Veliky Novgorod: European Publisher, 2021. P. 161-172.
10. Tazhina G., Figus A., Bouzas-Lorenzo R., Spulber D. Leadership Skills Training for Teachers as Leaders: Research Report on the Erasmus+ CBHE Project Development of Skills and Teachers Training for Leadership/DeSTT // Eurasian Journal of Economic and Business Studies. 2021. No. 3(61). P. 5-29.
11. Белоусова А.В. Психолого-педагогические проблемы агрессивности современных подростков // Перспективы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам XVIII международной научно-практической конференции, Москва, 30 июня 2017 года. Москва, 2017. С. 163-169.
12. Исаева М.А. Гендерные и этнические различия в проявлениях агрессивности подростков: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Москва, 2008. 170 с.
13. Кузьмина Е.А. Особенности агрессивности подростков // Актуальные проблемы теории и практики психологии и социологии: Тезисы II Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Москва, 05–06 декабря 2016 года. Москва: Издательство «Перо», 2017. С. 71-73.
14. Можгинский Ю.Б. Агрессивность детей и подростков. Распознавание, лечение, профилактика. Москва: Когито-Центр, 2008. 184 с.
15. Кузьмина М.В. Проблемы проявления тревожности и агрессивности у подростков // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых: итоги 10-летия международной деятельности ШГПУ Шуйского филиала ИвГУ: материалы XII Международной научной конференции, Москва Шuya, 04–05 июля 2019 года. Москва-Шuya: Ивановский государственный университет, Шуйский филиал, 2019. С. 136-137.
16. Резникова И.Б. Проблема агрессивности и конфликтного поведения современных подростков и психологическая работа с подростками данном направлении // Психолого-педагогическое и коррекционно-развивающее сопровождение детей в современном образовательном пространстве: Сборник научных трудов Муниципальной научно-практической конференции, Владикавказ, 11 ноября 2022 года. Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 2023. С. 63-66.
17. Окашев А.В. Особенности проявления тревожности и агрессивности у подростков // Тенденции развития науки и образования. 2020. № 62-20. С. 32-35.

18. Цыганкова Е.С. Особенности проявления агрессивности у подростков с девиантным поведением // Инновации. Наука. Образование. 2020. № 24. С. 872-876.
19. Коновалова Н.Е. Психологические подходы к изучению подростковой агрессивности // Постулат. 2022. № S11-2(85).
20. Бибишева Л. В. Исследование факторов, влияющих на проявление агрессивности подростков // Социальная безопасность и социальная защита населения в современных условиях: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 30-летию социальной работы в России, Улан-Удэ, 04 июня 2021 года / отв. ред. Н. С. Антонова. Улан-Удэ: Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, 2021. С. 45-51.
21. Aderkas A. M. The impact of parents attitude features on of adolescent // Вестник Науки и Творчества. 2018. No. 12(36). P. 31-35.
22. Shanskov M. A. Personal aggression and behavioral deviations in senior pupils in context of physical education lessons // Theory and Practice of Physical Culture. 2016. No. 1. P. 6.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

Данная статья выполнена на актуальную в теоретическом отношении тему. Связано это с тем, что взаимосвязь лидерских качеств и агрессивных свойств до конца не исследована и в литературе на этот счет имеются только противоречивые сведения. Актуальность тематики обусловлена еще и тем обстоятельством, что в нашей стране, начиная с 2000 года и даже ранее, стали практиковаться различные тренинги по повышению лидерских качеств. Было очевидно, что по отношению к подросткам и лицам молодого возраста такие тренинги опасны именно по причине нарушения гармонии личностных структур. Манифестация агрессивных свойств и качеств, а также различных депрессивных настроений как раз сюда и относится.

Автор об этом пишет, когда анализирует литературные данные и комментирует результаты собственных исследований. Это хорошо.

Но во введении напрочь отсутствует обоснование актуальности исследования. Это плохо. Надо доработать введение. К тому же введение структурно построено не верно. Надо начинать с обоснования актуальности, а затем предмет исследования, его цель, методология, научная новизна.

Автор пишет, что целью исследования явилось выявление взаимосвязи лидерских способностей с агрессивностью подростков. Такая формулировка подходит. Но далее по тексту встречается другая, которая некорректна. Так, далее насчет цели написано «С целью изучения психологических особенностей взаимосвязи лидерских способностей с агрессивностью подростков были выбраны следующие психодиагностические методики». Предмет исследования определен как «особенности взаимосвязи лидерских способностей с агрессивностью подростков». Для предмета термин «особенности» не годится. Надо доработать формулировку предмета исследования, обязательно согласовав ее с названием статьи, целью исследования и его научной новизной. Формулировка научной новизны пока отсутствует, но ее необходимо представить. Причем научная новизна должна быть логически обоснована. Для этого следует опираться на конкретные методологические основания.

Насчет методологии исследования. Автор достаточно формально перечислил фамилии и

научные направления, которые, по его мнению, являются теоретико-методологической основой исследования. Надо уменьшить список выдающихся деятелей, оставив только тез, чьи работы действительно были дополнены результатами данного исследования. Отсюда возникнет понимание и самой научной новизны.

В обзоре литературы сделан верный акцент на то, что мнения авторов расходятся: «наличие у человека лидерских способностей являются врождённым признаком, другие же считают, что они приобретаются в результате становления личности человека». Анализируя понятие «агрессивность» в трудах отечественных и зарубежных исследователей, можно прийти к выводу, что под агрессивностью понимается стабильная, устойчивая характеристика, свойство, отражающее осознаваемую или неосознаваемую предрасположенность личности к достаточно последовательному агрессивному поведению, целью которого является причинение объекту физического или психологического вреда. Это правильно.

В статье не представлена методика исследования. Перечислены только методы. Причем методов много и сразу возникает вопрос «Зачем так много и почему они применяются необоснованно?». Например, для чего использован рисуночный тест и расчет критерия Колмогорова – Смирнова?

Стиль изложения текста научно-исследовательский. Автор умеет анализировать и обобщать литературные данные и результаты собственных исследований.

Структура статьи пока не соответствует общепринятым требованиям логичного характера по изложению научного текста. Кроме отмеченных выше замечаний, следует указать еще отсутствие заключения, которое формально обозначено, а по сути представляет собой выводы. Выводы требуют доработки, для придания им только формы утверждения. Содержание статьи свидетельствует о том, что автор проделал большой объем работы. По примененным методам получены сведения (факты), которые автор анализирует, обобщает, делает по ним умозаключения. Например, отмечается, что «обобщая полученные по данной методике результаты, мы видим, что рисунки подростков с низким уровнем лидерских способностей характеризуются пассивным содержанием, на них чаще изображен предмет в качестве главного героя, который не совершает активных действий. Рисунки подростков с высоким уровнем лидерских способностей чаще характеризуются агрессивными тенденциями, главный персонаж, с которым идентифицируется подросток в истории характеризуется активностью, деятельными проявлениями, достигает поставленной цели».

Показано, что среди мальчиков подростков преобладает средний уровень агрессивности, а у девочек – высокий. Для исследуемых девочек подростков характерно проявление преимущественно вербальной агрессии и показателей самоагgressии. Указано, что весьма ценными можно считать данные, полученные в рамках данного исследования результаты по методике Сильвер Р. «Нарисуй историю», которая расширила представления об особенностях агрессивности исследуемых подростков.

Имеются и другие интересные умозаключения. Но эта часть текста перегружена данными рисуночных тестов и их интерпретацией, а также данными статистического порядка. И то, и другое целесообразно сократить за ненадобностью. Излишняя детализация отвлекает внимание читателя и возбуждает много вопросов типа «Для чего это? К чему это?».

Вот, например, автор пишет: «для проведения дальнейших расчётов, мы проверили полученные результаты на нормальность распределения. Проверка соответствия нормальному распределению проводилась с помощью критерия Колмогорова-Смирнова в программе Microsoft Excel». Для чего это?

В конечном итоге автор отмечает, что лидерские способности и агрессивность подростков связаны прямой линейной корреляционной зависимостью. Корреляционный

анализ критерием Стьюдента, показал, что значение коэффициента корреляции (r) значимо на уровне 0,01, что отражает наличие взаимосвязи между лидерскими способностями и агрессивностью подростков, при повышении уровня агрессивности растёт и показатель лидерских способностей. Вот в данном месте вопрос рецензента: автор ничего не путает насчет корреляционного анализа критерием Стьюдента? Для этого утверждения надо дать пояснение, чтобы не получилось смешно. Ведь критерий Стьюдента (или Т-критерий) применим в практике проверки статистических гипотез о равенстве средних значений двух выборок или среднего значения выборки с неким значением (целевым показателем).

Заключение избыточно как по содержанию, так и по форме. Надо разделить выводы и заключение. Выводы – это утверждения. Необходима соответствующая формулировка выводов.

Библиографический список содержит литературные источники по теме исследования.

После доработки текста, данную статью можно рекомендовать к опубликованию в научном журнале, как представляющую интерес для потенциального читателя.

Результаты процедуры повторного рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

На рецензирование представлена работа «Взаимосвязь лидерских способностей с агрессивностью подростков».

Предмет исследования. Предметом исследования является взаимосвязь лидерских способностей с агрессивностью подростков. Автором представлена работа, направленная на ее наличие. Можно отметить, что выделенный предмет автором исследован, а поставленная цель достигнута.

Методология исследования. Для того чтобы достигнуть цели исследования, использовался как теоретический анализ научных подходов, так и было проведено эмпирическое исследование.

Автором упор был сделан на анализ ряда подходов:

- агрессивность как врожденная инстинктивная тенденция (З. Фрейд, К. Лоренц);
- особенности мотивации или поведенческие характеристики (А.Н. Басс, А. Бандура, С. Розенцвейг, Л. Берковиц, Р. Бэррон);
- агрессивность как свойство личности (А. Левитов, Э. Фромм и др.);
- рассмотрение причин агрессивного поведения в подростковой среде (Б.С. Братусь, А.Я. Варга, Е.М. Волкова, А.И. Захаров, И.С. Кон, Е.А. Личко, К. Лоренц, А.А. Реан, К Хорни, Г.А. Цукерман и др.).
- изучение лидерских подростковых качеств (И.П. Волков, В.Д.Гончаров, А.Л. Журавлёв, Е.А. Климов, И.С. Кон, Е.С. Кузьмин, В.Н. Князев, Л.И. Уманский, А.В. Петровский, Р. Кричевский).
- теоретические аспекты лидерства (Е. Богардус, Г. Хоуманс, Ф. Фидлер, Д. Гоулман, А.В. Запорожец).

Для эмпирического исследования использовался комплекс психодиагностических методов, в который вошли: библиографический метод, тестирование из 4 методик, качественный и количественный анализ результатов, статистическая обработка данных (коэффициент корреляции Пирсона, критерий Колмогорова-Смирнова).

Эмпирической выборкой выступило 30 подростков, которые обучаются в МАОУ г. Хабаровска «Гимназия № 3 имени М.Ф. Панькова». Выборка небольшая, но достаточная для получения достоверных результатов. Достоверность результатов исследования

обеспечивается соответствием схемы построения эмпирического исследования с определенными теоретическими позициями.

Актуальность исследования определена тем, что проблема формирования лидерских способностей является актуальной и нерешенной. В большей степени актуальность определена посредством необходимости для современного общества развития активной личности, обладающей жизненной позицией, ценностями и качествами.

Научная новизна исследования заключается в следующем. Автором рассмотрены:

- основные подходы в психолого-педагогической литературе к феноменам «лидерские способности» и «агрессивное поведение»;
- признаки агрессивного поведения человека.

Эмпирическое исследование позволило выделить психологические особенности агрессивного поведения в подростковом возрасте и выявить взаимосвязь между лидерскими способностями и агрессивностью. Автором были выделены следующие особенности:

- высоким лидерским способностям подростков соответствуют высокие показатели вербальной, предметной агрессии и самоагressии;
- средние показатели лидерских способностей подростков сочетаются с высоким показателем вербальной, эмоциональной агрессии и самоагressии;
- низкие лидерские способности подростка сопровождаются малой выраженностью показателей высоких и средних значений агрессивности, а сочетается с преобладанием показателя низкой эмоциональной агрессии.

Автором отмечено, что полученные результаты позволили разработать и передать рекомендации для родителей и педагогов по работе с агрессивными подростками.

Стиль, структура, содержание. Стиль изложения соответствует публикациям такого уровня. Язык работы научный. Структура работы интуитивно прослеживается, автором не выделены основные смысловые части.

В начальной части статьи; обозначены проблема и актуальность проведенного исследования; выделены предмет, объект и цель исследования; определены теоретико-методологические основы и научная новизна.

В основной части представлен краткий теоретический обзор, приводится анализ основных понятий и феноменов, которые рассматриваются в рамках статьи. Особое внимание уделено анализу феномена «агрессивность» и причин агрессивного поведения подростков.

Следующая смысловая часть посвящена описанию эмпирического исследования. Автором описана база респондентов, методы и методики, анализ полученных результатов, а также обеспечение их достоверности.

Заканчивается статья кратким заключением, которое содержит общие выводы.

Работа представляет собой целостный и законченный труд.

Библиография. Библиография статьи включает в себя 22 отечественных и зарубежных источников, меньшая часть которых изданы за последние три года. В списке присутствуют, в основном, научно-исследовательские статьи и монографии. Источники оформлены единообразно, но не во всех позициях корректно.

Апелляция к оппонентам.

Рекомендации:

- 1) структурировать статью, выделяя основные смысловые части;
- 2) сделать более глубокий теоретический анализ проблемы отечественных и зарубежных источников;
- 3) представить разработанные рекомендации для родителей и педагогов по работе с агрессивными подростками, которые были разработаны на основе полученных результатов;

- 4) конкретизировать перспективы данного исследования, выделив основные направления дальнейшего ее изучения;
- 5) корректно оформить зарубежные источники, привести их к единообразию в соответствии с предъявляемыми требованиями.

Выводы. Проблематика статьи отличается несомненной актуальностью, теоретической ценностью, будет интересна специалистам, которые рассматривают проблемы личностного развития подростков. Статья может быть рекомендована к опубликованию с учетом выделенных рекомендаций.

Психолог*Правильная ссылка на статью:*

Ливак Н.С., Портнягина А.М., Ткачева А.В., Попов В.В., Владыкин И.В. — Формирование ответственного отношения к собственному здоровью у детей младшего школьного возраста // Психолог. – 2023. – № 4. DOI: 10.25136/2409-8701.2023.4.43899 EDN: WBLSPM URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=43899

Формирование ответственного отношения к собственному здоровью у детей младшего школьного возраста

Ливак Наталия Степановна

кандидат психологических наук

доцент, кафедра психологии и педагогики, Сибирский государственный университет науки и технологий им.академика МФ. Решетнева

660037, Россия, г. Красноярск, ул. Красноярский Рабочий, 31

✉ livak.nata@mail.ru

**Портнягина Анастасия Михайловна**

старший преподаватель, кафедра психологии и педагогики, Сибирский государственный университет науки и технологий им.академика МФ. Решетнева

660037, Россия, г. Красноярск, ул. Красноярский Рабочий, 31

✉ anastasy08@mail.ru

**Ткачева Анна Владимировна**

старший преподаватель, кафедра современных образовательных технологий, Сибирский федеральный университет

660041, Россия, г. Красноярск, ул. Свободный Проспект, 79

✉ aatkacheva@yandex.ru

**Попов Виталий Владимирович**

аспирант, кафедра психологии развития и консультирования, Сибирский федеральный университет

660041, Россия, г. Красноярск, ул. Свободный Проспект, 79

✉ vpopov@mail.ru

**Владыкин Игорь Вильямович**

соискатель, кафедра психологии развития и консультирования, Сибирский федеральный университет

660041, Россия, г. Красноярск, ул. Свободный Проспект, 79

✉ ivladykin@yandex.ru



[Статья из рубрики "Понять человека"](#)

DOI:

10.25136/2409-8701.2023.4.43899

EDN:

WBLSPM

Дата направления статьи в редакцию:

25-08-2023

Аннотация: На сегодняшний день проблемы детского здоровья нуждаются в новых подходах. В этом отношении важна просветительская функция педагогов и психологов для того, чтобы сформировать у ребенка представление о здоровом образе жизни, сформировать установки на правильный подход к своему здоровью. Особое значение это приобретает для молодежи, детей, так как именно они – то будущее поколение, которое будет продолжать нашу историю, что и обусловило актуальность настоящей работы, связанной с формированием ответственного отношения к здоровому образу жизни у детей, что является предметом исследования данной работы. Для формирования и развития у младших школьников ответственного отношения к своему здоровью и ведения здорового образа жизни была разработана психолого-педагогическая программа для учащихся 4 классов. Реализация программы включает три основных уровня: 1) Эмоциональная вовлеченность (эмоционально-ценностный компонент ответственного отношения); 2) смысловой (когнитивный компонент); деятельностный (деятельностный компонент). В результате реализации психолого-педагогической программы значительно повысился уровень ответственного отношения детей к своему здоровью. А именно, увеличилось количество детей с осознанным отношением к своему здоровью (когнитивный компонент), увеличился уровень овладения культурными нормами (эмоционально-ценностный компонент), увеличилось число школьников, участвующих в здоровьесберегающих и пропагандирующих здоровый образ жизни мероприятиях

Ключевые слова:

отношение, ответственное отношение, деятельность, ценности, здоровье, младшие школьники, здоровьесберегающие технологии, воспитание, эмоциональное отношение, когнитивный компонент

Актуальность. Проблема воспитания здорового поколения приобретает в настоящее время все большее значение. На ухудшение здоровья влияют многие факторы, в том числе и неправильное отношение населения к своему здоровью и здоровью своих детей [\[21, 22\]](#).

Итоги научных разработок (Гульбина С.М. [\[2\]](#), Еремина, Ю.С. [\[5\]](#)) говорят о том, что сформировавшаяся в предыдущие годы ситуация снижения уровня здоровья детей сегодня становится постоянной. По итогам изучения медицинских документов младших школьников, получены данные о том, что у многих школьников наблюдается снижение и нарушение зрения – на первом месте, вторая позиция – нарушение осанки, на третьем месте – присутствие хронических болезней и очень малое количество школьников на сегодняшний день считаются здоровыми. Достаточно большое количество детей

посещают школу с комплексом заболеваний опорно-двигательного аппарата.

По официальным данным Министерства здравоохранения РФ около 25-30% детей России, приходящих в школу, имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья; среди выпускников школ уже около 80% нельзя назвать абсолютно здоровыми (2022 г.). При анализе патологий выделяют большое количество детей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата. По данным скрининговых исследований, проведенных специализированными школами Москвы, Новосибирска, Красноярска, дети и подростки с геометрически здоровой осанкой составляют только 2-3% от общего количества обследованных.

Кроме большой распространенности еще одной особенностью заболеваний является то, что эти заболевания квалифицируются как длительно текущие процессы, сопровождающие все периоды развития ребенка. При неадекватном лечении и прогрессирующем течении этих заболеваний они неминуемо приводят к инвалидности [1].

По результатам скрининговых обследований врачами-ортопедами школы-интерната обучающихся школ г. Красноярска в 2022-2023 годах 1535 обучающихся школ № 62, 45 Свердловского района № 32 Железнодорожного района, школы №159 Октябрьского района выявлено обучающихся без патологий 357 (53,3%), остальные имеют нарушения осанки (54,6%), сколиоз 1-3 степени (22,1%).

Ослабление физического самочувствия детей беспокоит не только медиков, но и педагогов. С каждым годом данная ситуация все более ухудшается.

На сегодняшний день проблемы детского здоровья нуждаются в новых подходах [4, 6]. В этом отношении важна просветительская функция педагогов и психологов для того, чтобы сформировать у ребенка представление о здоровом образе жизни, сформировать установки на правильный подход к своему здоровью [1, 3]. Особое значение это приобретает для молодежи, детей, так как именно они – то будущее поколение, которое будет продолжать нашу историю, что и обусловило актуальность настоящей работы, связанной с формированием ответственного отношения к здоровому образу жизни у детей [11, 12].

Степень разработанности проблемы. Ответственное отношение к своему здоровью имеет общественную по природе, трудную по форме и содержанию структуру и является понятием, разные аспекты которого изучены учеными философии, педагогики, этики, социологии, психологии и других наук [19]. Труды П.П. Блонского, А.Я. Коменского, А.Н. Леонтьева, А.С. Макаренко, А.И. Ореховского, В.И. Сперанского, В.А. Сухомлинского и др. являются широкой методической базой исследования данного вопроса.

Проблема воспитания здорового образа жизни у детей занимает одно из центральных мест в изучении научных основ детской практической психологии и педагогики [10, 20]. Учеными сегодня пересмотреть и в корне поменять планы, программы, средства обучения здоровому образу жизни, введения позиций культуры здорового образа жизни, приведения их в соответствие с меняющимися социально-экономическими обстоятельствами жизни общества [7, 9].

Достаточно большое количество работ посвящено изучению объективного отношения к здоровью как к социальной ценности, что связано с пониманием личностью своего

социального положения в социуме и отношением к здоровью еще и как к социальной ценности. Это работы Сергеевой Б. В. [13], Гуружапова В. А. [3], Китаев, В. С. [7] и др.

Ухудшение уровня здоровья школьников связано, прежде всего, с такими причинами, как нарушение режима, нарушения санитарно-гигиенических норм обучения, что изучается Фруминым, И. Д. [15], Липатова, Е.В. [16] другая причина – увеличивающийся с каждым годом объем информации и нагрузки на школьника, о чем пишут Ощепкова Т.Л. [9], Севрук А. И. [12].

За рубежом проблема формирования ответственного отношения школьников к здоровью изучается Carless D. [16], Cornell J. [17], Cutter-Mackenzie A. [18] и др.

Актуальность выбранной темы, ее недостаточная теоретическая и практическая разработанность определили выбор темы диссертационного исследования «Формирование ответственного отношения к собственному здоровью детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях общеобразовательного учреждения».

Объект исследования: Отношение к своему здоровью у школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Предмет исследования – формирование ответственного отношения школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата к своему здоровью в условиях общеобразовательной организации

Цель исследования – разработать и апробировать психолого-педагогическую программу по формированию ответственного отношения к своему здоровью для школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Методики исследования: В ходе констатирующего этапа использовалась методика определения общего уровня сформированности культуры здоровья школьника авторства Н. С. Гаркуша, состоящая из трёх опросников, а также видоизменённая методика «самооценки уровня здоровья учащимися 5-8 классов» авторства Э. Н. Вайнера и Е. В. Волынской [4]. Каждый из вопросов методик направлен на изучение соответствующего компонента ответственного отношения к здоровью: 1) эмоционально-ценственный; 2) смысловой (когнитивный); деятельностный.

В нашем исследовании мы будем опираться на исследования Б.Ф. Сергеевой, так как она рассматривает не только познавательную сторону психики, но и эмоционально-волевую [13, 14].

Так как в основу нашей работы легла концепция деятельности А. Н. Леонтьева, основным условием для формирования ответственного отношения к ведению здорового образа жизни у младших школьников стала специально разработанная психолого-педагогическая программа, которая составлена по принципам проектирования в детско-взрослом сообществе новых ситуаций развития.

Этапы исследования. Исследование осуществлялось с 2021 по 2023 гг.:

Ноябрь 2022 г. – март 2023 г. - этап констатирующего и контрольного эксперимента с использованием эмпирических методов и методик: анкетирование, беседа, количественный и качественный анализ результатов исследования с применением методов статистической обработки.

Март-июнь 2023 гг. - разработка и проверка эффективности основ технологии формирования ответственного отношения к собственному здоровью как общественной ценности.

Результаты исследования. По методике «Гармоничность образа жизни школьников» (Н.С. Гаркуша) – когнитивный компонент ответственного отношения к здоровью, были получены следующие результаты в контрольной и экспериментальной группе.



Рис.1 Уровень осознанного отношения к собственному здоровью (когнитивный компонент) в контрольной и экспериментальной группе респондентов

Полученные данные свидетельствуют о том, что в контрольной группе респондентов у 20% школьников высокий уровень осознанного отношения к здоровью, у 15% - средний уровень, у 65% - низкий уровень осознанного отношения к собственному здоровью.

В экспериментальной группе респондентов данные отличаются незначительно: у 20% школьников – высокий уровень осознанного отношения к собственному здоровью, у 15% - средний, у 65% - низкий уровень.

По методике «Уровень владения школьниками культурными нормами в сфере здоровья» (эмоционально-ценостный компонент ответственного отношения к собственному здоровью) получены следующие данные.

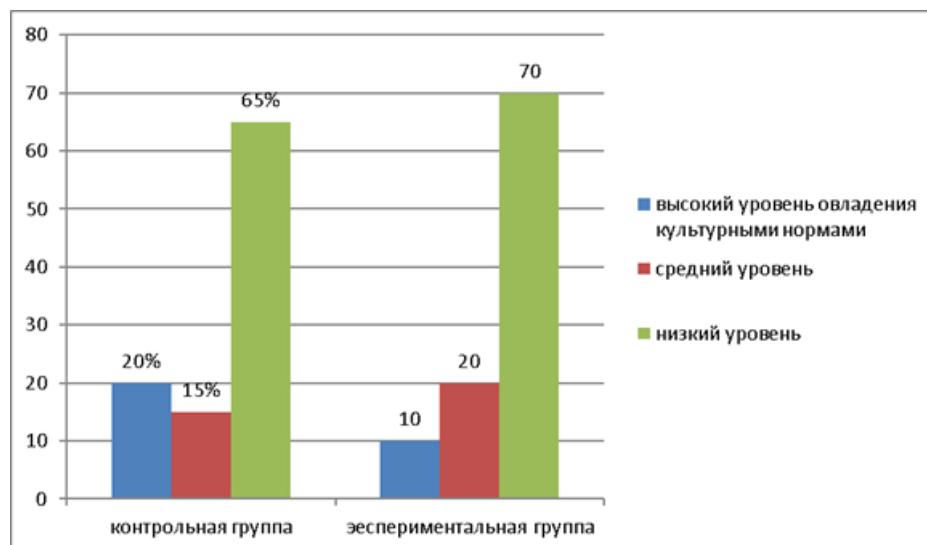


Рис. 2 Уровень владения культурными нормами (эмоционально-ценостный компонент) в

сфере здоровья в контрольной и экспериментальной группе респондентов

На рисунке 2 можно увидеть, что уровень владения культурными нормами в контрольной и экспериментальной группах респондентов примерно одинаков. Большинство школьников обладают низким уровнем культуры в данном аспекте (65 и 70% соответственно), лишь незначительная часть респондентов (20 и 10% в контрольной и экспериментальной группах) обладают высоким уровнем культуры

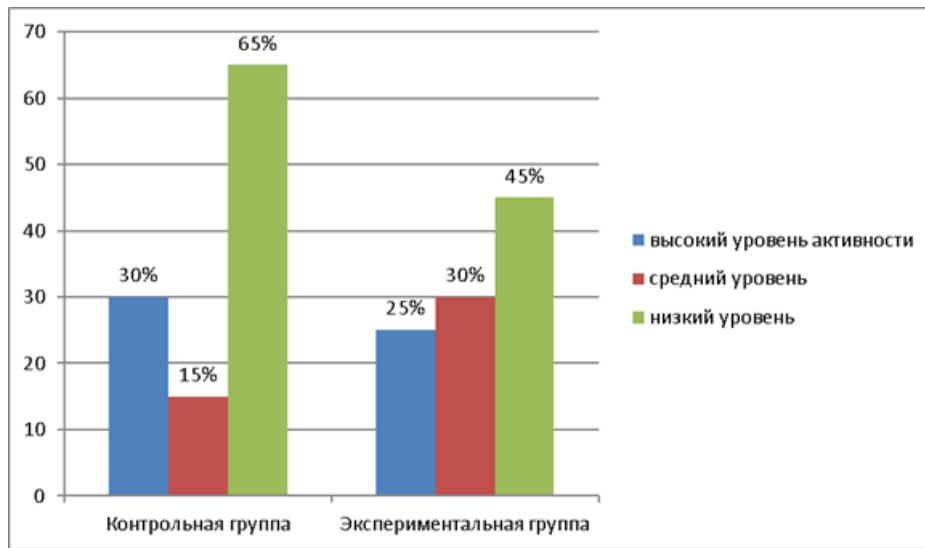


Рис. 3 Участие школьников в здоровьесберегающих и пропагандирующих здоровый образ жизни мероприятиях в контрольной и экспериментальной группах (деятельностный компонент)

Как видно из представленных на рисунке 3 данных, участие школьников в здоровьесберегающих и пропагандирующих здоровый образ жизни мероприятиях в контрольной и экспериментальной группах по уровням распределилось примерно одинаково. Чуть больше школьников контрольной группы обладают низким уровнем активности – отсутствует потребность ведения здорового образа жизни, проявляется пассивность в самосовершенствовании и самореализации в процессе приобретения знаний о здоровье человека (65% - контрольная группа, 45% - экспериментальная).

Средний уровень активности характерен для 15 и 30% соответственно контрольной и экспериментальной группе, высокий уровень – 30 и 25% соответственно.

По методике «самооценки уровня здоровья учащимися 5-8 классов» авторства Э. Н. Вайнера и Е. В. Волынской были получены следующие данные:

Личностная значимость здоровья

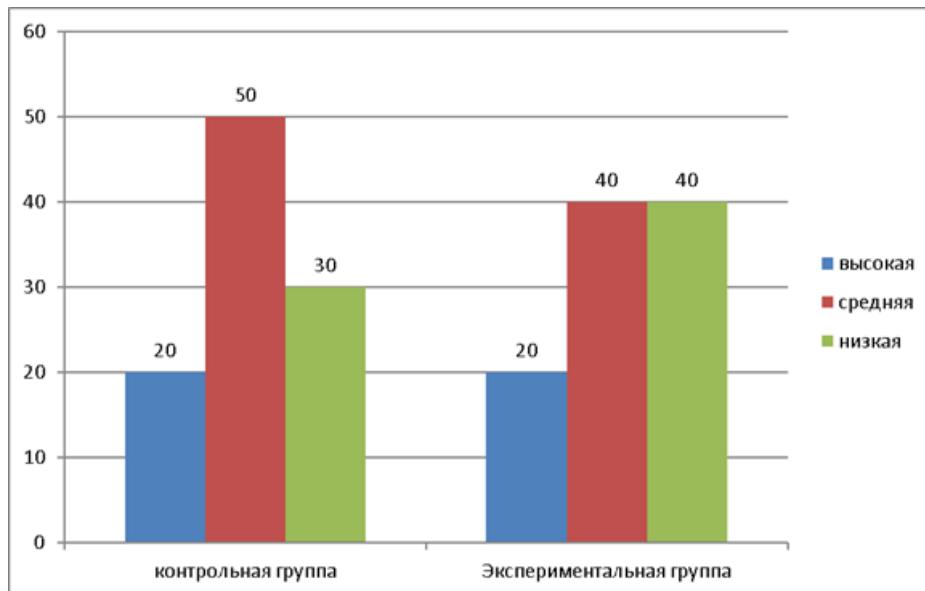


Рис.4 Вопрос 1. Личностная значимость здоровья (когнитивный компонент)

На рис.4 видно, как распределились ответы на вопрос о личностной значимости здоровья у респондентов контрольной и экспериментальной групп: у 50 и 40% соответственно – недостаточная значимость здоровья, по 20% респондентов в обеих группах отметили высокую личную значимость здоровья; у 30 и 40% соответственно отмечается низкая значимость здоровья.

На следующий вопрос анкеты, показателем которого выступила оценка роли поведенческого фактора в охране и укреплении здоровья, ответы респондентов распределились следующим образом (рисунок 5).

Оценка роли поведенческого фактора в охране и укреплении здоровья

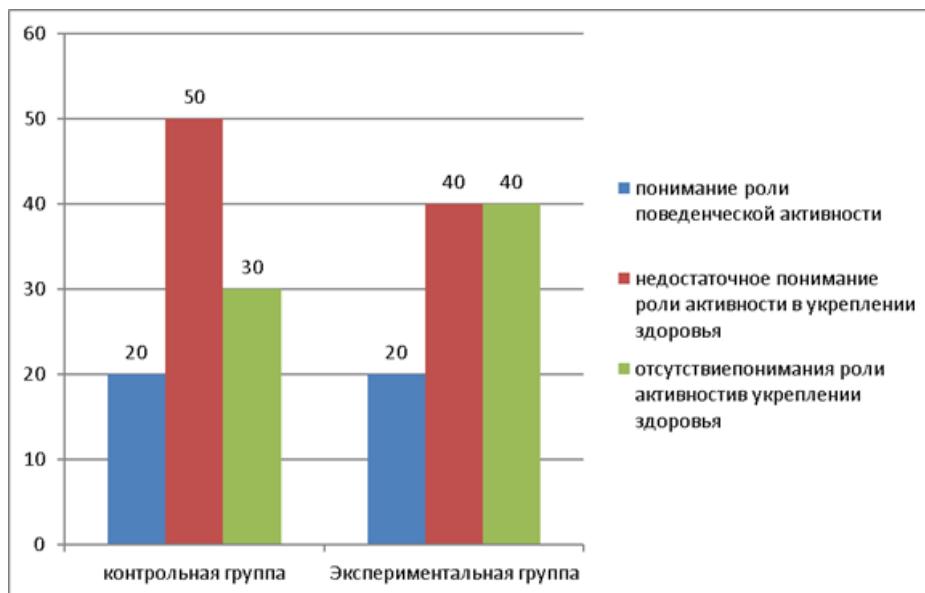


Рис.5 Вопрос 2. Оценка роли поведенческого фактора в охране и укреплении здоровья (деятельностный компонент)

В вопросе о роли поведенческого фактора в охране и укреплении здоровья, о соблюдении норм и правил ЗОЖ, респондент ответили следующим образом: по 20% школьников понимают важность поведенческой активности в формировании ЗОЖ, 50 и

40% респондентов контрольной и экспериментальной группы недостаточно понимают роль активности в укреплении здоровья.

На следующий вопрос о соответствии с распорядка дня учащегося требованиям ЗОЖ, ответы респондентов контрольной и экспериментальной групп распределились следующим образом (рисунок 6)

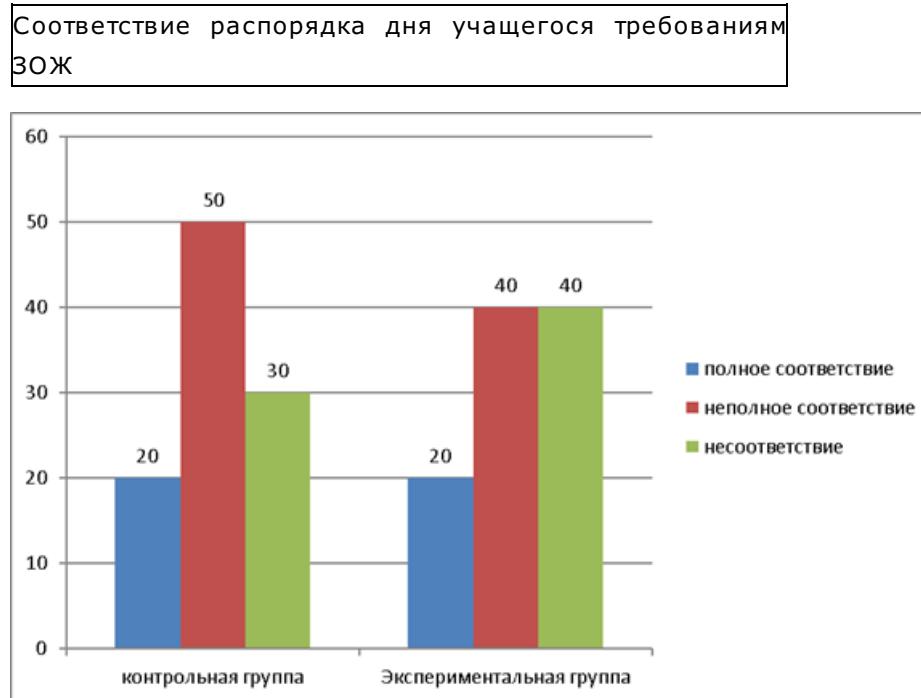


Рис.6. Вопрос 3. Соответствие распорядка дня учащегося требованиям ЗОЖ (деятельностный компонент).

Таким образом, результаты ответов респондентов показали, что: по 20% школьников контрольной и экспериментальной группы придерживаются распорядка дня, 50 и 40% соответственно – не полностью выполняют требования; 30 и 40% – полностью не выполняют требования распорядка дня.

На следующий вопрос, который отражает показатель адекватности оценки учащимся своего образа жизни и его соответствие ЗОЖ, респонденты ответили следующим образом (рисунок 7)

Адекватность оценки учащимся своего образа жизни и его соответствие ЗОЖ

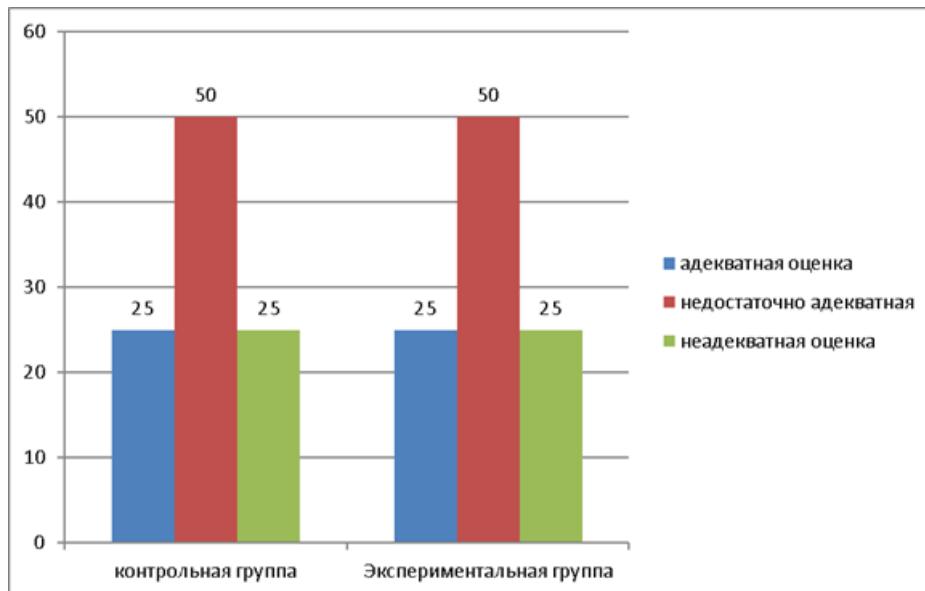


Рис.7. Адекватность оценки учащимся своего образа жизни и его соответствие ЗОЖ (эмоционально-ценностный компонент)

Адекватно оценили свой образ жизни и его соответствие ЗОЖ – 25% респондентов в обеих группах, недостаточно адекватная оценка была дана 50% респондентов обоих групп и неадекватно оценили свой образ жизни и его соответствие ЗОЖ по 25% респондентов контрольной и экспериментальной групп соответственно.

Наконец, на последний вопрос анкеты, показателем которого выступило отношение к информации, связанной со здоровьем, школьники отвечали так (рисунок 8).

Отношение к информации, связанной со здоровьем

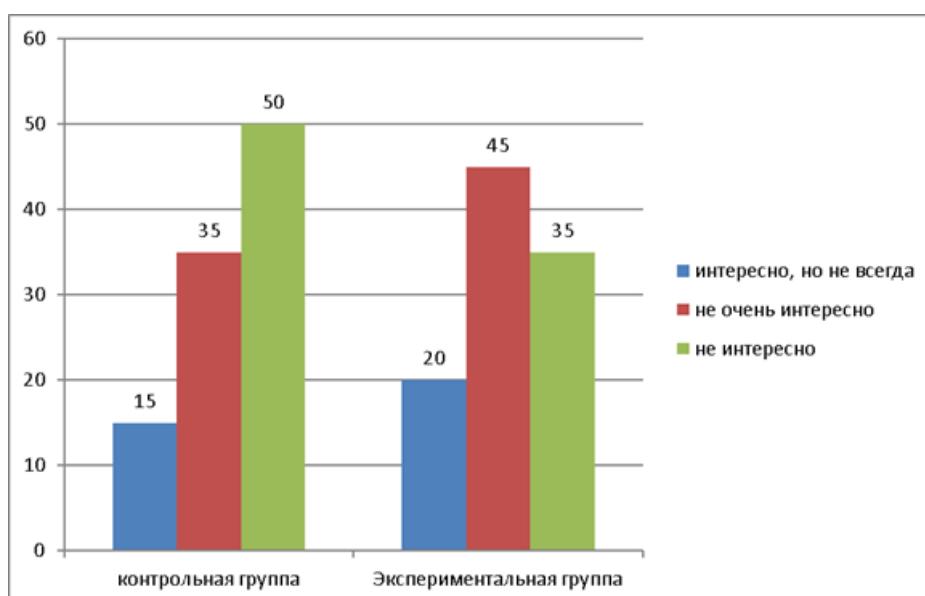


Рис.8 Отношение к информации, связанной со здоровьем (эмоционально-ценностный компонент)

Интересной, но не всегда информацией о ЗОЖ воспринимается 15 и 20% школьников контрольной и экспериментальной группы. 35 и 45% соответственно считают ее не очень интересной, 50 и 35% - совсем не интересной

Таким образом, по всем показателям отношения к собственному здоровью:

когнитивному, эмоционально-ценностному, деятельностному компоненту) у большинства школьников мы не наблюдаем ответственного отношения к собственному здоровью, что, безусловно, нуждается в соответствующей корректировке и формированию и внедрению психолого-педагогических программ, направленных на формирование осознанного и ответственного отношения к собственному здоровью с тем, чтобы процесс коррекции, лечения, реабилитации таких школьников был более эффективный.

Для формирования и развития у младших школьников ответственного отношения к своему здоровью и ведения здорового образа жизни была разработана психолого-педагогическая программа для учащихся 4-5 классов.

В рамках программы проходили встречи раз в неделю, целью которых являлось открытие детьми различных знаний, касаюю здравого образа жизни, создание проектов, а также их проба. При проектировании занятий и всей работы программы происходили консультации с педагогами, ведущими эти классы и педагогом физической культуры в ситуациях, касающихся физических нагрузок.

Реализация программы включает три основных уровня: 1) Эмоциональная вовлеченность («мне важно мое здоровье»); 2) смысловой (когнитивном) (я понимаю, что такое ответственное отношение к здоровью и знаю, как заботиться о своем здоровье); деятельностный (я делаю все, для сохранения и укрепления своего здоровья).

Сама программа представляет собой совокупность занятий. Занятия описаны в логике проектной деятельности или в логике постановки учебной задачи в развивающем обучении.

Каждое занятие имеет этапы, соответствующие формируемому уровню компетенций у школьников: когнитивному, эмоциональному, деятельностному. Этапы занятий:

- 1 . Мотивационный этап. На данном этапе заявляется общий замысел, детьми актуализируется проблема, на решение которой направлен проект;
- 2 . Планирующий этап. Учащиеся в группах определяют тему, цель и задачи проекта. Также оформляется план действий, устанавливаются критерии оценки результата и процесса, распределяются роли внутри группы;
- 3 . Информационно-операционный этап. Происходит работа по содержанию проекта – сбор материала, наблюдение, оформление продукта;
- 4 . Рефлексивно-оценочный этап. Учащиеся представляют свои проекты, участвуют в коллективном обсуждении и содержательной оценке результатов и процесса работы, осуществляют устную или письменную самооценку, учитель выступает участником коллективной оценочной деятельности.

Занятия выстроены в соответствующей тематической логике:

- 1 . Вводное занятие. Здоровый образ жизни, правила ведения ЗОЖ. Становление норм группы.
2. Режим дня.
3. Влияние занятий спортом. Разучивание комплекса упражнений.
4. Мероприятия, способствующие преобразованию нормы в группе и переходу ребёнка к новой норме.

Описание каждого из них оформлено по следующей схеме:

1. Цель;
2. Планируемые результаты;
3. Необходимые материалы;
4. Этапы деятельности с заданиями педагога и возможными ответами детей;
5. К какому результату пришли, как это повлияло на функционирование сообщества и норму внутри него.

Описание занятий в логике развивающего обучения предполагает: Принятие от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи. «Данное учебное действие вводит постановку задачи в систему её решения, чем принципиально отличает учебную задачу от других задач. Тем самым задача формирования мотивационной основы решения задачи водится в саму учебную задачу и задаёт линию формирования мотивов при переходе от одного учебного действия к другому» [46]. Именно то, что постановка учебной задачи и её решение связано с мотивационной основой выполнения действий, делает её актуальной для младшего школьника.

- 1 . Преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта.
- 2 . Моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме.
3. Преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде».
4. Построение системы частных задач, решаемых общим способом.
5. Контроль за выполнением предыдущих действий.
6. Оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

После апробации программы нами был сделан контрольный замер в экспериментальной и контрольной группе. Занятия проводились только в экспериментальной группе. В контрольной группе дети не подвергались воздействию.

По методике «Гармоничность образа жизни школьников» (Н.С. Гаркуша) – когнитивный компонент ответственного отношения к здоровью, были получены следующие результаты в контрольной и экспериментальной группе.

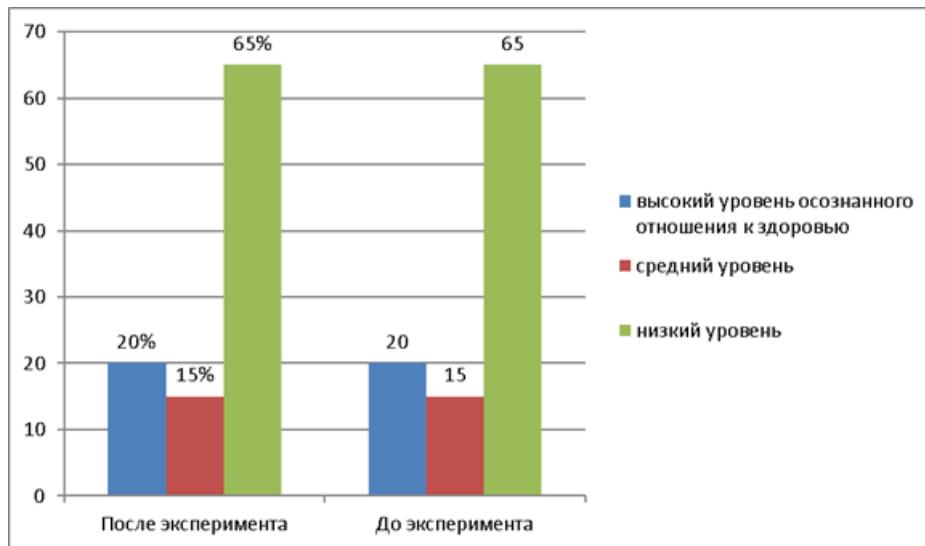


Рис.10 Уровень осознанного отношения к собственному здоровью в контрольной группе респондентов до и после эксперимента (когнитивный компонент)

В контрольной группе респондентов по методике определения общего уровня сформированности культуры здоровья школьника авторства Н. С. Гаркуша, состоящей из трёх опросников, по первому из опросников, связанного с определением уровня осознанного отношения к собственному здоровью, результаты не изменились (рисунок 11).

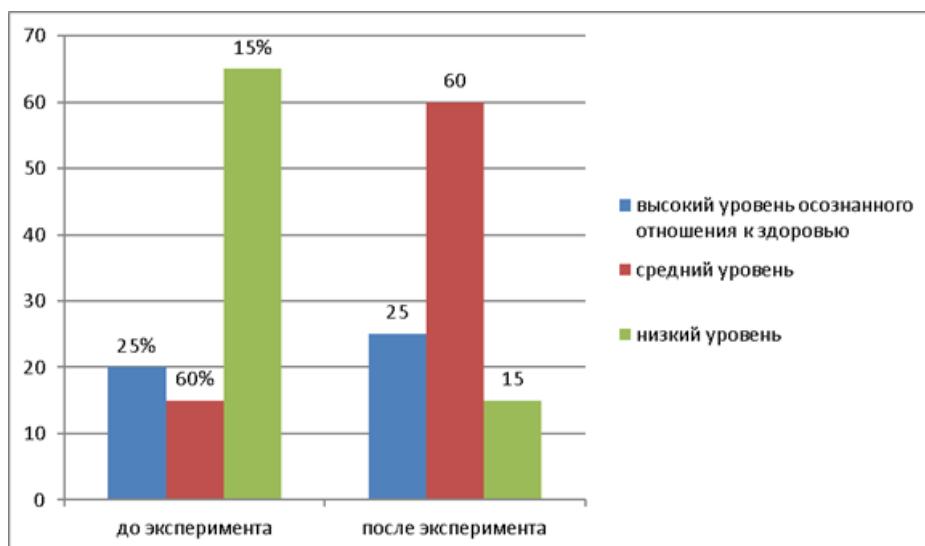


Рис.11 Уровень осознанного отношения к собственному здоровью в экспериментальной группе респондентов до и после эксперимента (когнитивный компонент)

В экспериментальной группе респондентов значительно повысилось число респондентов, у которых диагностирован высокий (с 20 до 25% и средний уровень (с 15 до 60%) осознанного отношения к здоровью, тогда как до проведения эксперимента данные отличались незначительно между двумя группами. Снизилось число респондентов с низким уровнем: с 65 до 15%. (рисунок 13).

По методике «Уровень владения школьниками культурными нормами в сфере здоровья» (эмоционально-ценостный компонент ответственного отношения к собственному здоровью) получены следующие данные после проведения эксперимента.

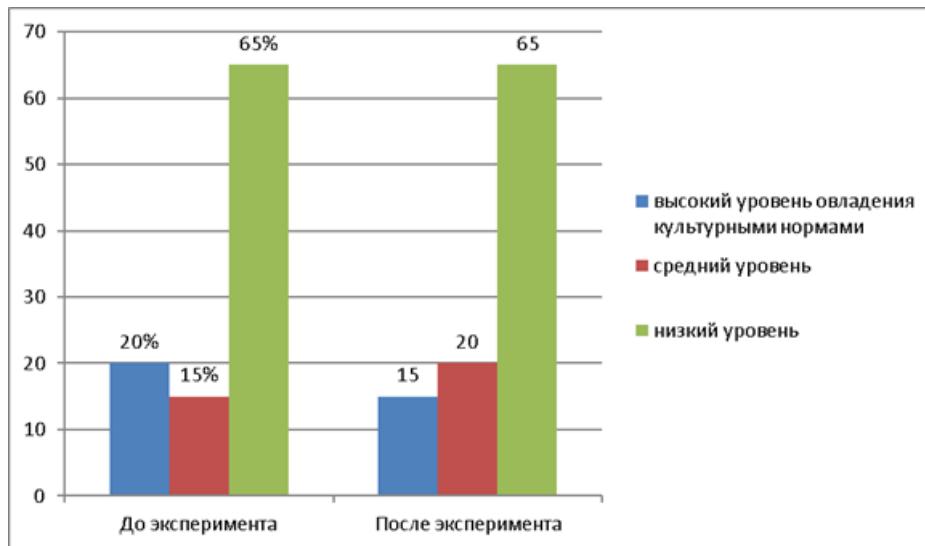


Рис.12 Уровень владения культурными нормами в сфере здоровья в контрольной группе респондентов до и после эксперимента (эмоционально-ценностный компонент).

В контрольной группе незначительно изменились показатели высокого и среднего уровня владения культурными нормами (высокий уровень стал характерен 15% школьников, тогда как до эксперимента - 20%; средний уровень - 20%, ранее - 15%, низкий уровень остался неизменным - 65% респондентов) (рисунок 12).

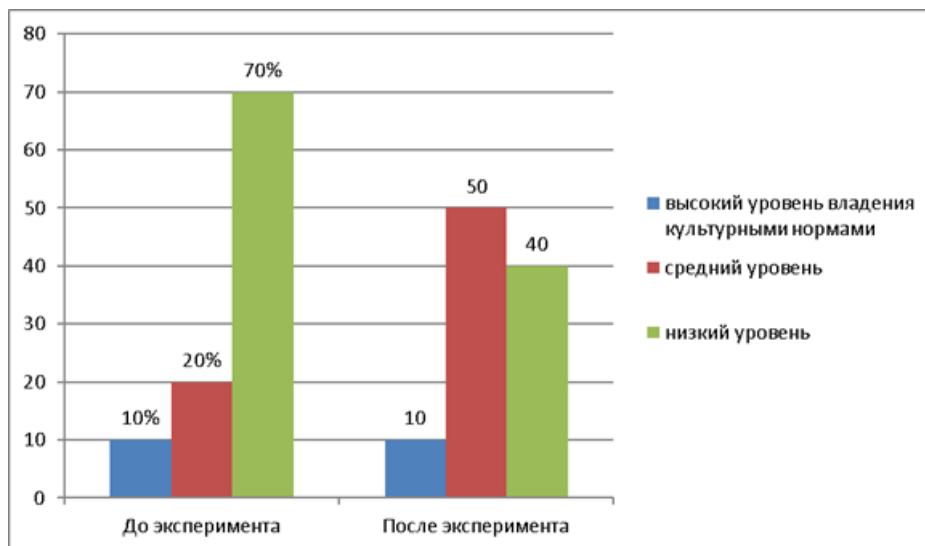


Рис.13 Уровень владения культурными нормами в сфере здоровья в экспериментальной группе респондентов до и после эксперимента (эмоционально-ценностный компонент).

В экспериментальной группе повысилось число респондентов со средним уровнем владения культурными нормами (с 20 до 50%), снизилось число респондентов с низким уровнем культуры. (Рисунок 13).

На рисунке 14 отражены показатели уровня активности в экспериментальной группе после эксперимента.

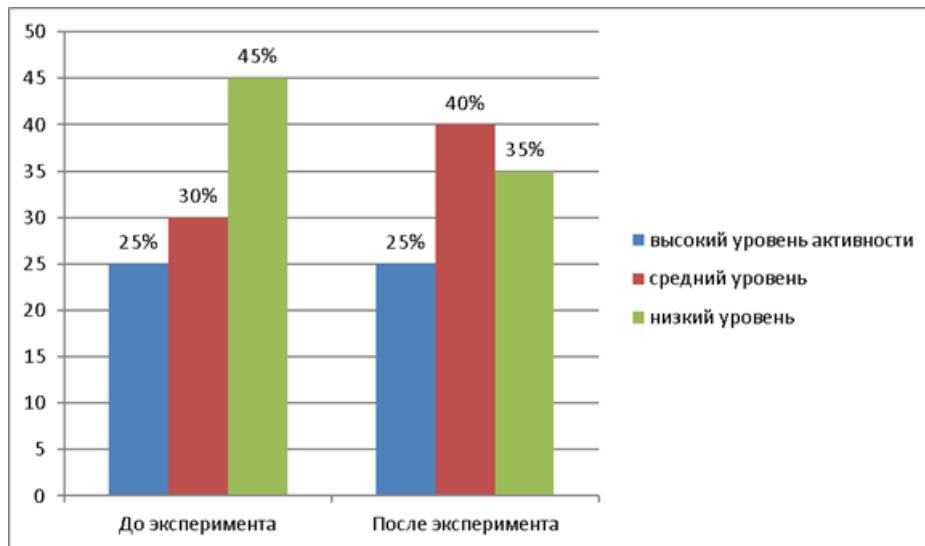


Рис. 14 Участие школьников в здоровьесберегающих и пропагандирующих здоровый образ жизни мероприятиях в экспериментальной группе до и после эксперимента (деятельностный компонент)

Как видно из представленных на рисунке 14 участие школьников в здоровьесберегающих и пропагандирующих здоровый образ жизни мероприятиях в экспериментальной группе повысилось не значительно. Высокий уровень остался неизменным, средний – повысился с 30 до 40%, снизилось число респондентов с низким уровнем (с 45 до 35%).

Показатели контрольной группы по данному вопросу остались неизменными.

Средний уровень активности характерен для 15 и 30% соответственно контрольной и экспериментальной группе, высокий уровень – 30 и 25% соответственно.

По методике «самооценки уровня здоровья учащимися 5-8 классов» авторства Э. Н. Вайнера и Е. В. Волынской были получены следующие данные:

Личностная значимость здоровья

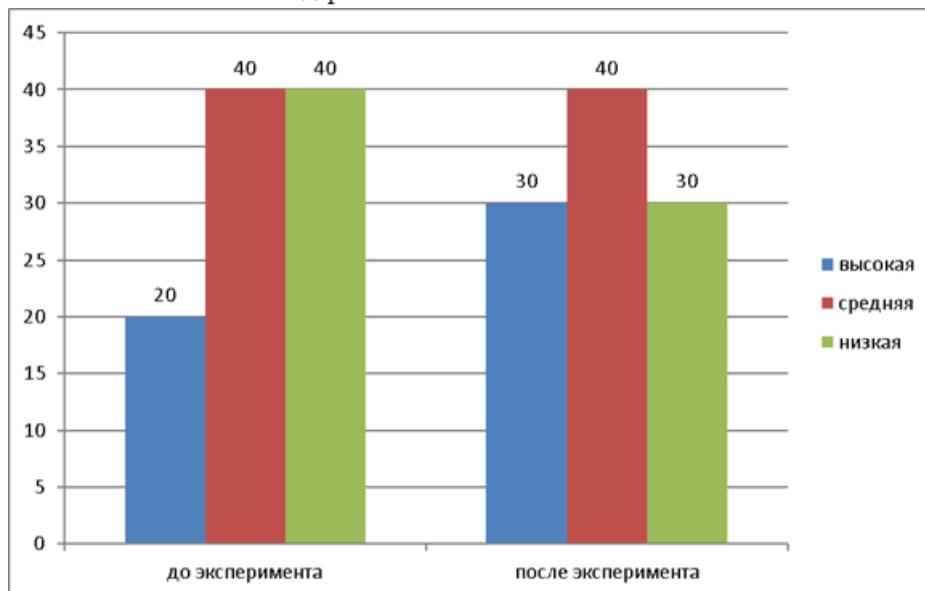


Рис.15. Личностная значимость здоровья в экспериментальной группе до и после эксперимента (когнитивный компонент).

На рис.15 видно, что по показателю «личностная значимость здоровья» увеличилось

число школьников с высокой значимостью на 10% после эксперимента.

В контрольной группе по данному вопросу результаты остались на прежнем уровне.

На следующий вопрос анкеты, показателем которого выступила оценка роли поведенческого фактора в охране и укреплении здоровья, ответы респондентов экспериментальной группы распределились следующим образом (рисунок 16).

Оценка роли поведенческого фактора в охране и укреплении здоровья

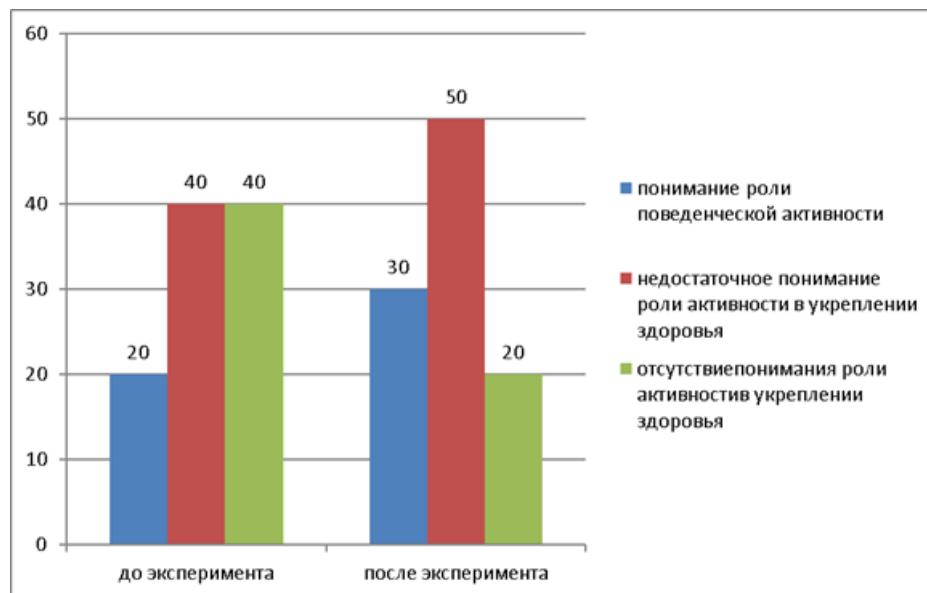


Рис.16 Оценка роли поведенческого фактора в охране и укреплении здоровья в экспериментальной группе до и после эксперимента (деятельностный компонент).

Как видно из диаграммы, увеличилось число респондентов с осознанным пониманием роли поведенческой активности на 10%.

В контрольной группе показатели остались неизменными.

На следующий вопрос о соответствии с распорядком дня учащегося требованиям ЗОЖ, ответы респондентов экспериментальной группы до и после эксперимента также отличаются (рисунок 17)

Соответствие распорядка дня учащегося требованиям
ЗОЖ

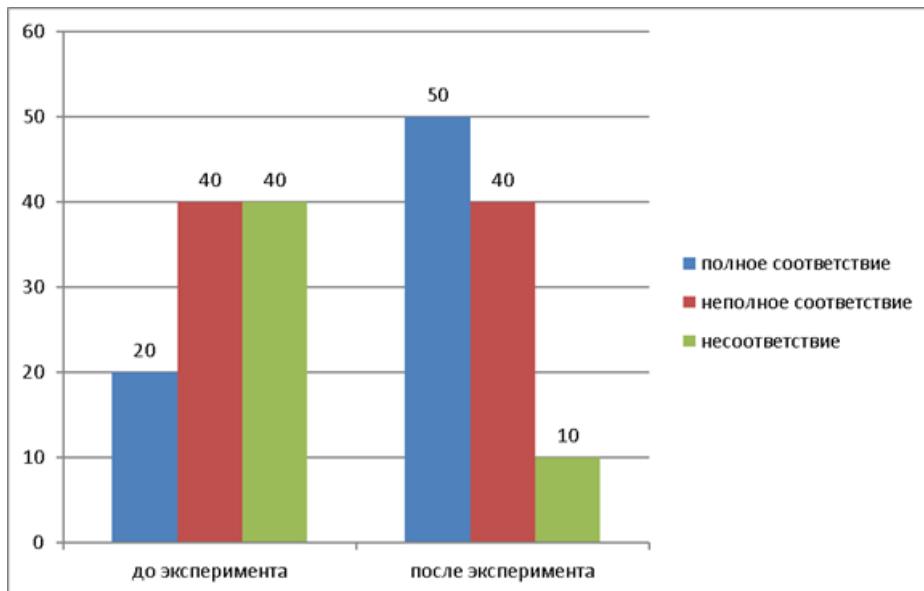


Рис.17. Соответствие распорядка дня учащегося требованиям ЗОЖ в экспериментальной группе после эксперимента (деятельностный компонент).

Как видно из диаграммы, повысилось количество школьников, соблюдающих распорядок дня с 20 до 50 процентов по критерию «полное соответствие».

В контрольной группе результаты остались неизменными.

На следующий вопрос относительно соответствия образа жизни нормам ЗОЖ, ответы респондентов до и после эксперимента не изменились в экспериментальной группе.

Адекватность оценки учащимся своего образа жизни и его соответствие ЗОЖ

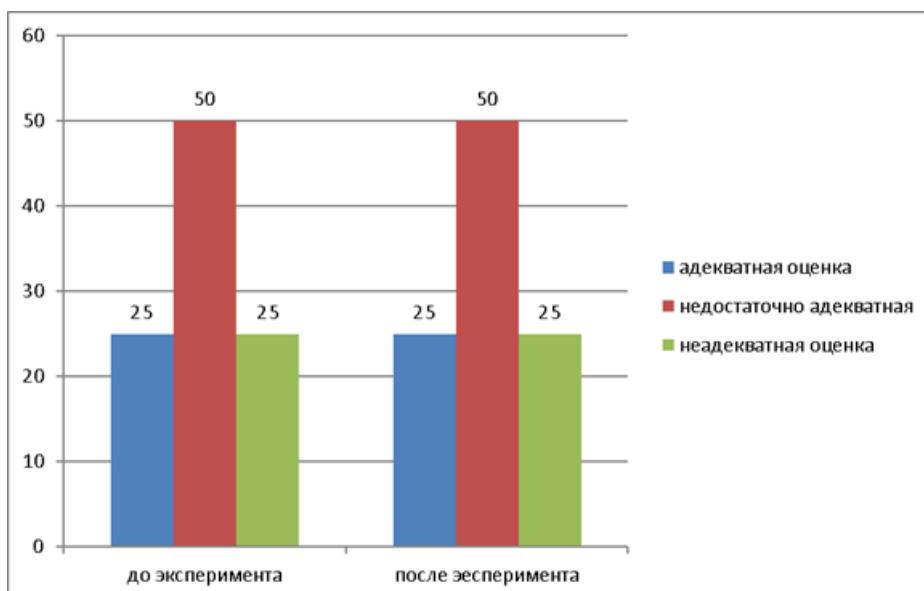


Рис.18. Адекватность оценки учащимся своего образа жизни и его соответствие ЗОЖ в экспериментальной группе до и после эксперимента (эмоционально-ценностный компонент).

В контрольной группе, показатели также неизменны.

Наконец, на последний вопрос анкеты, показателем которого выступило отношение к информации, связанной со здоровьем, школьники экспериментальной групп после

эксперимента отвечали так (рисунок 19).

Отношение к информации, связанной со здоровьем

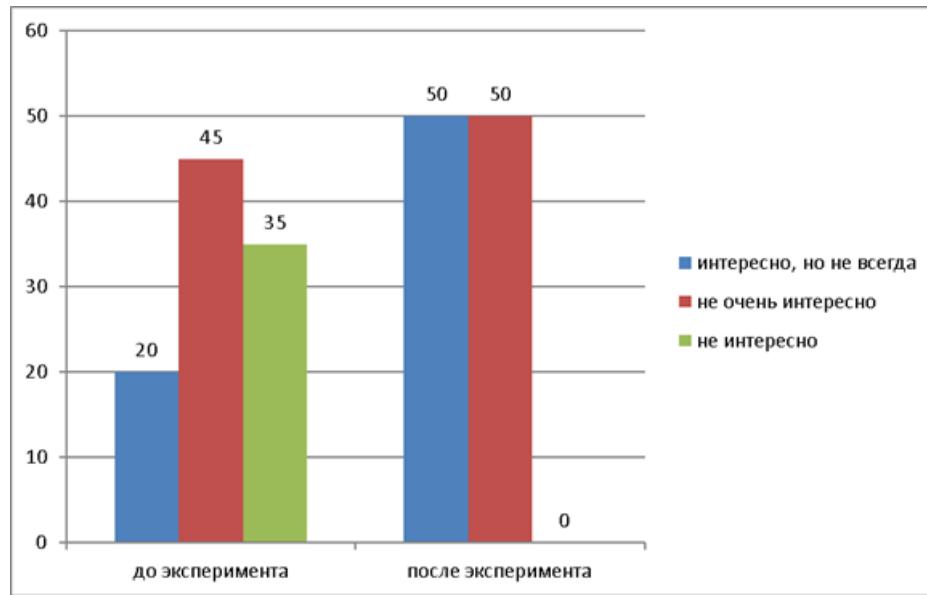


Рис.19 Отношение к информации, связанной со здоровьем в экспериментальной группе до и после эксперимента (эмоционально-ценостный компонент).

Примечательно, что после эксперимента, показатели в экспериментальной группе повысились, практически все школьники стали интересоваться информацией, связанной со здоровьем

Для оценки значимости различий между наблюдаемыми результатами до и после эксперимента использовался критерий согласия Пирсона (χ^2) [4].

В случае данного исследования сопоставлялось, какой уровень развития ответственного отношения к здоровому образу жизни демонстрировал ребёнок, заполняя анкеты во время первичной и повторной диагностики. Наблюдение по каждой из методик проводилось независимо от наблюдения за выполнением и результатами другой методики.

Таблица 3 – Статистическая обработка общих результатов диагностики

Факторный признак	Результативный признак			Сумма
	Низкий уровень (менее 60 баллов)	Средний уровень (60-100 баллов)	Высокий уровень (135-100 баллов)	
До эксперимента	9	15	11	35
После эксперимента	2	14	19	35
Всего	11	29	30	70

Число степеней свободы равно 2;

Значение критерия χ^2 составляет 6.622;

Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p=0.05$ составляет 5.991;

Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p<0.05$. Уровень значимости $p=0.037$.

На основе этих данных можно говорить о том, что после проведения эксперимента, занятий, посвященных здоровому образу жизни, возросло количество детей, показывающих высокий уровень ответственного отношения к ведению здорового образа жизни. В таблицах далее подробно рассмотрены результаты каждой анкеты для того, чтобы посмотреть, в каких именно сферах произошло большее изменение.

Таблица 4 - Статистическая обработка результатов анкеты «Гармоничность образа жизни школьников»

Факторный признак	Результативный признак			Сумма
	Низкий уровень (менее 40 баллов)	Средний уровень (65-45 баллов)	Высокий уровень (100-70 баллов)	
До эксперимента	10	19	6	35
После эксперимента	3	11	21	35
Всего	13	30	27	70

Число степеней свободы равно 2;

Значение критерия χ^2 составляет 14.236;

Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p=0.01$ составляет 9.21;

Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p<0.01$. Уровень значимости $p<0.001$.

По этим данным можно судить о том, что у младших школьников очень вопрос уровень понимания ценности и значимости ведения здорового образа жизни. Повысилось понимание, что такое здоровый образ жизни, и у больше, чем половины младших школьников улучшилось отношение к здоровому образу жизни.

Таблица 5 - Статистическая обработка результатов анкеты «Уровень владения школьниками культурными нормами»

Факторный признак	Результативный признак			Сумма
	Низкий уровень (менее 85 баллов)	Средний уровень (125-90 баллов)	Высокий уровень (160-130 баллов)	
До эксперимента	8	15	12	35
После эксперимента	1	16	18	35
Всего	9	31	30	70

Число степеней свободы равно 2;

Значение критерия χ^2 составляет 6.677;

Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p=0.05$ составляет 5.991;

Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p<0.05$. Уровень значимости $p=0.036$

Данные χ^2 показывают, что разработанная программа оказала влияние на то, соблюдают ли младшие школьники нормы, присущие здоровому образу жизни. Результаты данной анкеты доказывают гипотезу нашего исследования о том, что разработка программы, влияет на осознанное и ответственное отношение к образу жизни.

То есть 8 из 10 младших школьников, осознанно и ответственно относятся к своему здоровью после эксперимента, и только 2 младших школьника – нет.

Таблица 6 - Статистическая обработка результатов анкеты «Участие школьников в здоровьесберегающих и пропагандирующих мероприятиях»

Факторный признак	Результативный признак			Сумма
	Низкий уровень (менее 40 баллов)	Средний уровень (50-90 баллов)	Высокий уровень (130-100 баллов)	
До эксперимента	9	11	15	35
После эксперимента	2	15	18	35
Всего	11	26	33	70

Число степеней свободы равно 2;

Значение критерия χ^2 составляет 5.343;

Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p<0.05$ составляет 5.991;

Связь между факторным и результативным признаками статистически не значима, уровень значимости $p>0.05$. Уровень значимости $p=0.070$.

По сравнительным данным этого анкетирования можно сказать о том, что программа недостаточно весомо повлияла на вовлечённость школьников в школьные спортивные мероприятия. Так в начале проведения программы уже больше половины младших школьников принимали участие в подобных мероприятиях. Можно сделать вывод, что программа не оказала влияния на участие младшего школьника в здоровьесберегающих мероприятиях. Но стоит отметить, что изменился формат участия в данных мероприятиях. Если до программы младшие школьники были участниками данных мероприятий, то после ее прохождения поменялась их роль в мероприятиях – они стали организаторами или помогали учителю в организации.

Данные, находящиеся выше, подтверждают гипотезу исследования о том, что разработка и внедрение психолого-педагогической программы по формированию ответственного отношения к образу жизни, позволяет т изменять динамику здорового образа жизни, формирует ответственное отношение младших школьников к ведению данного образа

жизни.

На основании результатов, полученных в ходе проведенного исследования, мы можем сделать следующие выводы:

Отношение к здоровью представляет собой систему индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующими или, наоборот, угрожающими здоровью людей, а также определенную оценку индивидом своего физического и психического состояния.

Отношение к здоровью конкретно проявляется в поступках (деятельностный компонент), переживаниях (эмоционально-ценостный компонент) и вербально реализуемых суждениях людей (когнитивный компонент) относительно факторов, влияющих на их физическое и психическое благополучие.

Для формирования и развития у младших школьников ответственного отношения к своему здоровью и ведения здорового образа жизни была разработана психолого-педагогическая программа для учащихся 4-5 классов.

Реализация программы включало три основных уровня: 1) эмоциональная вовлеченность (эмоционально-ценостный компонент) («мне важно мое здоровье»); 2) смысловой (когнитивный компонент) (я понимаю, что такое ответственное отношение к здоровью и знаю, как заботиться о своем здоровье); деятельность (деятельностный уровень) (деятельностный компонент) (я делаю все, для сохранения и укрепления своего здоровья).

В результате реализации психолого-педагогической программы значительно повысился уровень ответственного отношения детей к своему здоровью. А именно, увеличилось количество детей с осознанным отношением к своему здоровью (когнитивный компонент), увеличился уровень овладения культурными нормами (эмоционально-ценостный компонент), увеличилось число школьников, участвующих в здоровьесберегающих и пропагандирующих здоровый образ жизни мероприятиях в экспериментальной группе до и после эксперимента, у большего числа школьников распорядок дня стал соответствовать требованиям ЗОЖ. Для оценки значимости различий между наблюдаемыми результатами до и после эксперимента использовался критерий Пирсона (χ^2). Все различия в указанных параметрах были подтверждены.

Таким образом, эффективность программы подтвердилась статистической обработкой данных.

Библиография

1. Бехтерев, В. М. Проблемы развития и воспитания человека: Избр. психол. тр. / под ред. Брушлинского А. В. и Кольцовой В. А.; сост. и comment. В. А. Кольцовой; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – Москва: Изд-во «Ин-т практ. Психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 416 с.
2. Гульбина, С.Н. Формирование здорового образа жизни младших школьников на уроках и внеурочное время / С.Н. Гульбина, О.В. Савельева, Е.П. Храмова // Вестник научных конференций. Тамбов, 2019. № 6-3 (22). С. 43-47.
3. Гурожапов В. А. Перспективы исследований учебной деятельности в контексте задач современной практики начальной школы / В. А. Гурожапов. – Москва: Психологическая наука и образование, 2019. Т. 20. № 3. С. 44-55.
4. Диагностика ЗОЖ в начальной школе [Электронный ресурс]. Режим доступа – <https://znanio.ru/media/diagnostiki-zozh-v-nachalnoj-shkole-2510667>

5. Еремина, Ю.С. Формирование культуры здорового образа жизни младших школьников как педагогическая проблема / Ю.С. Еремина, А.В. Гавриш // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. № Т39. С. 4111-4115.
6. Капилевич Л.В. К 202 Здоровье и здоровый образ жизни: учебное пособие / Л.В.Капилевич, В.И.Андреев. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2020. – 102 с.
7. Китаев, В. С. Условия и механизмы формирования потребности в теоретических знаниях в начальной школе / Китаев Владимир Сергеевич. Красноярск, 2021. – 63 с.
8. Липатова, Е.В. Развитие личности младшего школьника в процессе проектной и исследовательской деятельности на уроках и во внеурочной деятельности // Методист. 2019. № 7. С. 53-55.
9. Ощепкова, Т. Л. Воспитание потребности в ЗОЖ у детей младшего школьного возраста // Начальная школа, 2006. №8. С. 90.
10. Парфилова, Г.Г. Формирование здорового образа жизни у младших школьников / Г.Г. Парфилова, С.Р. Гатауллин // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации. Пенза, 2019. С. 128-131.
11. Перевозчикова, А. В. Постановка учебной задачи в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова в условиях введения нового образовательного стандарта в начальной школе / А. В. Перевозчикова, В. Г. Васильев // Психологическая наука и образование. 2019. Том 7, № 1. С. 69–79.
12. Севрук, А. И. Здоровьесберегающий урок / А. И. Севрук, Е. А. Юнина // Школьные технологии, 2004. №2. С. 200-207.
13. Сергеева, Б. В. Условия формирования экологических знаний младших школьников / Б. В. Сергеева. Молодой ученик, 2019. №9. С. 24-29.
14. Сергеева, Б. В. Средства формирования здорового образа жизни младших школьников / Б. В. Сергеева, В. В. Токарева // Проблемы педагогики, 2019. №3. – С. 56-59.
15. Фрумин, И. Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») / И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин. Вопросы психологии. 1993. № 1. – С. 24.
16. Carless D. Sport and physical activity for mental health [Text]. D. Carless, K. Douglas. – Blackwell Publishing Ltd, 2019. 181 p. 87.
17. Cornell J. Sharing nature: nature awareness activities for all ages [Text] / J.Cornell, R. Louv. – Crystal Clarity Publishers, 2015. 216 p.
18. Cutter-Mackenzie A. Young children's play and environmental education in early childhood education [Text] / A. Cutter-Mackenzie et al. Springer Briefs in Education, 2014. 88 p.
19. Elkonin, B. D. Occurrence of Action (Notes on the Development of Object-Oriented Action II) // Cultural – Historical Psychology. 2019. №1. p. 11-20.
20. Healthy Lifestyle Programs for Primary School [Электронный ресурс]. Режим доступа – <https://www.healthykids.nsw.gov.au/teachers-childcare/healthy-lifestyle-programs-for-primary-schools/nsw-premiers-sporting-challenge.aspx>
21. Promoting sport and enhancing health in European Union countries: a police content analysis to support action. WHO Regional Office for Europe, 2011. 64 p.
22. Sport and physical activity: Report. / Special Eurobarometer 412. TNS Opinion & Social,

March 2019. 135 p.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

На рецензирование представлена работа «Формирование ответственного отношения к собственному здоровью у детей младшего школьного возраста».

Предмет исследования. Объект и предмет исследования выделен автором в статье. Проведенное исследование продемонстрировало разработанную и апробированную психолого-педагогическую программу по формированию ответственного отношения к своему здоровью для школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Методология исследования опирается на исследования Б.Ф. Сергеевой, деятельностный подход А.Н. Леонтьева. Особое внимание уделяется изучению компонентов ответственного отношения человека к здоровью: эмоционально-ценностному, смысловому (когнитивному) и деятельностному. Результативность и достоверность проведенного исследования подтверждена статистически, с помощью математической обработки данных до и после проведенного эксперимента.

Актуальность исследования определяется тем, что ее недостаточная теоретическая и практическая разработанность определили выбор темы диссертационного исследования «Формирование ответственного отношения к собственному здоровью детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях общеобразовательного учреждения».

Научная новизна исследования заключается в следующем. Автором были выделены следующие положения:

- выделено понятие «отношение к здоровью субъекта» и особенности его проявления в поступках и вербально реализуемых суждениях;
- определены основные уровни реализации программы;
- разработана психолого-педагогическая программа для учащихся 4-5 классов для формирования и развития у младших школьников ответственного отношения к своему здоровью и ведения здорового образа жизни.

Стиль, структура, содержание. Стиль изложения соответствует публикациям такого уровня. Язык работы научный. Структура работы прослеживается интуитивно, автором выделены основные смысловые части.

В введении статьи обозначены актуальность и выделены основные проблемы изучения затронутой проблемы. Автором были рассмотрены результаты научных разработок, официальные данные Министерства здравоохранения РФ, которые касаются особенностей здоровья детей младшего школьного возраста. Проведенный анализ позволил отметить, что в настоящее время проблемы детского здоровья нуждаются в новых подходах. Как отмечает автор, особое внимание должно быть удалено просветительской функции педагогов и психологов, что позволит сформировать у ребенка представление о здоровом образе жизни и установку на грамотный подход к своему здоровью.

Второй раздел посвящен степени разработанности проблемы. Автор рассмотрел исследования отечественных и зарубежных исследователей. Проведенный анализ позволил выделить объект, предмет и цель исследования.

Следующий раздел посвящен описанию используемых в исследовании методик. Автором была использована методика определения общего уровня сформированности культуры здоровья школьника авторства Н. С. Гаркуша, которая состоит из трех опросников, а

также видоизмененная методика «Самооценки уровня здоровья учащимися 5-8 классов» (Э. Н. Вайнер и Е. В. Волынская). Исследование было проведено в течение трех лет.

Третий раздел содержит описание результатов, которые были получены в исследовании. Данные подробно представлены в описании, а также в виде диаграмм.

В завершении содержатся развернутые выводы проведенного исследования.

Библиография. Библиография статьи включает в себя 22 отечественных и зарубежных источника, незначительная часть которых изданы за последние три года. В списке присутствуют, в основном, научно-исследовательские статьи, тезисы и монографии; но также представлены интернет-источники и учебные пособия. Источники оформлены, в основном, некорректно.

Апелляция к оппонентам.

Рекомендации:

- 1) более подробно описать результаты и перспективы данного исследования, определив основные направления дальнейшего ее изучения;
- 2) описать основные положения разработанной психолого-педагогической программы по формированию ответственного отношения к своему здоровью для школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата;
- 3) корректно оформить библиографический список.

Выводы. Проблематика статьи отличается несомненной актуальностью, теоретической и практической ценностью будет интересна специалистам, которые рассматривают особенности формирования ответственного отношения к собственному здоровью у детей младшего школьного возраста. Статья может быть рекомендована к опубликованию с учетом выделенных рекомендаций.

Психолог

Правильная ссылка на статью:

Богданова В.О. — Исследование проблем развития субъектности в цифровой среде // Психолог. – 2023. – № 4.
DOI: 10.25136/2409-8701.2023.4.43726 EDN: WBYEXD URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=43726

Исследование проблем развития субъектности в цифровой среде

Богданова Вероника Олеговна

ORCID: 0000-0002-6342-8050

кандидат философских наук

доцент, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

454080, Россия, Челябинская область, г. Челябинск, ул. Ленина, 69, ауд. 444



verovictory@mail.ru

[Статья из рубрики "Личностный рост"](#)

DOI:

10.25136/2409-8701.2023.4.43726

EDN:

WBYEXD

Дата направления статьи в редакцию:

05-08-2023

Аннотация: В статье представлены результаты фокусированного интервью по выявлению проблемных маркеров развития структурных компонентов субъектности у молодого поколения. Объектом исследования является проявление субъектности молодого поколения в интернет-пространстве. Предметом исследования выступают проблемные маркеры развития субъектности молодежи в цифровой среде. Теоретико-методологической основой исследования выступают взгляды на сущность и структуру субъектности А.В. Брушлинского, К.А. Абульханова-Славской, А.К. Осницкого, Е.Н. Волковой, И.А. Серегиной, В.А. Петровского. Исследование опирается на теоретические положения о влиянии цифровой среды на проявление субъектности молодого поколения Т.Г. Лешкевич, Г.Л. Тульчинского, А.Н. Красильникова, А.Х. Абзаловой, Ю.А. Чернавина, Н.М. Сараевой, Р.Р. Ишмухаметова. В качестве эмпирического метода исследования применяется групповое фокусированное интервью 70 российских студентов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Теоретическая значимость и новизна исследования заключается в систематизации теоретических представлений о влиянии цифровой среды на развитие субъектности. Практическая значимость заключается в выявлении проблемных маркеров

развития субъектности в цифровой среде, знание о которых может использоваться для создания личностно-центрированной образовательной среды. Эмпирическим путем выявлены основные проблемные маркеры развития некоторых структурных компонентов субъектности: индивидуальности, рефлексии и эмпатии. Определено соотношение свободы и ответственности в цифровой среде с точки зрения представителей молодого поколения. Результаты данного исследования могут быть использованы в целях разработки психолого-педагогических программ, направленных на развитие навыков рефлексии, самоопределения, самореализации, эмоционального регулирования, позитивного самоотношения и эмпатии.

Ключевые слова:

субъектность, индивидуальность, рефлексия, свобода, ответственность, эмпатия, проблемные маркеры, самореализация, саморазвитие, цифровая среда

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00855, <https://rscf.ru/project/23-28-00855/>

Введение

Проблема развития субъектности занимает важное место в гуманитарных научных исследованиях. Впервые понятие субъектность появляется в философии, где данный феномен раскрывается как осознание индивидом себя в качестве субъекта познавательной активности. Эта мысль находит отражение уже в философии И. Канта. Философ рассматривает субъекта в качестве всеобщего законодателя, познаваемый мир для него выступает проекцией его творческой активности [1, с. 79].

В психолого-педагогической литературе понятие «субъектность» раскрывается в контексте ее становления и развития. В трудах А.В. Брушлинского, К.А. Абульханова-Славской, А.К. Осницкого, Е.Н. Волковой, И.А. Серегиной, В.А. Петровского рассматривается сущность, атрибутивные характеристики субъектности и освещаются предпосылки и факторы ее формирования. Субъектность описывается как интегрированный феномен, в котором проявляются инициирующее творческое начало, мотивация к достижению поставленных целей, способность к самоорганизации, самореализации и построению эффективных социальных взаимодействий [2, с. 40]. По мнению Е.Н. Волковой субъектность проявляется через осознанное и деятельностное отношение человека к миру и самому себе [3, с. 52].

Сущностной характеристикой субъектности являются осознанная активность [4]. По мнению К.А. Абульханова-Славской осознанная активность представляет собой типичный для личности обобщенный ценностный способ отражения, выражения и осуществления ее жизненных потребностей [5, с. 7]. Согласно взглядам А.К. Осницкого осознанная активность превращает человека в автора своих усилий, обеспечивает достижение принимаемых целей и задач, дает относительную независимость как от сил природы, так и от противоречивых социальных требований [6].

Одной из важных характеристик субъектности является способность личности к самопознанию, самоопределению и самореализации. Развитие субъектности предполагает направленность на проявление собственной индивидуальности, на преображение и совершенствование качеств личности. Человек со сформированной

субъектностью способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития в течение всей жизни [7, с. 591]. Он осуществляет проективную деятельность, создает проект самого себя, пребывает в пограничном состоянии между двумя реальностями – реальностью актуального и реальностью возможного. «Мостиком» между этими реальностями становится философская рефлексия, которая необходима ровно настолько, насколько глубока и широка пропасть между этими реальностями [8, с. 306].

В основе субъектности лежит нравственное отношение к действительности. Субъектность личности является носителем определенных идеалов, ценностей, смыслов, которые служат основой ее мировоззрения. Субъектность выступает в качестве экзистенциального центра, который служит внутренней опорой для человека. Обращенность к субъектности обеспечивает подлинное проживание бытия, построение конструктивных взаимодействий человека с миром. Она предполагает наличие у личности внутренней духовно-нравственной позиции, которая проявляется в умении использовать свой потенциал для реализации задач и целей жизнедеятельности, в соответствии с определяемым ее смыслом и ценностями [9].

Следует отметить, что в научной литературе проблема изучения сущности и структуры субъектности разработана достаточно основательно. Однако практически не уделяется внимание проблеме развития субъектности в цифровой среде. Недостаточно изучены факторы, мешающие пользователям проявлять субъектность в цифровом пространстве. Обнаружение данных проблемных зон обуславливают актуальность данного исследования.

Объектом исследования является проявление субъектности молодого поколения в цифровой среде. Предметом исследования выступают проблемные маркеры развития субъектности молодежи в цифровой среде. Целью исследования является изучение проблемных маркеров развития субъектности молодежи в цифровой среде.

Обзор литературы

Интенсивное развитие цифровых технологий существенно влияет на субъектность. Т.Г. Лешкевич отмечает, что с развитием цифровых технологий конструируется новый тип субъектности, который строиться согласно ценностям дигитального мира, ориентированным на «сетевой успех» и вариативную игру с идентичностью. По мнению исследователя, новый тип субъектности формируется на стыке двух миров: реального и виртуального. Существование в двух мирах генерирует прессинг двойных стандартов, идущих как со стороны цифровых технологий, так и со стороны традиционных регламентаций доцифровой эпохи. Ставится под удар автономность субъекта, нарушается приватность частной жизни, увеличивается надличностный масштаб контроля и принуждения [10, с. 9]. Человек подвергается манипуляции в киберпространстве. Он становится более зависим от цифры, вынужден подчиняться цифровому алгоритму, его субъектность находится под угрозой [11, с. 29].

Цифровые технологии создают широкие возможности для конструирования личностной и социальной идентичности. В виртуальном пространстве происходит быстрая смена социальных ролей и образов [12, с. 57]. Многие исследователи считают, что подобная игра с идентичностью оборачивается расщеплением «Я» и потерей субъектности. Г.Л. Тульчинский считает, что происходит тотальное растворение «Я» в цифровой идентичности, которая выступает в качестве нового способа идентификации субъекта,

фиксирующего некую категориальную принадлежность и инвентаризацию его внутреннего мира [13, с. 71-72]. Субъективный опыт человека объективируется, переводится в доступную и упрощенную форму для коммуникации пользователей сети. В результате этого процесса объективации происходит отчуждение человека от самого себя. По словам Э. Рейд, виртуальность позволяет осуществить переход от царства физического к царству символического, где можно временно не думать о комплексах и чувствовать свободу [14]. Однако, находясь в этом царстве символического субъект теряется связь с «реальным Я». В виртуальном пространстве «реальное Я» заменяется «идеальными» виртуальными образами. Идеальные образы создаются из готового материала, набора символов и графических изображений интернет-среды. Создаваемые образы «Я» не обладают уникальностью, поэтому проблематично видеть в их конструировании проявление субъектности.

А.Н. Красильников, А.Х. Абзалова рассматривают использования виртуальных образов как проявление полисубъектности. Полисубъектность означает способность индивида продуцировать в цифровой среде множество виртуальных личностей, которые несут в себе отпечаток подлинной личности, и одновременно сохраняют целостность [15, с. 38].

Похожую позицию занимает Ю.А. Чернавин, утверждая, что цифровая среда обогащает содержание социализации, представляет ранее небывалые возможности для реализации, манифестирует личностью своих потенций и качеств. В результате постоянного соотнесения самого себя с виртуальным миром формируется цифровая идентичность, которая не оторвана от субъективного опыта индивида, полученного в реальном мире. Это единство Я-виртуального и Я-реального. В цифровом пространстве человек способен проявлять свою субъектность, поскольку он направлен на поиск себя, который не строится с нуля. Осознавая себя в качестве неотъемлемой части виртуального мира, человек в то же время проявляет в виртуальном пространстве качества, относящиеся к его глубинным личностным уровням и к реальному бытию [16, с. 75]. В условиях цифровой среды человек способен сохранить целостность личности, которая является значимым критерием субъектности. Он способен остаться верным своим истинным целям и ценностям, находится в гармонии с самим собой.

Н.М. Сараева, Р.Р. Ишмухаметов в статье «Ценностные ориентации студентов с разным уровнем субъектности» подчеркивают двойственное влияние цифровой среды на развитие субъектности. Цифровая среда расширяет диапазон возможностей для самореализации субъекта, проявления его субъектности. Информационно-коммуникативные технологии выступают в качестве эффективного помощника, создающего условия для познания мира, самообразования, профессиональной и творческой самореализации личности. Они освобождают человека от рутинной работы, дают возможность воспользоваться освободившимся временем для удовлетворения собственных интересов и потребностей. В цифровой среде предъявляются жесткие требования к активности, самостоятельности, психологической устойчивости личности субъекта. Цифровая среда формирует человека, имеющего детерминанты поведения, связанные с проявлением субъектной позиции: автономность, независимость, стремление к самореализации (Сараева Н.М., Р.Р. Ишмухаметов, 2014).

Однако развитию субъектности в цифровой среде мешает обилие информации, с помощью которой осуществляется манипулирование сознанием. Современный человек использует разнообразные каналы коммуникации, он подвергается информационному давлению, которое негативно влияет на субъектность [17, с. 217]. Однако формирование

навыков критического мышления, саморегуляции, умения дистанцироваться от негативной информации являются эффективными способами борьбы с информационным давлением и сохранением субъектности. Манипулятивные практики, применяемые в виртуальном пространстве, актуализируют проблему воспитания активной, самостоятельной личности, способной анализировать и оценивать собственную деятельность и жизненные ситуации, в которых она себя проявляет, осуществляет свободный выбор и несет ответственность за него, осознает ценность своей личности и стремится к постоянному саморазвитию.

Таким образом, в современных исследованиях нет единого мнения относительно влияния цифровой среды на развитие субъектности. Возможности цифровой среды могут использоваться как для раскрытия личностного потенциала человека и развития его субъектности, так и для подавления воли человека, снижения критичности мышления посредством манипулятивного воздействия, затрудняющего развитие субъектности. Попробуем определить какие еще факторы, препятствуют проявлению субъектности в цифровой среде с точки зрения современной молодежи.

Материалы и методы

В период с 01.03.2023 по 30.05.2023 проведено групповое фокусированное интервью 70 российских студентов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. В исследовании участвовали 82,86% девушек (58 человек) и 17,14% юношей (12 человек). Возраст респондентов от 17 до 21 года.

Данные студенты обучаются на первом (54,29%) и втором (45,71%) курсах бакалавриата по направлениям педагогическое и профессионально-педагогическое образование.

Количество фокус-групп – 7, в каждой группе по 10 человек.

Цель фокусированного интервью состояла в выявлении проблемных маркеров проявления субъектности в цифровой среде.

В соответствии с поставленной целью был составлен план интервью, состоящий из основных блоков. Вопросы каждого блока были направлены на определение проблем проявления субъектности в виртуальном пространстве.

Первый блок вопросов затрагивает проблемы проявления индивидуальности, которые тесно связаны с субъектностью. В исследовании субъектность определяется как одно из центральных психических образований личности, основу которого составляет отношение человека к себе как к деятелю. Важным компонентом субъектности является осознание своей индивидуальности и принятие своей уникальности [\[31\]](#). Субъектность проявляется как способность занимать авторскую позицию по отношению к собственной индивидуальности и собственной жизни.

Второй блок вопросов, посвящен проблемам рефлексии, которая выступает в качестве основополагающего механизма субъектности. Она позволяет осознать субъекту самого себя и собственное существование, проводить содержательную оценку индивидуального бытия в соответствии с принятой системой ценностей.

Третий блок вопросов касался проблем свободы и ответственности, которые также считаются важными компонентами субъектности. Человек, обладающей субъектностью, свободно проявляет себя, вступает в активное взаимоотношение с миром, отвечает за последствия своей активности. Автономная личность может самостоятельно и осознанно осуществлять личные жизненные проекты: выбор профессии, создание семьи,

поддержание отношений и т.п. Согласно Б. Реслеру автономия предполагает постоянную проверку того, насколько собственная жизнь является следствием свободного выбора [18, с. 96].

Вопросы четвертого блока были посвящены проблемам эмоциональной сферы: проблеме психологической безопасности и проблеме развития эмпатии. Состояние психологического комфорта и безопасности является показателем оптимального взаимодействия субъекта со средой, свидетельствует об успешной социально-психологической адаптации. Под эмпатией понимают осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека без потери ощущения происхождения этого переживания [19]. Эмпатии положительно влияет на процесс адаптации индивида, так как помогает выстраивать взаимоотношения с другими людьми на более глубоком уровне. М.М. Кашапов, А.А. Смирнов, Е.В. Соловьева определяют эмпатию как ресурс социальных взаимоотношений, благодаря которому субъект использует свои способности для достижения наиболее эффективного решения проблем с наименьшими затратами. С помощью эмпатии субъект может выйти за временные и пространственные рамки познаваемой и преобразуемой жизненной ситуации, непредвзято посмотреть на другого человека вне заданных условий, найти оптимальные способы разрешения проблем или конфликтных ситуаций [20, с. 156-157]. Эмпатические способности (к сопереживанию, децентрации и эмоциональной поддержке) тесно связаны с субъектностью [21, с. 88]. Е.Н. Волкова в качестве компонента структуры субъектности выделяет понимание и принятие другого человека, которые невозможны без развития рефлексии и эмпатии [3, с. 53]. Понять и принять другого человека можно через деятельное сопереживающее отношение к нему, при котором поддерживается его субъектная позиция.

План интервью

1 блок вопросов (проблемы проявления индивидуальности)

1) В какой среде вам проще проявлять свою индивидуальность: в реальной или виртуальной?

2) С какими препятствиями может столкнуться человек, проявляя индивидуальность в цифровой среде?

2 блок вопросов (проблемы развития рефлексии)

3) Как цифровая среда влияет на способность человека к рефлексии?

4) Что мешает развитию рефлексии в цифровой среде?

3 блок вопросов (проблемы свободы и ответственности)

1) В какой среде вы чувствуете себя более свободными: в реальной или виртуальной? Почему?

2) В какой среде вы чувствуете себя более ответственными: в реальной или виртуальной? Почему?

4 блок вопросов (проблемы эмоциональной сферы)

3) Где вы чувствуете себя более психологически комфортно и безопасно: в реальном мире или в виртуальном? Почему?

4) Как влияет цифровизация на проявление эмоциональной эмпатии у современного человека?

5) Где чаще вы сталкиваетесь с проявлениями психологического насилия: в виртуальном или реальном мире?

Результаты и их обсуждение

Первый блок вопросов фокусированного интервью был посвящен проблемам проявления индивидуальности. Первый вопрос интервью заключался в определении, где проще всего студентам проявлять свою индивидуальность: в реальном или виртуальном мирах. 42,86% студентов отметили, что индивидуальность проще проявлять в реальном мире; 24,29% – в виртуальном; 25,71% - в обоих мирах; 7,14% – испытывают сложности в проявлении индивидуальности в обоих мирах.

По мнению 47,14% студентов выражению индивидуальности в виртуальном общении мешают троллинг, хейтинг, кибербуллинг и связанные с ними риски быть отлученными и изолированными от других людей (7,14%).

Второе место по частоте упоминания среди факторов, препятствующих выражению индивидуальности, занимают низкая самооценка, комплексы, нерешительность, стеснительность (12,86%). Студенты отметили, что низкая самооценка и комплексы больше мешают проявлять себя в реальном мире, чем в виртуальном пространстве. В виртуальном пространстве взаимодействие пользователей происходит опосредовано, с помощью компьютера. Опосредованность сводит к минимуму стресс от общения, создает психологически комфортную среду для раскрытия человека.

В интернете можно выражать свою индивидуальность анонимно, создавая разнообразные цифровые репрезентации. Создавая виртуальную идентичность, молодое поколение преследует разные цели. Человек может стремиться реализовать свое «идеализированное Я», удовлетворяя свою потребность в признании и силе. Виртуальная личность может быть проявлением компенсаторных стремлений по преодолению объективных или субъективных трудностей коммуникации лицом к лицу. С помощью нее индивид развивает навыки социального взаимодействия с разными людьми, начинает осознавать свою ценность в глазах других людей, становится успешным и уверенным в себе, открыто проявляет качества персональной идентичности, добивается поставленных целей.

В качестве проблемы проявления индивидуальности в виртуальном пространстве 11,43% студентов выделили высокую конкуренцию за внимание. Большое количество людей воспринимают интернет-технологии в качестве эффективного инструмента для создания имиджа в процессе личной и профессиональной самореализации. С помощью них удобно контролировать и управлять созданием виртуального образа, также они позволяют охватить большую аудиторию. Увеличение спроса на использования интернет-технологий для самовыражения повышает конкуренцию за внимание и уровень требований к самопрезентации личности.

По мнению 11,43% респондентов проявлению индивидуальности в цифровой среде мешают общественные стандарты, опираясь на которые пользователи сети создают виртуальные образы. В сети люди часто копируют образы знаменитых людей, примыкают к сообществам и транслируют не личные, а групповые ценности. Пассивное принятие установленного порядка, господствующих в сообществе ценностей дает пользователям преимущество в виде социального одобрения или приобретения популярности за счет

группы, но при этом человек может действовать в разрез с собственными убеждениями, отказываясь, от своей индивидуальности.

8,57% респондентов не проявляют свою индивидуальность в виртуальном пространстве из-за страха оставить цифровой след. Они считают, что данные, оставленные в сети, могут использоваться против них.

В качестве препятствий, мешающих проявлению индивидуальности, 7,14% студентов назвали низкий уровень цифровой грамотности, наличие технических ограничений сайтов, создающих площадки для самопрезентации.

7,14% студентов не испытывают проблем с выражением индивидуальности в виртуальном пространстве.

Результаты интервью по первому блоку представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Классификатор анализа интервью по 1 блоку вопросов (проблемы проявления индивидуальности)

Единицы анализа		Единицы счета	
Категории	Подкатегории	Частота упоминания абсолютная, количество раз	Частота упоминания относительная, %
Где проще проявлять индивидуальность?	Реальный мир	30	42,86
	Виртуальный мир	17	24,29
	В обоих мирах	18	25,71
	Нигде	5	7,14
Проблемы проявления индивидуальности в виртуальности	Вербальная агрессия (троллинг, хейтинг, кибербуллинг)	33	47,14
	Низкая самооценка, комплексы, нерешительность, стеснительность	9	12,86
	Высокая конкуренция за внимание	8	11,43
	Создание стандартизированного образа под влиянием общественного мнения	8	11,43
	Цифровой след	6	8,57
	Страх изоляции	5	7,14
	Низкий уровень цифровой грамотности	5	7,14
	Технические ограничение	5	7,14
	Нет проблем	5	7,14

Второй блок вопросов фокусированного интервью был посвящен проблемам развития рефлексии. Результаты интервью по второму блоку представлены в таблице 2. Первый вопрос второго блока заключался в определении мнения студентов относительно

влияния цифровой среды на развитие рефлексии. 28,57% респондентов ответили, что цифровая среда положительно влияет на развитие рефлексии; 30% студентов высказали суждение об отрицательном влиянии; 32,86% – о присутствии как положительного, так и отрицательного влияния. 8,57% респондентов посчитали, что цифровая среда никак не влияет на развитие рефлексии.

На второй вопрос, что мешает развитию рефлексии в цифровой среде 25,71% студентов ответили – «информационная перегрузка сознания». Современный человек живет в условиях переизбытка информации, он не располагает достаточным временем на ее переработку. Ему приходится развивать умение быстро реагировать и переключать внимание с одного источника информации на другой, чтобы быть не на периферии, а в центре событий. Однако насыщенность среды информацией затрудняет процесс ее глубокого осмыслиения [3, с. 79]. Непрерывная передача неструктурированной информации создает условия для воспитания людей, восприимчивых к манипуляциям, поскольку полученная информация не оценивается и не проверяется на достоверность в силу нехватки времени и экономии мышления.

В качестве проблемы развития рефлексии респондентами были названы загруженность делами (22,86%) и быстрый темп жизни (21,43%), которые не оставляют времени на размышления.

14,23% студентов считают, что развитию рефлексии препятствует вербальная агрессия в цифровом среде. Интервьюируемые отметили, что, столкнувшись с проявлениями агрессии, человек находится во власти своих эмоций, чувств и не может конструктивно мыслить. Фиксация человека на собственных переживаниях ещё не является рефлексией, так как она предполагает наличие умения занять позицию по отношению к собственным эмоциям, чувствам и мыслям. Рефлектирующий человек может заметить когнитивные искажения своего мышления и выйти из потока блуждающих мыслей, дистанцируясь от него. Основатель метакогнитивной терапии А. Веллс отмечает, что люди, столкнувшиеся с верbalной агрессией или другим видом психологического насилия, часто используют руминативное самокопание, которое отличается от рефлексии по ряду признаков [22]. Осуществляя рефлексию, человек дистанцируется от собственных переживаний для их осмыслиения, в процессе руминативного самокопания – он сливаются с ситуацией и собственными переживаниями. Рефлексия может привести человека к решению проблемы. Самокопание бесполезно, так как не решает проблему. Рефлексия приводит к психологической гибкости, самокопание – к ригидности.

12,86% студентов отметили, что затрудняет развитие рефлексивных навыков следование стереотипам и модным трендам, поскольку человек при оценивании какого-либо социального феномена опирается не на собственный субъективный опыт и выработанную систему ценностей, а на образцы массовой культуры. Это мешает ему перейти к осознанию собственной жизненной позиции.

По мнению 11,43% интервьюируемых негативное влияние на развитие рефлексии оказывает зависимость от мнения других людей. Человек вместо того, чтобы мыслить самостоятельно, доверяет суждениям других людей без их проверки на достоверность.

11,43% студентов считают, что развитию рефлексии мешает неадекватная самооценка. Занизженная и завышенная самооценка не позволяет человеку занять дистанцированную позицию для того, чтобы посмотреть на себя и на сложившуюся жизненную ситуацию объективно.

По мнению 5,71% респондентов развитию рефлексии препятствует страх перед истиной, поскольку она может открывать неприглядные стороны реальности. Субъект, испытывая страх перед ней, избегает негативные переживания путем отказа от рефлексии.

По мнению 4,29% студентов негативно сказывается на развитие рефлексии интернет-зависимость, приводящая к уходу от реальности в виртуальное пространство (интернет-серфинг, компульсивная навигация по Сети, онлайн-игры, онлайн-покупки, активное участие в жизни социальной сети и др.). У человека с интернет-зависимостью преобладающей копинг-стратегией является «избегание проблем». Ее использование обусловлено недостаточностью развития навыков разрешения сложных жизненных ситуаций. Виртуальное пространство предлагает множество способов ухода от проблем реальности и избегания контакта со своими чувствами, мыслями и переживаниями. Не имея навыка анализа чувств, эмоций, поступков, человек с зависимостью не в состоянии понять себя и занять субъектную позицию по отношению к своему внутреннему состоянию и собственной жизни.

Некоторые студенты отметили, что цифровая среда может способствовать развитию рефлексивных навыков человека, поскольку она расширяется сферу его общения. Коммуникация в виртуальном пространстве имеет отсроченных характер, что дает возможность больше времени уделять обдумыванию собственных мыслей. Цифровая среда по своей сути плюралистична, так как каждый пользователь может высказывать свое мнение по обсуждаемой проблеме. Это служит необходимым условием для развития субъектности. Кроме того, виртуальное пространство насыщено разнообразной информацией, служащей материалом для анализа. В качестве материала для анализа может выступать личный опыт пользователя, которым он может поделиться в своем блоге или на своей странице в социальных сетях. Блог и посты в социальных сетях используются не только для самопрезентации личности, но и для самопознания.

Таблица 2 – Классификатор анализа интервью по 2 блоку вопросов (проблемы развития рефлексии)

Единицы анализа		Единицы счета	
Категории	Подкатегории	Частота упоминания абсолютная, количество раз	Частота упоминания относительная, %
Влияние цифровой среды на способность к рефлексии.	Положительное влияние	20	28,57
	Отрицательное влияние	21	30
	Может влиять как положительно, так и отрицательно.	23	32,86
	Не влияет	6	8,57
Что мешает развитию рефлексии в реальном и виртуальном мирах	Информационная перегрузка	18	25,71
	Загруженность делами	16	22,86
	Быстрый темп жизни	15	21,43
	Вербальная агрессия (троллинг, хейтинг, кибербуллинг)	10	14,28
	Слепование стереотипам	9	12,86

	следование спросов..., модным трендам		
	Зависимость от мнения других людей	8	11,43
	Неадекватная самооценка (занизенная и занышенная)	8	11,43
	Страх перед истиной	4	5,71
	Интернет-зависимость	3	4,29

Третий блок фокусированного интервью был посвящен проблеме свободы и ответственности. Результаты интервью по третьему блоку представлены в таблице 3. На первый вопрос «В каком мире вы чувствуете себя более свободными: в реальном или виртуальном» 34,29% студентов ответили «в реальном»; 42,86% – «в виртуальном»; 22,86% – «в обоих». По результатам видно, что преобладающим ответом является «чувствую себя более свободно в виртуальном мире». Студенты объяснили данный ответ тем, что интернет дает больше возможности для общения с разными людьми, которые могут проживать в других странах, во время виртуальной коммуникации в силу «неявленности» собеседника стираются многие границы общения, которые в реальном мире могут быть обусловлены полом, возрастом, социальным статусом, внешней привлекательностью или непривлекательностью. Виртуальная коммуникация снимает психологические барьеры, человек меньше боится осуждений, он может более свободно выражать свое мнение, не испытывая страха перед оцениванием. Студенты акцентировали внимание на том, что в виртуальном мире отсутствует социальная иерархия и есть возможность обратиться к любому человеку. Некоторые студенты отметили, что анонимность в виртуальном пространстве дает ложное ощущение свободы из-за возможности избежать ответственности за слова и поступки.

На второй вопрос «В каком мире вы чувствуете себя более ответственными: в реальном или виртуальном?» были получены следующие ответы: «в реальном мире» ответили 57,14% студентов; «в виртуальном» – 18,57%; «в обоих» – 24,29%. Преобладающее количество студентов чувствуют себя более ответственно в реальном мире. Участники интервью объяснили это тем, что в реальности они напрямую взаимодействуют с другими людьми, чувствуют обязательства перед ними. В реальном мире они быстрее чем в виртуальности сталкиваются с последствиями своих решений и действий. В виртуальности притупляется чувство ответственности за исход общения. Из-за отсутствия прямого контакта с собеседником у человека складывается ложное ощущение безнаказанности. Кроме того, для виртуального пространства характерен феноменом «обратимости» событий. Представители цифрового поколения, общаясь в сети, считают, что у них есть возможность «открутить назад» событие, например, удалить компрометирующую информацию или комментарий, сообщения, несущие оскорблений. Это позволяет личности относиться к организации коммуникативного процесса менее ответственно, не переживая стыда, угрызения совести.

Второй по популярности ответ – «чувство ответственности проявляется в равной степени как в реальном, так и виртуальном мире». Ответственность в виртуальном мире респонденты связали с цифровым следом, который остается в сети навсегда, в отличие от слов и поступков, которые быстро забываются в реальном мире.

Таблица 3 – Классификатор анализа интервью по 3 блоку вопросов (проблемы свободы и ответственности)

Категории	Подкатегории	Частота упоминания абсолютная, количество раз	Частота упоминания относительная, %
В каком мире вы чувствуете себя более свободными: в реальном или виртуальном?	В реальном	24	34,29
	В виртуальном	30	42,86
	В обоих	16	22,86
В каком мире вы чувствуете себя более ответственными: в реальном или виртуальном?	В реальном	40	57,14
	В виртуальном	13	18,57
	В обоих	17	24,29

В четвертом блоке фокусированного интервью разбирался вопрос о том, в какой среде студенты чувствуют себя более психологически комфортно и безопасно. 42,86% респондентов психологически комфортно и безопасно себя чувствуют в виртуальном мире, так как можно скрывать свои эмоции, чувства и избегать неприятного общения. 41,43% участников интервью чувствуют себя психологически комфортно и безопасно в реальном мире. Данные студенты отметили, что пребывание в реальности дает им ощущение подлинности, поскольку они воспринимают непосредственно слова собеседника, его эмоции, чувства и переживания. В реальном мире создается более глубокая душевная связь с другим человеком, позволяющая понять его внутренний мир. 12,85% студентов чувствуют себя психологически комфортно и безопасно и в реальном, и виртуальном мирах; 2,86% – испытывают в одинаковой степени тревогу и дискомфорт в реальном и виртуальном мирах.

На вопрос о влиянии цифровой среды на развитие эмоциональной эмпатии 48,57% студентов отметили ее отрицательное влияние на осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека. Отрицательное влияние студенты объяснили следующими причинами. Во-первых, сетевое общение сделало людей более замкнутыми и центрированными на собственных переживаниях. Во-вторых, виртуальная среда не позволяет в полном объеме почувствовать присутствие другого человека. Отсутствие невербальных сигналов в процессе общения не дает возможности адекватно воспринимать другого человека как чувствующего и переживающего субъекта взаимодействия. Высокая степень абстрагирования при виртуальной коммуникации искачет представление о том, что за «аватаром» скрывается человек, который может испытывать сильные эмоции и чувства. Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, С.В. Чигарькова отмечают, что в он-лайн-коммуникации другой человек не настолько «очевидно “живой” и переживающий, если речь идет о цифровом мире, что позволяет отнести к нему с меньшей ответственностью» [23, с. 33]. В-третьих, отсутствие прямого визуального контакта с человеком не позволяет понять и прочувствовать эмоции, чувства и переживания собеседника. А.Ю. Иванова и М.В. Малышкина по этому поводу пишут, что из-за преобладания виртуального общения в жизни молодого поколения его представители испытывают трудности в распознавании эмоций и понимании невербального поведения окружающих. Это объясняется ограниченным опытом живого общения, который развивает способность понимать чувства собеседника по его мимике и жестикуляции, устанавливать причинно-следственные связи между невербальными

сигналами и поведением. Трудность понимания собеседника вызывает снижение уровня эмпатии и сопереживания [24, с. 226]. В-четвертых, в интернете на человека льется непрерывный поток информации, который истощает нервную систему. Ухудшается физическое и ментальное здоровье человека, он пребывает в эмоционально нестабильном состоянии, ему сложно проявлять эмпатию по отношению к другим людям. В-пятых, из-за долгого пребывания в виртуальном пространстве человек становится более скованным в проявлении чувств в реальном мире. В-шестых, цифровая среда часто используется для самовыражения. Поглощенность самопрезентациями, социальными сравнениями, конкуренцией мало совместимы с эмпатией. Кроме того, виртуальная реальность диктует свои правила, в ней эмоции и чувства имеют демонстративный характер, понимая это, пользователи не придают им большого значения. Однако такая установка мышления приводит снижению эмпатии, человек становится менее чувствительным к переживаниям другого человека. В-седьмых, массированное освещение негативных событий в интернете приводит к тому, что пользователи интернета воспринимают их как будничные явления, снижается их уровень эмпатии. Преобладание в информационном пространстве негативной информации приводит доминированию тенденции к избеганию неприятных переживаний, что также затрудняет проявление сочувствия и заботы [21, с. 77].

Положительное влияние цифровизации на развитие эмоциональной эмпатии отметили 20% студентов. По мнению данных респондентов цифровая среда создает открытое пространство диалога, в котором люди могут свободно проявлять и описывать свои эмоции и чувства, откликаться на переживания других людей, оказывать им эмоциональную поддержку. За счет цифровизации расширяются границы общения, возрастает степень открытости к новому опыту, повышается способность к рефлексии и эмпатии.

Ряд студентов считают, что на развитие эмпатии положительно сказывается освещение социальных проблем в цифровой среде. Умелая подача информации в интернете перемещает фокус внимание людей на изучение данных проблем и поиск их решения. Включенность в осмысление обозначенных проблем углубляет такие человеческие чувства, как человеколюбие, милосердие и сострадание, и способствует формированию активной гражданской позиции. Участники интервью также отметили, что в виртуальном мире можно увидеть много проявлений жестокости и несправедливости, которые позволяют обратить внимание и понять переживания другого человека.

Некоторые студенты считают, что цифровая среда развивает эмоциональную эмпатию, потому что анонимная сетевая коммуникация делает людей более открытыми из-за снятия психологических барьеров. Анонимно люди легче делятся своими переживаниями, им проще понимать опыт другого человека и сочувствовать ему.

17,14% респондентов рассматривают цифровую среду как катализатор отношений человека к людям и миру в целом. Под воздействием потока информации человек может стать как более честным, так более чувствительным к проблемам других людей. Однако нельзя видеть причину повышения или снижение эмпатии в использовании цифровых технологий.

14,29% участников интервью считают, что цифровая среда может разнонаправлено влиять на развитие эмоциональной эмпатии. С одной стороны человек, попадая в виртуальный мир может забывать о проблемах людей в реальном мире. С другой он может смотреть актуальные новости в интернете и эмоционально откликаться на них. С одной стороны, цифровая среда изобилует шок-контентом, который снижает

восприимчивость человека к негативной информации. С другой стороны, в виртуальном мире прослеживается тенденция выражать свои чувства через «Я-сообщения», которые смещают внимание на чувства человека и позволяют их лучше понимать. С одной стороны отсутствие прямого контакта может создавать трудности для проявления эмпатии, с другой – вербальная агрессия, с которой человека часто сталкивается в интернете, вызывает желание проявить сочувствие и помочь жертве психологического насилия.

Студенты также отметили, что разнообразие мнений в интернет-пространстве может как способствовать развитию чувства эмпатии к другим людям, так и служить поводом для борьбы мнений. В результате борьбы люди отчуждаются друг от друга.

Последний вопрос данного блока был посвящен выявлению того, в какой среде студенты чаще всего сталкиваются с психологическим насилием. К психологическому насилию относятся вербальная и невербальная агрессия, доминантное поведение, умышленная провокация чувств, унижающие действия, направленные на подрывание самооценки и самоуважения, постоянная критика, преуменьшение способностей человека, оскорблении, запугивание и угрозы. Следует отметить, что на вопрос о том, где чаще всего вы сталкиваетесь с проявлениями психологического насилия частота ответов «в реальном мире» (41,43%) и «в виртуальном мире» (40%) практически совпала, с небольшим превышением первого ответа. 18,57% студентов сталкиваются с психологическим насилием в реальном и виртуальном мирах в равной степени. На уточняющий вопрос о том, насколько сильно их задевает проявление психологического насилия в виде вербальной агрессии в виртуальной среде 45,21% студентов ответили, что оскорблении их не задеваю; 43,84% респондентов сказали, что задеваю не сильно; 10,96% – задеваю сильно. Полученные результаты говорят о том, что виртуальная среда все-таки несет меньшую психологическую опасность по данному аспекту по сравнению с реальностью.

Таблица 4 – Классификатор анализа интервью по 4 блоку вопросов (проблемы эмоциональной сферы)

Единицы анализа		Единицы счета	
Категории	Подкатегории	Частота упоминания абсолютная, количество раз	Частота упоминания относительная, %
Психологический комфорт безопасности реальности и виртуальности	В реальном мире	29	41,43
	В виртуальном мире	30	42,86
	В обоих мирах	9	12,85
	Нигде	2	2,86
Влияние цифровизации на проявление эмоциональной эмпатии и современного человека	Положительное влияние	14	20
	Отрицательное влияние	34	48,57
	Положительное и отрицательное влияние (в равной степени)	10	14,29
	Отсутствие влияния	12	17,14
Частота проявления	В реальном мире	29	41,43
	В виртуальном мире	28	40

психологического насилия: в виртуальном или реальном мире	в виртуальном мире		
		25	15
	В обоих мирах	13	18,57
	Нигде	0	0

Заключение

Анализ полученных результатов позволил сформулировать основные «негативные» проблемные маркеры проявления индивидуальности в цифровом среде. Ими оказались вербальная агрессия; низкая самооценка, комплексы, нерешительность, стеснительность; высокая конкуренция за внимание; создание стандартизированного образа под влиянием общественного мнения. Следует отметить, что данные проблемные маркеры напрямую не связаны со спецификой цифровой среды, поскольку столь же распространены в реальном мире.

В ходе исследования были обнаружены проблемные маркеры проявления индивидуальности характерные исключительно для цифровой среды. К ним относятся боязнь пользователя оставить цифровой след, низкий уровень цифровой грамотности, технические ограничения. Частота упоминание данных маркеров низкая. Большинство студентов не связывают проблему выражения своей индивидуальности с ними. Это говорит о том, что многие участники интервью умеют обезопасить свое пребывание в интернет-пространстве, положительно оценивают свой уровень цифровой грамотности, вполне удовлетворены программным обеспечением и инструментами самопрезентации, которые предлагают им разные сайты.

Следует отметить, что студентам проще проявлять индивидуальность в реальном мире, поскольку здесь человек может выразить разнообразные стороны своей личности через слова, интонацию, мимику и жесты. По сравнению с виртуальностью реальность предлагает более богатый арсенал для того, чтобы выразить себя и произвести впечатление на других людей. Кроме того, находясь в интернет-пространстве, студенты нередко испытывают давление конкуренции за внимание.

Достаточно большой процент студентов (25,71%) проявляют свою индивидуальность как в реальном, так и виртуальном мире. Это говорит о высоком уровне социально-психологической адаптации данных студентов. Они воспринимают цифровую среду как продолжение реальности.

В результате анализа было выявлено, что преобладающее количество студентов считают, что цифровая среда может влиять как положительно, так и отрицательно на развитие рефлексивного компонента субъектности. В качестве наиболее распространенных проблемных маркеров развития рефлексии были названы информационная перегрузка, загруженность делами, быстрый темп жизни. Из перечисленных проблемных маркеров «информационная перегрузка» имеет прямое отношение к цифровой среде. Цифровизация приводит к ускоренному росту информации и быстрому ее обесцениванию. Увеличивается не только объем поступающей информации, но скорость ее передачи и распространения. Студенты не успевают ее обрабатывать и делать на ее основе рациональные выводы, что негативно сказывается на развитие навыков рефлексии. Транслируемая информация не подвергается глубокому анализу субъекта. Она передается в виде необработанных, неосмысленных сведений, что сказывается на содержание коммуникации. Жизненное пространство студентов переполнено фрагментированной, логически несвязанной информации при этом они ощущают дефицит необходимых знаний для решения жизненных задач, испытывают

трудности ориентации в информационном поле.

В.И. Игнатьев, анализируя положение человека в цифровом обществе, говорит о том, что одной из главных проблем современного человека является расширение поля коммуникации и увеличение ее интенсивности. В цифровом обществе можно наблюдать коммуникативную перегрузку. Она порождает проблему, суть которой заключается в перегруженности сознания и процесса общения с другими людьми большим количеством знаков, значений и смыслов, которые приводят к непониманию, затрудняют социальную жизнь [25, с. 6.1]. В информационно насыщенном обществе быстро и непрерывно создаются новые смыслы, которые потребляются без ограничения, при этом обесценивается их значение. Обедняется содержание коммуникации, общение осуществляется ради общения, в ходе которого происходит символический обмен смыслами, которые не подвергаются глубокой рефлексии. Бессодержательная коммуникация становится массовым видом повседневных практик в цифровом обществе.

Фокусированное интервью выявило представление студентов о соотношении свободы и ответственности в цифровой среде. Исследование показало, что студенты более свободно себя чувствуют в виртуальном пространстве. Это связано с тем, что цифровая среда расширяет границы взаимодействия субъекта с миром, создает психологически комфортные условия для общения, снижает влияние стереотипов и социальной иерархии, нередко порождает иллюзию отсутствия ответственности за слова и поступки.

Более ответственно студенты чувствуют себя в реальном мире. Это связано с тем, что студенты чаще сталкиваются с последствиями своего выбора в реальности.

Виртуальность и реальность создают практически одинаковые условия по степени безопасности и психологической комфортности. Хотя присутствует небольшой перевес в сторону цифровой среды. Частота встречаемости психологического насилия в реальности и виртуальности по мнению студентов находится практически на одном уровне, с незначительным перевесом в 1,43% в сторону реальности.

Некоторые исследователи считают, что снижение уровня рефлексии препятствует формированию эмпатии и ценностного отношения к миру, к самому себе и другим людям [26]. Студенты оказались солидарны с учеными. Преобладающее количество участников интервью отметили негативное влияние цифровой среды на развитие важного компонента субъектности – эмпатии. В качестве основной проблемы развития эмпатии студенты назвали отсутствие невербальных сигналов в процессе общения, которое не позволяет в полном объеме ощутить присутствие другого человека, понять и прочувствовать его эмоции, чувства и переживания.

Проблемными маркера развития эмпатии для студентов также являются переизбыток информации, массированное освещение негативных событий, долгое пребывание в интернете, наличие тенденции к демонстрации и самопрезентации в интернет-пространстве. Переизбыток информации и долгое пребывание в интернете, ухудшает эмоциональное состояние человека, приводит к потере человеком контакта с собой и физической реальностью. Переизбыток негативной информации вводит человека в состояние эмоционального напряжения. Он заражается негативными эмоциями, что становится препятствием для проявления сочувствия и оказание помощи другим людям. Под влиянием негативной информации у субъекта может возникнуть желание дистанцироваться от ее источников. Вызванный от негативных переживаний дистресс часто сопровождается избеганием эмоционально нагруженных контактов в реальном мире [21, с. 82-83].

В цифровой среде насаждается культ самопрезентации, который способствует развитию нарциссизма, существенно затрудняет процесс децентрации личности. Человек настолько увлечен собой и презентацией собственной личности, что не замечает других людей. Ему сложно понять и принимать позицию другого человека.

Таким образом, в ходе данного исследования были выявлены проблемные маркеры развития некоторых структурных компонентов субъектности. Представление о них в дальнейшем позволит подобрать эффективные способы работы по развитию субъектности у представителей молодого поколения, путем создания психологически безопасной, комфортной и личностно-ориентированной среды, в которой бы учитывались запросы студентов по развитию навыков рефлексии, эмоциональной саморегуляции, самоопределения, самореализации, позитивного самоотношения и эмпатии.

Библиография

1. Кант И. Пролегомены ко всякой будущей метафизике, могущей появиться как наука. Сочинения: в 8 т. М.: ЧОРО, 1994. Т. 4. 603 с.
2. Богданова В.О. Ценостные ориентиры и жизненные смыслы представителей цифрового поколения на примере студентов педагогического вуза: социально-аксиологический аспект исследования // Социум и власть. 2023. № 1 (95). С. 39-50. doi:10.22394/1996-0522-2023-1-39-50
3. Волкова Е.Н. Структура субъектности современного педагога // Мир психологии. 2023. № 2 (113). С. 52-60. doi:10.51944/20738528-2023-2-52
4. Брушлинский А.В. Психология субъекта / Отв. ред. В.В. Знаков. СПб.: Алетейя, 2003. 268 с.
5. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 1999. 216 с.
6. Осницкий А.К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека // Психологические исследования. 2009. № 6 (8). URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/960#e3> (дата обращения: 22.01.2023).
7. Zhao G. Subjectivity and Infinity: Time and Existence: A Response to the Critics // Studies in Philosophy and Education. 2022. Vol. 41. № 5. Pp. 591-593. doi:10.1007/s11217-022-09837-5
8. Borisov S. The birth of Deep Philosophy from the spirit of onto-designing // Synthesis Philosophica. 2020. Vol. 35. № 2. Pp. 305-319. doi:10.21464/SP35202
9. Коломиец О.В. Теоретическое обоснование психологического конструкта «Субъектная жизненная позиция» // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/issue-6-2019.htm>. (дата обращения: 22.01.2023).
10. Лешкевич Т.Г., Зубова Д.А. Переоткрытие субъектности: точки роста новых ценностей // Научная мысль Кавказа. 2010. № 2 (62). С. 5-11.
11. Lee R.L.M. Affectivity, subjectivity, and vulnerability: on the new forces of mass hysteria // Subjectivity. 2022. Vol. 15. № 1. Pp. 18-35. doi:10.1057/s41286-022-00127-6
12. Богданова В.О. Ценности и смысложизненные ориентиры современной молодежи в цифровую эпоху. Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2022. 172 с.
13. Человек как открытая целостность: Монография / Отв. ред. Л. П. Киященко,

- Т. А. Сидорова. Новосибирск: Академиздат, 2022. 420 с.
14. Reid E. Relationship between social and personal identities: segregation or integration // Journal of Personality and Social Psychology. 1996. Vol. 71. Pp. 1084-1091. doi:10.1037/0022-3514.71.6.1084
15. Красильников А.Н., Абзалова А.Х. Трансформации личности в условиях информационно-цифровой среды профессионального образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Т. 24. № 83, 2022. С. 36-41. doi:10.37313/2413-9645-2022-24-83-36-41
16. Чернавин Ю.А. Цифровая идентичность: сущность, особенности возникновения и проявления // Человеческий капитал. 2022. Т. 2. № 12 (168). С. 74-78.
17. Friedenberg J. The Future of the Self: An Interdisciplinary Approach to Personhood and Identity in the Digital Age. California: University of California Press, 2020. 344 p.
18. Rössler B. Der Wert des Privaten. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001. 379 p.
19. Rogers C. R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the clientcentered framework // Psychology: A study of a science. Volume III: Formulations of the Person and the Social Contexts. New York: McGraw-Hill Book Company, 1959. 70 p.
20. Кашапов М.М., Смирнов А.А., Соловьева Е.В. Эмпатия как интерсубъектный ресурс вузовской адаптации студентов в условии цифровизации образовательной среды // Перспективы науки и образования. 2022. № 2 (56). С. 153-167. doi:10.32744/pse.2022.2.9
21. Холмогорова А.Б., Клименкова Е.Н. Способность к эмпатии в контексте проблемы субъектности // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 2. С. 75-93. doi:10.17759/cpp.2017250205
22. Wells A. Metacognitive therapy for anxiety and depression. New York: Guilford Press, 2009. 316 p.
23. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Чигарькова С.В. Троллинг как деструктивная онлайн-практика: подростки и молодежь в роли жертв, агрессоров и наблюдателей // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 5. С. 27-35. doi:10.31857/S020595920022780-4
24. Иванова А.Ю., Малышкина М.В. Психологические проблемы общения и деятельности поколения цифровых технологий // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2017. № 7 (149). С. 221-228.
25. Игнатьев В. И. Информационная перегрузка социальной системы и её социальные последствия // Социологические исследования. 2017. № 7. С. 3-11.
26. Мануйлов Г.В., Горелова Г.Г., Ященко Е.Ф. Особенности эмпатии и рефлексии личности на разных этапах учебной деятельности // Психология. Психофизиология. 2020. Т. 13. № 1. С. 5-13. doi:10.14529/jpps200101

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

На рецензирование представлена работа «Исследование проблем развития субъектности в цифровой среде».

Предмет исследования. Предметом исследования является изучение проблемных маркеров развития субъектности молодежи в цифровой среде. Можно отметить, что

выделенный предмет автором исследования рассмотрен, и поставленная цель была достигнута.

Методология исследования. Для того чтобы достигнуть цели исследования, автором использовался как теоретический анализ научных подходов, так и было проведено эмпирическое исследование.

В статье упор был сделан на анализ ряда подходов таких специалистов как: А.Х. Абзалова, Р.Р. Ишмухаметов, А.Н. Красильников, Т.Г. Лешкевич, Э. Рейд, Н.М. Сараева Г.Л. Тульчинский, Ю.А. Чернавин и др.

Базовым методологическим положение авторского подхода является следующее положение: интенсивное развитие цифровых технологий существенно влияет на субъектность. В то же время, автору важно определить какие факторы препятствуют проявлению субъектности в цифровой среде с точки зрения современной молодежи.

Для эмпирического исследования использовался метод группового фокусированного интервью, в котором участвовало 70 студентов 1 и 2 курсов, которые обучаются в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете. В исследовании участвовали 82,86% девушек и 17,14% юношей в возрасте от 17 до 21 года. Целью фокусированного интервью является выявление проблемных маркеров проявления субъектности в цифровой среде.

Поставленные задачи позволили составить план интервью, в который вошло ряд блоков:

- первый блок вопросов затронул проблемы проявления индивидуальности, которые тесно связаны с субъектностью;
- второй блок вопросов касается проблем рефлексии, которая выступает в качестве основополагающего механизма субъектности;
- третий блок вопросов включал проблемы свободы и ответственности, которые также считаются важными компонентами субъектности;
- в четвертом блоке затронуты проблемы эмоциональной сферы.

Актуальность исследования определяется тем, что, несмотря на основательное изучение и разработку проблемы сущности и структуры субъектности, автором были выявлены проблемные зоны и определенные противоречия:

- не уделено внимание проблемам развития субъектности в цифровой среде;
- недостаточное изучение факторов, которые мешают пользователю проявлять субъектность в цифровом пространстве.

Научная новизна исследования заключается в следующем. Автором были выделены следующие положения:

- в современных исследованиях отсутствует единое мнение в отношении влияния цифровой среды на развитие субъектности;
- специалистами отмечается, что цифровая среда может применяться как для раскрытия личностного потенциала человека и развития его субъектности, так и для подавления воли человека, снижения критичности мышления посредством манипулятивного воздействия, затрудняющего развитие субъектности;
- составлено и апробировано групповое фокусированное интервью, состоящее из четырех блоков;
- в процессе исследования были выявлены основные «негативные» проблемные маркеры проявления индивидуальности в цифровой среде, а именно: вербальная агрессия; низкая самооценка, комплексы, нерешительность, стеснительность; высокая конкуренция за внимание; создание стандартизированного образа под влиянием общественного мнения.

Автором отмечено, что выявленные проблемные маркеры развития структурных компонентов субъектности позволяют подбирать эффективные способы работы по развитию субъектности у представителей молодого поколения путем создания

психологически безопасной, комфортной и личностно-ориентированной среды, в которой бы учитывались запросы студентов по развитию навыков рефлексии, эмоциональной саморегуляции, самоопределения, самореализации, позитивного самоотношения и эмпатии.

Стиль, структура, содержание. Стиль изложения соответствует публикациям такого уровня. Язык работы научный. Структура работы четко прослеживается, автором выделены основные смысловые части.

Во введении автором статьи обозначены актуальность, дан краткий обзор основных концепций, выделены объект, предмет и цель исследования.

Следующий раздел посвящен описанию литературы. Автором представлены основные положения специалистов, которые занимались вопросами субъектности, а также выделены основные проблемные зоны и направления эмпирического исследования.

В следующем разделе представлено описание материалов и методов. Автором было описано составленное групповое фокусированное интервью, состоящее из четырех блоков вопросов.

Третий раздел посвящен описанию результатов и их обсуждения. Полученные результаты были обработаны и представлены в табличном виде.

Завершающий раздел содержит обоснованные выводы.

Работа представляет собой целостный и законченный труд.

Библиография. Библиография статьи включает в себя 26 отечественных и зарубежных источников, значительная часть которых изданы за последние три года. В списке присутствуют, в основном, научно-исследовательские статьи и монографии. Источники оформлены не единообразно, а также в некоторых позициях некорректно. На это важно обратить внимание.

Апелляция к оппонентам.

Рекомендации:

- 1) сделать более глубокий теоретический анализ проблемы отечественных и зарубежных источников, включив больше современных исследований;
- 2) конкретизировать перспективы данного исследования, выделив основные направления дальнейшего ее изучения;
- 3) корректно оформить библиографические источники, привести их к единообразию в соответствии с предъявляемыми требованиями;
- 4) просмотреть работу на предмет описок и синтаксических неточностей.

Выводы. Проблематика статьи отличается несомненной актуальностью, теоретической и практической ценностью, будет интересна специалистам, которые рассматривают проблемы развития субъектности в цифровой среде. Статья может быть рекомендована к опубликованию с учетом выделенных рекомендаций.

Англоязычные метаданные

Professional stress of police officers: an associative experiment

Yakimova Zoya Vladimirovna

PhD in Psychology

Associate professor, Department of Humanities, Vladivostok branch of Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

690087, Russia, Primorskiy krai, g. Vladivostok, ul. Kotel'nikova, 21

 yakimovazoya@yandex.ru



Abstract. The object of the study is professional stress in the activities of Russian police officers.

The subject of the study is the clarification of the concept of "professional stress" in the minds of police officers through an associative experiment.

The purpose of the study: a comparative analysis of the severity of the categories of analysis of the concept of "professional stress" of Russian police officers of different generations.

Research methods and empirical sampling - an expert method; an associative experiment conducted on a sample of 140 Russian police officers (70 people are 3-4-year cadets and 5th-year students of an educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia and 70 people are active police officers with more than 5 years of experience in the internal affairs bodies).

Main conclusions:

As a result of a free associative experiment on the phrase-stimulus "Professional stress", 541 associations were obtained.

As a result of the expert method (expert design), 7 categories of analysis were identified that form the structure of the semantic field of the concept under study. The students revealed the predominance of the cognitive aspect (identification of the causes and consequences of occupational stress), and the older police officers revealed a focus mainly on the psychophysiological aspect (states and experiences) of occupational stress. At the same time, the older generation, unlike the youth, has a wider range of ways to manage professional stress and shows the existential aspect of professional stress (loss of meaning, awareness of the impossibility of change and unrealization).

In the semantic field of the concept of "professional stress", non-organizational aspects have been identified that are not directly related to work, but affect the increase in professional stress and reduce labor efficiency.

Keywords: expert method, non-organizational aspect, the existential aspect, analysis category, generation, stress factor, policeman, associative experiment, law enforcement activities, professional stress

References (transliterated)

1. Baburin S. V. Sovladayushchee povedenie i professional'nyi stress v deyatel'nosti sotrudnikov ugolovno-ispolnitel'noi sistemy// Vestnik Vladimirovskogo yuridicheskogo instituta. – 2017. – № 1(42). – S. 7-12.
2. Zhidkova O. A. Analiticheskii obzor problemy professional'nogo stressa i stress-preodolevayushchego povedeniya sotrudnikov politsii // Problemy sovremennoi

- pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2016. – № 50-3. – S. 276-282.
3. Zhukina E. V. Strategii sovladaniya so stressom v professional'noi deyatel'nosti (na primere sotrudnikov OVD, GPS MChS i ITR) // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii. – 2006. – № 4(32). – S. 413-417.
 4. Zankovskii A. N. Professional'nyi stress i funktsional'nye sostoyaniya // Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda. – 2019. – T. 4, № 1. – S. 222-243.
 5. Kuvaeva I. O. Osobennosti organizatsii kontsepta «stress» u rabotnikov s raznym urovnem professional'nogo stressa // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. – 2020. – T. 26, № 1. – S. 112-117.
 6. Kobozev I. Yu. Psikhoprofilaktika i korrektsiya professional'nogo stressa sotrudnikov OVD // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii. – 2016. – № 1(69). – S. 205-209.
 7. Kurganova N. I. Assotsiativnyi eksperiment kak metod issledovaniya znacheniya zhivogo slova // Voprosy psikhologivistiki. – 2019. – № 3(41). – S. 24-37.
 8. Lavrenko A. V. Problema coping-povedeniya sotrudnikov politsii pri nesenii sluzhby v usloviyakh professional'nogo stressa // Azimut nauchnykh issledovanii: pedagogika i psikhologiya. – 2020. – T. 9, № 4(33). – S. 339-342.
 9. Leont'ev A. A. Semanticheskaya struktura slova. Psikhologivisticheskie issledovaniya. M. : Nauka, 1971. 216 s.
 10. Nezhkina L. Yu. Psikhofizicheskii trening kak sredstvo profilaktiki professional'nogo stressa sotrudnika organov vnutrennikh del / L. Yu. Nezhkina // Vestnik Ufimskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii. – 2017. – № 4(78). – S. 113-117.
 11. Tanaeva Z. R. Faktory razvitiya professional'nogo stressa sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov / Z. R. Tanaeva, G. A. Kazartseva // Pravoporyadok: istoriya, teoriya, praktika. – 2019. – № 2(21). – S. 96-101.
 12. Chernikova E. G. Faktory razvitiya professional'nogo stressa sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov / E. G. Chernikova, S. S. Chernikova // Zdravookhranenie, obrazovanie i bezopasnost'. – 2017. – № 1(9). – S. 104-109.
 13. Khlopova A. I. Assotsiativnyi eksperiment kak sposob ustyanovleniya psikhologicheski aktual'nogo znacheniya slova (na primere leksemy "arbeiten") // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki. – 2018. – № 13(807). – S. 280-293.
 14. Ermasova, N., Cross, A.D. & Ermasova, E. Perceived Stress and Coping Among Law Enforcement Officers: an Empirical Analysis of Patrol Versus Non-patrol Officers in Illinois, USA. *J Police Crim Psych* 35, 48–63 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11896-019-09356-z>
 15. Krishnan, N., Steene, L.M.B., Lewis, M. et al. A Systematic Review of Risk Factors Implicated in the Suicide of Police Officers. *J Police Crim Psych* 37, 939–951 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11896-022-09539-1>
 16. Liu, S. Citizen Provoking Behavior and Police Attitudes Toward the Use of Force: A Scenario-Based Study in China. *J Police Crim Psych* 38, 210–218 (2023). <https://doi.org/10.1007/s11896-022-09560-4>
 17. Ondrejková, N., Halamová, J. Stressful Factors, Experiences of Compassion Fatigue and Self-care Strategies in Police Officers. *J Police Crim Psych* 37, 892–903 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11896-022-09538-2>
 18. Sandvik, A.M., Gjevestad, E., Aabrekk, E. et al. Physical Fitness and Psychological

- Hardiness as Predictors of Parasympathetic Control in Response to Stress: a Norwegian Police Simulator Training Study. *J Police Crim Psych* 35, 504–517 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11896-019-09323-8>
19. Schonpflug, W. Coping efficiency and situational demands // Stress and fatigue in human performance / Ed. G.R. Hockey. Chichester, 1983.
 20. Sharit, J., Salvendy, G. Occupational stress: Review and reappraisal. *Human Factors* 24 (2), 129 – 162 (1982).
 21. Sørensen, L.N., Olesen, K.H., Midtgård, C.D. et al. Risk of Post-Traumatic Stress Disorder Following Major Disasters and Critical Incidents in Police Officers — a Systematic Review. *J Police Crim Psych* 37, 752–768 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11896-022-09547-1>
 22. Vadvilavičius, T., Varnagiryté, E., Jarašiūnaitė-Fedosejeva, G. et al. The Effectiveness of Mindfulness-Based Interventions for Police Officers' Stress Reduction: a Systematic Review. *J Police Crim Psych* 38, 223–239 (2023). <https://doi.org/10.1007/s11896-022-09570-2>
 23. Viegas, V., Henriques, J. Job Stress and Work-Family Conflict as Correlates of Job Satisfaction Among Police Officials. *J Police Crim Psych* 36, 227–235 (2021). <https://doi.org/10.1007/s11896-020-09388-w>
 24. Wallace, W.C. An Exploration of Deterrent and Motivating Factors for Entry into Policing in Jamaica. *J Police Crim Psych* 38, 426–436 (2023). <https://doi.org/10.1007/s11896-022-09530-w>

Overcoming barriers in teaching adult learners: prospects for using the theory of self-determination

Bragina Elena Vladimirovna

Scientific Adviser, Designer of Learning Environments

199034, Russia, St. Petersburg, ul. Embankment Makarova, 6

 nedoeduru@yandex.ru



Abstract. Adults are a fast-growing group of students in the Russian higher education system. Socio-demographic status, morphological and personal characteristics, as well as the specifics of adult education create significant obstacles for many of them to successfully study in higher education. In the short term, universities will have to rethink their educational programs, evaluate resources and reorganize the educational process so as to help adult students overcome these obstacles and meet their educational needs. The successful participation of adults in additional and continuing education, the elimination of barriers to learning are the key tasks of a modern university. This study was conducted using a critical analysis of the literature on adult learning to answer three questions: 1) what factors and barriers affecting adult learning are highlighted by modern authors? 2) what motives are inherent in adult students? 3) how to overcome obstacles in adult learning? Based on the results of the study, a classification of barriers in adult learning has been developed. The main motives for obtaining higher education by adult students are highlighted. The conclusion is made about the need for flexible curricula and auxiliary resources that students can adapt to the requirements of their work and life. Based on the theory of self-determination, recommendations have been developed to increase the involvement of adult students in the educational process.

Keywords: empathy, self-determination theory, motivation, involvement, individual barriers, contextual barriers, social and economical barriers, factors, higher education, adult learners

References (transliterated)

1. Freire P. Pedagogy of the Oppressed / Translated by M.B. Ramos, New York: The Continuum International Publishing Group Ltd., 2000. 180 p.
2. Benjamin W. The Life of Students. Selected Writings, eds. M. Bullock, M.W. Jennings. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. 39 r.
3. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya: kratkii kurs. M.: Izdatel'stvo «Rabotnik prosvetshcheniya». 1926. 347 s.
4. Koldaev V.D. Modelirovanie individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta studenta v uchebnom protsesse vuza // Sibirskii pedagogicheskii zhurnal. 2012. № 3 (3). S. 68-72.
5. Labunskaya N.A. Individual'nyi obrazovatel'nyi marshrut studenta: podkhody k raskrytiyu ponyatiya // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. 2002. № 3. S. 79-91.
6. Darsigova M.I. Ponyatie o pedagogike i psikhologii vysshei shkoly kak nauke // Vestnik nauki. 2021. T. 4. № 7 (40). S. 10-16.
7. Goncharova I.I., Vasil'eva M.I. Razvitiye empatii kak professional'no znachimogo lichnostnogo kachestva budushchego pedagoga // Sibirskii uchitel'. 2021. № 1 (134). S. 36.
8. Adler A. O nervicheskem kharaktere. SPb: Sensor, 1997. 388 c.
9. Rose D.H., Strangman N. Universal design for learning: Meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective // Universal Access in the Information Society. 2007. № 5 (4). R. 381-391.
10. Denisov A., Bulai P., Pitlik T., Cherenkevich S. Kognitivnye protsessy i biologicheskie neironnye seti // Nauka i innovatsii. 2015. № 12 (154). S. 29-30.
11. Aleksandrov Yu.I. Psikhofiziologicheskie osnovy naucheniya i metody obucheniya // Psikhologicheskii zhurnal. 2012. T. 33. № 6. S. 5-19.
12. Falasca M. Barriers to adult learning: Bridging the gap // Australian Journal of Adult Learning. 2011. Vol. 51. P. 583-590.
13. Hase S., Kenyon Ch. Moving from andragogy to heutagogy: implications for VET // Graduate College of Management Papers. 2001. URL: https://www.researchgate.net/publication/37357847_Moving_from_andragogy_to_heutagogy_implications_for_VET (data obrashcheniya: 20.06.2023).
14. Solodnikov V.V., Solodnikova I.V. Ob'ekt issledovaniya «Srednii vozrast» cheloveka // Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny. 2009. № 1 (89). S. 167-186.
15. Bodalev A.A. Osnovnye akmeologicheskie zakonomernosti chelovecheskoi zhizni // Mir psikhologii. 1999. № 2. S. 11-23.
16. Rotar' O.Yu. Ot uspeshnoi sdachi ekzamena do samoaktualizatsii: kontseptualizatsiya uspekha vzroslymi studentami vuzov, obuchayushchimisya onlain // Voprosy obrazovaniya. 2022. № 4. S. 233-259.
17. Korsini R., Auerbach A. Psikhologicheskaya entsiklopediya. 2-e izd. SPb.: Piter, 2006. 1876 s.
18. Derkach A .A ., Zazykin V.G., Markova A.K. Psikhologiya razvitiya professionala. M .: RAGS, 2000. 124 s.

19. Chao L., DeRocco E.S., Flynn M.K. Adult Learners in Higher Education. Barriers to Success and Strategies to Improve Results // A.H. Tomlin, P.N. Blakely (eds); Adult education: issues and developments. Nova Science Publishers, New York, 2007. 72 p.
20. Brüning G., Kuwan H. Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung [The disadvantaged and the educationally disadvantaged: Recommendations for further education]. Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, 2002. 245 p.
21. Batyshev S.Ya. Entsiklopediya professional'nogo obrazovaniya. V 3-kh tomakh. M.: Ros. akad. obrazovaniya: Prof. Obrazovanie, 1998. 1784 s.
22. Boeren E. Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem // Studies in Continuing Education. 2017. Vol. 39 (2). P. 161-175.
23. Kanfer R., Ackerman P.L. Aging, adult development, and work motivation // Academy of Management Review. 2004. Vol. 29. P. 440-458.
24. Marcaletti F., Berrozpe T.I., Koutra K. Overcoming age barriers: motivation for mature adults' engagement in education // International Journal of Lifelong Education. 2018. Vol. 37 (4). P. 451-467.
25. Shukshina Z.A. Chelovek vzroslyi: obuchenie v usloviyakh nepreryvnykh izmenenii sotsial'nogo konteksta // ONV. 2009. № 4 (79). S. 78-81.
26. Vygotskii L.S. Iстория развития выsshikh vysshikh funktsii / L.S. Vygotskii. – M.: Izdatel'stvo Yurait, 2021. 336 s.
27. Koshkin A.P., Novikov A.V. Rol' sotsial'nykh predstavlenii v motivatsii studentov k polucheniyu dopolnitel'nogo obrazovaniya // Sovremennoe obrazovanie. 2017. № 4. S. 48-75.
28. Tessmer M., Richey R.C. The role of context in learning and instructional design // Educational Technology Research and Development. 1997. Vol. 45 (2). P. 85-115.
29. Smirnova Yu.A. Prekariat i prekarnaya zanyatost' kak sotsial'nye fenomeny: sushchnost' i istochniki formirovaniya // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obshchestvennye nauki. 2020. № 4 (841). S. 296-309.
30. Osipov P.N., Fil'chenkova E.V. Svobodnoe vremya sovremennoego studenta // Obrazovanie i samorazvitie. 2010. № 4 (20). S. 139-140.
31. Student i rabota: opyt prikladnogo sotsiologicheskogo issledovaniya / I.S. Bolotin, V.F. Pugach, A.A. Mikhailov [i dr.]. Moskva: Federal'nyi institut razvitiya obrazovaniya, 2016. 64 s.
32. Anisimova I.A., Voronin G.L. Struktura vneuchebnogo vremeni studentov v protsesse podgotovki k rynku truda // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki. 2017. № 4 (48). S. 81-89.
33. Kushka S.A., Lagutina E.E. Instrumenty motivatsii i vovlecheniya personala predpriyatiya metallurgicheskogo profilya // Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2022. № 11 (4). S. 200.
34. Berkovich L. S., Kopylova T. V. Motivatsiya: ot teorii k praktike // Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh. 2003. № 2. S. 20.
35. Pozdeeva S.I. Aktivnost' uchenika ili ego vovlechennost': chemu otdat' predpochtenie? // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2021. № (4). S. 8-13.
36. Krasnostavskaya N.V. Uroven' vovlechennosti i ratsional'nyi i emotSIONAL'nyI stimuly kak faktory analiza ierarkhii kommunikatsionnykh effektov dlya prodvizheniya khendmeid tovarov // Vestnik evraziiskoi nauki. 2019. № 11 (2). S. 33.
37. Labzova I.Yu. Teoriya samoopredeleniya i ee primenie v zarubezhnoi obrazovatel'noi

- praktike // Chelovek i obrazovanie. 2017. № 3 (52). S. 156.
38. Leont'ev A.N. Potrebnosti, motivy i emotsii. M., 1971. 40 c.
39. Gordeeva T.O. Bazovye tipy motivatsii deyatel'nosti: potrebnostnaya model' // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psichologiya. 2014. № (3). S. 63-78.
40. Starodubtsev V.A., Ivanova V.V. Struktura i soderzhanie distsiplinarnogo bloga kak uchebnoi sredy // Agroinzheneriya. 2012. № (4-1 (55)). S. 96.
41. Sobkin V.S., Fomichenko A.S. Vliyanie otnoshenii mezhdu uchitelem i uchenikom na akademicheskie dostizheniya uchashchikhsya // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. 2015. № 3 (19). S. 54.
42. Bernard R.M., Abrami P.C., Borokhovski E., Wade C.A., Tamim R.M., Surkes M.A., Bethel E.C. A Meta-Analysis of Three Types of Interaction Treatments in Distance Education // Review of Educational Research. 2009. № 79 (3). P. 1243-1289.
43. Molchanskaya O.Ya. Formirovanie uchebnoi avtonomii studentov s ispol'zovaniem obrazovatel'nykh onlайн-platform v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku // Prepodavatel' KhKhI vek. 2017. № (4-1). S. 108-114.

The relationship of leadership abilities with the aggressiveness of adolescents

Novikova Kseniya Vladimirovna

PhD in Psychology

Associate Professor, Department of Psychology, Pacific National University

680000, Russia, g. Khabarovsk, ul. Karla Marks, 68

✉ kv_novikova@mail.ru



Veshchikova Kseniya Olegovna

BSc, Department of Psychology, Pacific State University

680000, Russia, Khabarovsk, Karl Marx str., 68, office 303

✉ vs_ksusha@mail.ru

Abstract. The subject of this study was to identify the features of the relationship between leadership abilities and the aggressiveness of adolescents.

The object of the study was the leadership abilities and aggressiveness of adolescents.

The article presents the results of an empirical study to identify the relationship between leadership abilities and adolescent aggressiveness.

The theoretical and methodological basis of the study were:

- views on aggressiveness as an innate instinctive tendency (Z. Freud, K. Lorenz); personality property (A. Levitov, E. Fromm, etc.).
- theoretical provisions on the causes of aggression in adolescence (B.S. Bratus, A.Ya. Varga, V.I. Garbuzov, I.S. Kon, E.A. Lichko, A.A. Rean, K. Horney and etc.).
- theoretical principles of studying the leadership qualities of adolescents (I.P. Volkov, E.A. Gantseva, I.S. Kon, B.D. Parygin, A.I. Prigozhin, A.V. Petrovsky, R. Krichevsky).

The theoretical significance and novelty of the study lies in the systematization of theoretical ideas about the features of the relationship between leadership abilities and the aggressiveness of adolescents.

The practical significance is determined by the possibility of using the results obtained in schools for educational psychologists, for counseling psychologists who work with adolescents.

Empirically, the psychological features of the relationship between leadership abilities and the aggressiveness of adolescents were revealed. With high indicators of leadership abilities, adolescents are dominated by high rates of verbal, object aggression and self-aggression; with average indicators of leadership abilities, adolescents show high rates of verbal, emotional aggression and self-aggression; Low leadership abilities of adolescents correspond to indicators of low emotional aggression. The results of this study indicate a statistically significant relationship between leadership abilities and adolescent aggressiveness. The results obtained in the study can be used to develop psycho-prophylactic and psycho-corrective programs aimed at correcting aggressive behavior and developing leadership abilities in adolescents.

Keywords: adolescent aggressiveness, aggressiveness, aggression, adolescence, teenagers, peculiarities, leadership skills, leadership, relationship, personality

References (transliterated)

1. Artimovich R.I. Vzaimosvyaz' emotSIONAL'nogo intellekta i liderskikh sposobnostei podrostkov // Psichologicheskii VademeCum: Metateoriya: sotsiokul'turno-kontekstual'naya interdeterminatsiya dialogizma: Sbornik nauchnykh statei / Pod redaktsiei S.L. Bogomaza, V.A. Karaterzi, S.F. Pashkovicha. Vitebsk: Vitebskii gosudarstvennyi universitet im. P.M. Masherova, 2022. S. 95-100.
2. Kulagina A.V. Problema liderstva v podrostkovom vozraste // Nauchnyi elektronnyi zhurnal Meridian. 2019. № 15(33). S. 477-479.
3. Bozhinova A.V. Osobennosti proyavleniya liderstva v podrostkovom vozraste // Nauka molodykh - budushchee Rossii: sbornik nauchnykh statei 7-i Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii perspektivnykh razrabotok molodykh uchenykh, Kursk, 12-13 dekabrya 2022 goda. Tom 2. Kursk: Yugo-Zapadnyi gosudarstvennyi universitet, 2022. S. 63-66.
4. Gorbacheva E.S. Opredelenie liderskikh sposobnostei u podrostkov // Tsennostnye orientatsii molodezhi v usloviyakh modernizatsii sovremennogo obshchestva: Materialy Mezhregional'noi nauchnoi konferentsii, Gorno-Altaisk, 14 dekabrya 2017 goda / Pod red. G.Yu. Lizunovoi. Gorno-Altaisk: Gorno-Altaiskii gosudarstvennyi universitet, 2018. S. 112-115.
5. Mukhamadiyarova G.F. Liderskie sposobnosti podrostkov // Obrazovanie v prostranstve shkoly i vuza: opyt, problemy, perspektivy: Sbornik materialov V Mezhdunarodnoi zaochnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Sterlitamak, 21 aprelya 2016 goda. Sterlitamak: Bashkirskii gosudarstvennyi universitet, Sterlitamakskii filial, 2016. S. 182-185.
6. Dubrovina L.A. Formirovanie liderskikh sposobnostei podrostkov v kollektivnoi obshchestvenno poleznoi deyatel'nosti // Nauchnaya diskussiya: voprosy pedagogiki i psikhologii. 2016. № 6(51). S. 19-23.
7. Arutyunyan M.V. Formirovanie liderstva kak faktor samorazvitiya podrostkov // VI Andreevskie chteniya: sovremennye kontseptsii i tekhnologii tvorcheskogo samorazvitiya lichnosti: sbornik statei uchastnikov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, Kazan', 25-26 marta 2021 goda. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2021. S. 46-50.
8. Fenomenologiya detskoj agresii / E.R. Chernobrodov, E.N. Tkach, M. V. Ragulina [i dr.]. Khabarovsk: Dal'nevostochnyi gosudarstvennyi gumanitarnyi universitet, 2014. 156 s.
9. Annenkova A.V. Leadership Skills As A Key Constituent Of Efl Teachers' Intercultural

- Communicative Competence // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS: International Scientific and Practical Conference Education in a Changing World: Global Challenges and National Priorities, Veliky Novgorod, 08–09 oktyabrya 2020 goda. Vol. 114. Veliky Novgorod: European Publisher, 2021. P. 161-172.
10. Tazhina G., Figus A., Bouzas-Lorenzo R., Spulber D. Leadership Skills Training for Teachers as Leaders: Research Report on the Erasmus+ CBHE Project Development of Skills and Teachers Training for Leadership/DeSTT // Eurasian Journal of Economic and Business Studies. 2021. No. 3(61). P. 5-29.
 11. Belousova A.V. Psichologo-pedagogicheskie problemy agressivnosti sovremennoykh podrostkov // Perspektivy razvitiya nauki i obrazovaniya: sbornik nauchnykh trudov po materialam XVIII mezhunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Moskva, 30 iyunya 2017 goda. Moskva, 2017. S. 163-169.
 12. Isaeva M.A. Gendernye i etnicheskie razlichiy v proyavleniyakh agressivnosti podrostkov: spetsial'nost' 19.00.01 «Obshchaya psichologiya, psichologiya lichnosti, istoriya psichologii»: dissertatsiya na soiskanie uchenoi stepeni kandidata psichologicheskikh nauk. Moskva, 2008. 170 s.
 13. Kuz'mina E.A. Osobennosti agressivnosti podrostkov // Aktual'nye problemy teorii i praktiki psichologii i sotsiologii: Tezisy II Vserossiiskoi studencheskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Moskva, 05-06 dekabrya 2016 goda. Moskva: Izdatel'stvo «Pero», 2017. S. 71-73.
 14. Mozhginskii Yu.B. Aggressivnost' detei i podrostkov. Raspoznavanie, lechenie, profilaktika. Moskva: Kogito-Tsentr, 2008. 184 s.
 15. Kuz'mina M.V. Problemy proyavleniya trevozhnosti i agressivnosti u podrostkov // Shuiskaya sessiya studentov, aspirantov, pedagogov, molodykh uchenykh: itogi 10-letiya mezhunarodnoi deyatel'nosti ShGPU Shuiskogo filiala IvGU: materialy KhII Mezhunarodnoi nauchnoi konferentsii, Moskva Shuya, 04-05 iyulya 2019 goda. Moskva-Shuya: Ivanovskii gosudarstvennyi universitet, Shuiskii filial, 2019. S. 136-137.
 16. Reznikova I.B. Problema agressivnosti i konfliktnogo povedeniya sovremennoykh podrostkov i psichologicheskaya rabota s podrostkami dannom napravlenii // Psichologo-pedagogicheskoe i korrektionsno-razvivayushchee soprovozhdenie detei v sovremenном obrazovatel'nom prostranstve: Sbornik nauchnykh trudov Munitsipal'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Vladikavkaz, 11 noyabrya 2022 goda. Vladikavkaz: Severo-Osetinskii gosudarstvennyi universitet imeni K.L. Khetagurova, 2023. S. 63-66.
 17. Okashev A.V. Osobennosti proyavleniya trevozhnosti i agressivnosti u podrostkov // Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya. 2020. № 62-20. S. 32-35.
 18. Tsygankova E.S. Osobennosti proyavleniya agressivnosti u podrostkov s deviantnym povedeniem // Innovatsii. Nauka. Obrazovanie. 2020. № 24. S. 872-876.
 19. Konovalova N.E. Psichologicheskie podkhody k izucheniyu podrostkovoi agressivnosti // Postulat. 2022. № S11-2(85).
 20. Bibisheva L. V. Issledovanie faktorov, vliyayushchikh na proyavlenie agressivnosti podrostkov // Sotsial'naya bezopasnost' i sotsial'naya zashchita naseleniya v sovremennoy usloviyah: Materialy mezhunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennoi 30-letiyu sotsial'noi raboty v Rossii, Ulan-Ude, 04 iyunya 2021 goda / otv. red. N. S. Antonova. Ulan-Ude: Buryatskii gosudarstvennyi universitet imeni Dorzhi Banzarova, 2021. S. 45-51.
 21. Aderkas A. M. The impact of parents attitude features on of adolescent // Vestnik Nauki i Tvorchestva. 2018. No. 12(36). P. 31-35.
 22. Shanskov M. A. Personal aggression and behavioral deviations in senior pupils in

context of physical education lessons // Theory and Practice of Physical Culture. 2016.
No. 1. P. 6.

Formation of a responsible attitude of the children of primary school age to their health

Livak Nataliya Stepanovna

PhD in Psychology

Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnev

660037, Russia, Krasnoyarsk, Krasnoyarsk worker, 31

livak.nata@mail.ru

Portnyagina Anastasiya Mikhailovna

Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnev

660037, Russia, Krasnoyarsk, Krasnoyarsk worker , 31

anastasy08@mail.ru

Tkacheva Anna Vladimirovna

Senior Lecturer, Department of Modern Educational Technologies, Siberian Federal University

79 Svobodny Prospekt str., Krasnoyarsk, 660041, Russia

aatkacheva@yandex.ru

Popov Vitalii Vladimirovich

Postgraduate Student, Department of Developmental Psychology and Counseling, Siberian Federal University

79 Svobodny Prospekt str., Krasnoyarsk, 660041, Russia

vpopov@mail.ru

Vladynkin Igor' Vil'yamovich

Postgraduate Student, Department of Developmental Psychology and Counseling, Siberian Federal University

79 Svobodny Prospekt str., Krasnoyarsk, 660041, Russia

ivladykin@yandex.ru

Abstract. Today, children's health problems need new approaches. In this regard, the educational function of teachers and psychologists is important in order to form a child's idea of a healthy lifestyle, to form right attitudes to their's own health. This is of particular importance for young people, children, since they are the future generation that will continue our history, which has determined the relevance of this work related to the formation of a responsible attitude to a healthy lifestyle of children, which is the subject of this work. A psychological and pedagogical program for 4th grade students has been developed to form a responsible attitude to their health and healthy lifestyle.

The implementation of the program includes three main levels: 1) Emotional involvement (emotional-value component of a responsible attitude); 2) semantic (cognitive component); activity (activity component).

As a result of the implementation of the psychological and pedagogical program, the level of responsible attitude of children to their health has significantly increased. Namely, the number of children with a conscious attitude to their health has increased (cognitive component), the level of mastery of cultural norms has increased (emotional and value component), the

number of schoolchildren participating in health-preserving and promoting a healthy lifestyle has increased

Keywords: upbringing, health-saving technologies, junior schoolchildren, health, values, activity, emotional attitude, responsible attitude, attitude, cognitive component

References (transliterated)

1. Bekhterev, V. M. Problemy razvitiya i vospitaniya cheloveka: Izbr. psikhol. tr. / pod red. Brushlinskogo A. V. i Kol'tsovi V. A.; sost. i komment. V. A. Kol'tsovi; Akad. ped. i sots. nauk, Mosk. psikhol.-sots. in-t. – Moskva: Izd-vo «In-t prakt. Psichologii»; Voronezh: NPO «MODEK», 1997. – 416 s.
2. Gul'bina, S.N. Formirovanie zdorovogo obraza zhizni mladshikh shkol'nikov na urokakh i vneurochnoe vremya / S.N. Gul'bina, O.V. Savel'eva, E.P. Khramova // Vestnik nauchnykh konferentsii. Tambov, 2019. № 6-3 (22). S. 43-47.
3. Guruzhapov V. A. Perspektivy issledovanii uchebnoi deyatel'nosti v kontekste zadach sovremennoi praktiki nachal'noi shkoly / V. A. Guruzhapov. – Moskva: Psichologicheskaya nauka i obrazovanie, 2019. T. 20. № 3. S. 44-55.
4. Diagnostika ZOZh v nachal'noi shkole [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa – <https://znanio.ru/media/diagnostiki-zozh-v-nachalnoj-shkole-2510667>
5. Eremina, Yu.S. Formirovanie kul'tury zdorovogo obraza zhizni mladshikh shkol'nikov kak pedagogicheskaya problema / Yu.S. Eremina, A.V. Gavrilish // Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal Kontsept. 2017. № T39. S. 4111-4115.
6. Kapilevich L.V. K 202 Zdorov'e i zdorovyi obraz zhizni: uchebnoe posobie / L.V.Kapilevich, V.I.Andreev. – Tomsk : Izd-vo Tomskogo politekhnicheskogo universiteta, 2020. – 102 s.
7. Kitaev, V. S. Usloviya i mekhanizmy formirovaniya potrebnosti v teoreticheskikh znaniyakh v nachal'noi shkole / Kitaev Vladimir Sergeevich. Krasnoyarsk, 2021. – 63 s.
8. Lipatova, E.V. Razvitie lichnosti mlashego shkol'nika v protsesse proektnoi i issledovatel'skoi deyatel'nosti na urokakh i vo vneurochnoi deyatel'nosti // Metodist. 2019. № 7. S. 53-55.
9. Oshchepkova, T. L. Vospitanie potrebnosti v ZOZh u detei mlashego shkol'nogo vozrasta // Nachal'naya shkola, 2006. № 8. S. 90.
10. Parfilova, G.G. Formirovanie zdorovogo obraza zhizni u mladshikh shkol'nikov / G.G. Parfilova, S.R. Gataullin // Fundamental'nye i prikladnye nauchnye issledovaniya: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovatsii. Penza, 2019. S. 128-131.
11. Perevozchikova, A. V. Postanovka uchebnoi zadachi v sisteme razvivayushchego obucheniya D.B. El'konina – V.V. Davydova v usloviyakh vvedeniya novogo obrazovatel'nogo standarta v nachal'noi shkole / A. V. Perevozchikova, V. G. Vasil'ev // Psichologicheskaya nauka i obrazovanie. 2019. Tom 7, № 1. S. 69-79.
12. Sevruk, A. I. Zdorov'esberegayushchi urok / A. I. Sevruk, E. A. Yunina // Shkol'nye tekhnologii, 2004. № 2. S. 200-207.
13. Sergeeva, B. V. Usloviya formirovaniya ekologicheskikh znanii mladshikh shkol'nikov / B. V. Sergeeva. Molodoi uchenyi, 2019. № 9. S. 24-29.
14. Sergeeva, B. V. Sredstva formirovaniya zdorovogo obraza zhizni mladshikh shkol'nikov / B. V. Sergeeva, V. V. Tokareva // Problemy pedagogiki, 2019. № 3. – S. 56-59.
15. Frumin, I. D. Obrazovatel'noe prostranstvo kak prostranstvo razvitiya («shkola vzrosleniya») / I. D. Frumin, B. D. El'konin. Voprosy psichologii. 1993. № 1. – S. 24.

16. Carless D. Sport and physical activity for mental health [Text]. D. Carless, K. Douglas. – Blackwell Publishing Ltd, 2019. 181 p. 87.
17. Cornell J. Sharing nature: nature awareness activities for all ages [Text] / J.Cornell, R. Louv. – Crystal Clarity Publishers, 2015. 216 p.
18. Cutter-Mackenzie A. Young children's play and environmental education in early childhood education [Text] / A. Cutter-Mackenzie et al. Springer Briefs in Education, 2014. 88 p.
19. Elkönin, B. D. Occurrence of Action (Notes on the Development of Object-Oriented Action II) // Cultural – Historical Psychology. 2019. №1. p. 11-20.
20. Healthy Lifestyle Programs for Primary School [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa – <https://www.healthykids.nsw.gov.au/teachers-childcare/healthy-lifestyle-programs-for-primary-schools/nsw-premiers-sporting-challenge.aspx>
21. Promoting sport and enhancing health in European Union countries: a police content analysis to support action. WHO Regional Office for Europe, 2011. 64 p.
22. Sport and physical activity: Report. / Special Eurobarometer 412. TNS Opinion & Social, march 2019. 135 p.

Research of the problems of subjectivity development in the digital environment

Bogdanova Veronika Olegovna 

PhD in Philosophy

Associate Professor, South Ural State humanitarian and pedagogical university

454080, Russia, Chelyabinsk region, Chelyabinsk, Lenin str., 69, room 444

 verovictory@mail.ru

Abstract. The article presents the results of a focused interview to identify problematic markers of the development of the structural components of subjectivity in the younger generation. The object of the study is the manifestation of the subjectivity of the younger generation in the Internet space. The subject of the study is the problematic markers of the development of youth subjectness in the digital environment.

The theoretical significance and novelty of the study lies in the systematization of theoretical ideas about the influence of the digital environment on the development of subjectivity. The practical significance lies in identifying problematic markers for the development of subjectivity in the digital environment, knowledge of which can be used to create a person-centered educational environment.

Empirically, the main problematic markers of the development of some structural components of subjectness were identified: individuality, reflection and empathy. The ratio of freedom and responsibility in the digital environment is determined from the point of view of representatives of the younger generation.

The results of this study can be used to develop psychological and pedagogical programs aimed at developing the skills of reflection, self-determination, self-realization, emotional regulation, positive self-attitude and empathy.

Keywords: self-realization, problematic markers, empathy, responsibility, freedom, reflection, individuality, subjectivity, self-development, digital environment

References (transliterated)

1. Kant I. Prolegomeny ko vsyakoi budushchei metafizike, mogushchei poyavit'sya kak nauka. Sochineniya: v 8 t. M.: ChORO, 1994. T. 4. 603 s.
2. Bogdanova V.O. Tsennostnye orientiry i zhiznennye smysly predstavitelei tsifrovogo pokoleniya na primere studentov pedagogicheskogo vuza: sotsial'no-aksiologicheskii aspekt issledovaniya // Sotsium i vlast'. 2023. № 1 (95). C. 39-50. doi:10.22394/1996-0522-2023-1-39-50
3. Volkova E.N. Struktura sub"ektnosti sovremennoogo pedagoga // Mir psikhologii. 2023. № 2 (113). S. 52-60. doi:10.51944/20738528-2023-2-52
4. Brushlinskii A.V. Psikhologiya sub"ekta / Otv. red. V.V. Znakov. SPb.: Aleteiya, 2003. 268 s.
5. Abul'khanova-Slavskaya K.A. Psikhologiya i soznanie lichnosti (Problemy metodologii, teorii i issledovaniya real'noi lichnosti): Izbrannye psikhologicheskie trudy. M.: Mosk. psikhol.-sots. in-t, 1999. 216 s.
6. Osnitskii A.K. Regulyatoryniy optyt, sub"ektnaya aktivnost' i samostoyatel'nost' cheloveka // Psikhologicheskie issledovaniya. 2009. № 6 (8). URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/960#e3> (data obrashcheniya: 22.01.2023).
7. Zhao G. Subjectivity and Infinity: Time and Existence: A Response to the Critics // Studies in Philosophy and Education. 2022. Vol. 41. № 5. Pp. 591-593. doi:10.1007/s11217-022-09837-5
8. Borisov S. The birth of Deep Philosophy from the spirit of onto-designing // Synthesis Philosophica. 2020. Vol. 35. № 2. Pp. 305-319. doi:10.21464/SP35202
9. Kolomiets O.V. Teoreticheskoe obosnovanie psikhologicheskogo konstrukta «Sub"ektnaya zhiznennaya pozitsiya» // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. 2019. T. 7. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/issue-6-2019.htm>. (data obrashcheniya: 22.01.2023).
10. Leshkevich T.G., Zubova D.A. Pereotkrytie sub"ektnosti: tochki rosta novykh tsennosteii // Nauchnaya mysl' Kavkaza. 2010. № 2 (62). S. 5-11.
11. Lee R.L.M. Affectivity, subjectivity, and vulnerability: on the new forces of mass hysteria // Subjectivity. 2022. Vol. 15. № 1. Pp. 18-35. doi:10.1057/s41286-022-00127-6
12. Bogdanova V.O. Tsennosti i smyslozhiznennye orientiry sovremennoi molodezhi v tsifrovyyu epokhu. Chelyabinsk: Izd-vo Yuzhno-Ural. gos. guman.-ped. un-ta, 2022. 172 s.
13. Chelovek kak otkrytaya tselostnost': Monografiya / Otv. red. L. P. Kiyashchenko, T. A. Sidorova. Novosibirsk: Akademizdat, 2022. 420 s.
14. Reid E. Relationship between social and personal identities: segregation or integration // Journal of Personality and Social Psychology. 1996. Vol. 71. Pp. 1084-1091. doi:10.1037/0022-3514.71.6.1084
15. Krasil'nikov A.N., Abzalova A.Kh. Transformatsii lichnosti v usloviyakh informatsionno-tsifrovoi sredy professional'nogo obrazovaniya // Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk. T. 24. № 83, 2022. S. 36-41. doi:10.37313/2413-9645-2022-24-83-36-41
16. Chernavin Yu.A. Tsifrovaya identichnost': sushchnost', osobennosti vozniknoveniya i proyavleniya // Chelovecheskii kapital. 2022. T. 2. № 12 (168). S. 74-78.
17. Friedenberg J. The Future of the Self: An Interdisciplinary Approach to Personhood and Identity in the Digital Age. California: University of California Press, 2020. 344 p.

18. Rössler B. Der Wert des Privaten. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001. 379 p.
19. Rogers C. R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the clientcentered framework // Psychology: A study of a science. Volume III: Formulations of the Person and the Social Contexts. New York: McGraw-Hill Book Company, 1959. 70 p.
20. Kashapov M.M., Smirnov A.A., Solov'eva E.V. Empatiya kak intersub"ektnyi resurs vuzovskoi adaptatsii studentov v uslovii tsifrovizatsii obrazovatel'noi sredy // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2022. № 2 (56). S. 153-167.
doi:10.32744/pse.2022.2.9
21. Kholmogorova A.B., Klimenkova E.N. Sposobnost' k empatii v kontekste problemy sub"ektnosti // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. 2017. T. 25. № 2. S. 75-93. doi:10.17759/cpp.2017250205
22. Wells A. Metacognitive therapy for anxiety and depression. New York: Guilford Press, 2009. 316 p.
23. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Chigarkova S.V. Trolling kak destruktivnaya onlain-praktika: podrostki i molodezh' v roli zhertv, agressorov i nablyudatelei // Psichologicheskii zhurnal. 2022. T. 43. № 5. S. 27-35.
doi:10.31857/S020595920022780-4
24. Ivanova A.Yu., Malyshkina M.V. Psichologicheskie problemy obshcheniya i deyatel'nosti pokoleniya tsifrovyykh tekhnologii // Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta. 2017. № 7 (149). S. 221-228.
25. Ignat'ev V. I. Informatsionnaya peregruzka sotsial'noi sistemy i ee sotsial'nye posledstviya // Sotsiologicheskie issledovaniya. 2017. № 7. S. 3-11.
26. Manuilov G.V., Gorelova G.G., Yashchenko E.F. Osobennosti empatii i refleksii lichnosti na raznykh etapakh uchebnoi deyatel'nosti // Psichologiya. Psikhofiziologiya. 2020. T. 13. № 1. S. 5-13. doi:10.14529/jpps200101