

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

# НАУЧНЫЙ ПОИСК

Сборник научных работ студентов,  
аспирантов и преподавателей

**Выпуск 25**

Ярославль  
Филигрань  
2024

УДК 159.9(063)  
ББК 88я431  
НЗ4

*Рецензент:*

*Н. П. Ансимова*, доктор психологических наук, профессор кафедры  
общей и социальной психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

*Редколлегия:*

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

**Научный поиск** : сборник научных работ студентов, аспирантов  
НЗ4 и преподавателей. Выпуск 25 / под ред. А. А. Карпова. –  
Ярославль : Филигрань, 2024. – 314 с.  
ISBN 978-5-6053283-6-0

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

Для студентов, аспирантов, преподавателей.

УДК 159.9(063)  
ББК 88я431

## Содержание

<i>Агафонов Р. А.</i> Применение методов социометрии в диагностике однополюсного коллектива .....	7
<i>Александрова А. М., Белкова Е. А.</i> Коррекция алекситимии посредством развития эмоционального интеллекта у студентов-психологов .....	13
<i>Бача О. В.</i> Взаимосвязь вузовской адаптации и акцентуации характера студентов .....	24
<i>Белорусова А. Е., Лазарева Н. Ю.</i> Влияние уровней обработки языковой информации на возникновение инсайтного решения анаграмм .....	29
<i>Беляева О. А., Богданова Ю. В.</i> Особенности самочувствия младших школьников в группе продлённого дня .....	34
<i>Беляева О. А., Карева А. А.</i> Взаимосвязь речевой тревожности и агрессивности у младших школьников .....	39
<i>Беляева О. А., Кононова О. Ю.</i> Особенности каузальной атрибуции младших школьников .....	44
<i>Богданова П. М., Ключева Н. В.</i> Созависимость в романтических отношениях как условие жизненной удовлетворенности старшеклассников .....	49
<i>Ванина А. М., Винарчик Е. А.</i> Особенности детской психологии горя. Возрастные особенности переживания горевания .....	55
<i>Винарчик Е. А., Сальникова Е. А.</i> Психологический климат семьи во время ожидания первенца .....	60
<i>Виноградова А. А.</i> Особенности развития творческого мышления у младших школьников .....	65
<i>Володина А. С., Смирнов А. А.</i> Взаимосвязь девиантного поведения и волевого самоконтроля у студентов .....	70
<i>Волченкова А. А., Ермакова Д. А.</i> Эмоциональный интеллект и интеллектуально-психологическая игра: анализ взаимосвязи на примере игры «Мафия» .....	83

<i>Волченкова А. А., Ермакова Д. А.</i> Специфика социального интеллекта цифровых подростков .....	90
<i>Говорова Е. А.</i> Взаимосвязь социального компонента вузовской адаптации и личностных качеств студентов .....	102
<i>Камакина О. Ю., Турченяк К. А.</i> Исследование коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта .....	106
<i>Каратаева Д. В., Руновская Е. Г.</i> Связь тревожности и картины будущего у студентов старших курсов .....	111
<i>Карачун В. Ю., Белкова Е. А.</i> Межличностные отношения в спортивной команде .....	119
<i>Карпов А. А., Присяжнюк С. О.</i> Феноменология метакогнитивной регуляции управленческой деятельности .....	125
<i>Карпов А. А., Соловьева Е. В., Присяжнюк С. О.</i> Методическое обеспечение исследования метакогнитивной регуляции управленческой деятельности .....	131
<i>Карпова Е. В., Трубохина В. А.</i> Особенности учебной и профессионально-педагогической мотивации студентов педагогического вуза .....	139
<i>Кириллова Н. П., Владимиров И. Ю.</i> Эффект влияния эмоций на процесс преодоления фиксированности .....	145
<i>Комарова Д. С., Изотова Е. Г.</i> Влияние адаптации на успешность обучения в начальных классах .....	152
<i>Коротаева А. И., Егорова О. А.</i> Взаимосвязь самооценки и учебной мотивации младших школьников .....	159
<i>Максимова Л. В., Карпова Е. В.</i> Учебная мотивация, «внутренняя позиция школьника» и отношение к школе младших подростков .....	165
<i>Мальгина К. С., Карпова Е. В.</i> Особенности развития эмпатии у студентов и учителей с различным стажем педагогической деятельности .....	172
<i>Малькова А. А.</i> К проблеме развития асертивности у молодых педагогов .....	181

<i>Медведчук О. В., Старова М. Р.</i> Взаимосвязь мотивации сотрудников и их субъективной оценки используемых методов управления .....	187
<i>Милкова А. Р.</i> Волевой самоконтроль и конфликтная компетентность спортсмена .....	192
<i>Надежкина Т. Е., Изотова Е. Г.</i> Эмоциональное выгорание как феномен современной организации образовательной деятельности .....	200
<i>Пошехонова Ю. В., Ковалевская Ю. К.</i> Специфика влияния особенностей организационного поведения в спортивной команде на эффективность ее деятельности .....	205
<i>Ретивова М. М., Карпов А. А.</i> Дифференциальные аспекты организации метакогнитивной сферы личности спортсменов .....	215
<i>Рыжова А. Ю., Фаерман М. И.</i> Исследование психологической гибкости и копинг-навыков спортсменов-ориентировщиков .....	223
<i>Рябова М. А., Пошехонова Ю. В.</i> Стиль саморегуляции поведения как регуляционный механизм творчества подростков в семьях с разным микросоциальным климатом .....	230
<i>Сотов Д. Е.</i> Устный вербальный акт как действие .....	237
<i>Тарелкина А. Н., Калачёва А. И.</i> Психологическая готовность к карьерной деятельности .....	246
<i>Тихомирова С. Р., Ключева Н. В.</i> Смакование позитивных событий в позитивной психологии (теоретический анализ) .....	252
<i>Тихонова М. А., Филиппова Ю. В.</i> Структурно-психологический анализ регуляционных механизмов личности студентов в учебной деятельности .....	259
<i>Трифонова С. А., Кувшинова У. Р.</i> Стыд и вина как социальные регуляторы поведения .....	267
<i>Ульянова А. С., Изотова Е. Г.</i> Влияние проекта «Орлята России» на развитие социальной активности обучающихся начальных классов в сельских школах .....	273
<i>Усова П. Э.</i> Понятие женственности и психология ее формирования у девушек .....	279

<i>Филиппова С. М., Невзорова А. В.</i> Формирование этнической идентичности младших школьников в поликультурной образовательной среде .....	285
<i>Цуканова М. А.</i> Метакогнитивная психология управленческой деятельности. Современное состояние проблемы .....	290
<i>Чемякина А. В., Казакова А. О.</i> Особенности взаимосвязи психического выгорания и показателей эмоционального интеллекта работников сферы общественного питания, дифференцированных по признаку пола .....	295

## **Применение методов социометрии в диагностике однополого коллектива**

***Р. А. Агафонов***

Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны,  
Ярославль, Российская Федерация  
e-mail: rmgfnv@yandex.ru

*Аннотация.* Данная статья исследует возможности и перспективы применения методов социометрии в диагностике однополого коллектива. В статье анализируются основные принципы социометрии, описывается методика её проведения и интерпретации результатов. Также рассматривается практическое применение социометрии в контексте анализа внутригрупповых взаимосвязей, ролей и лидерства. Работа представляет интерес для специалистов в области социальной психологии, а также может быть полезна для разработки эффективных методов управления однополым коллективом.

*Ключевые слова:* социометрия, диагностика, однополый коллектив, социометрический анализ, методы исследования.

## **The Use of Sociometry Methods in the Diagnosis of a Same-Sex Collective**

***R. A. Agafonov***

Yaroslavl Higher Military School of Air Defense,  
Yaroslavl, Russia  
e-mail: rmgfnv@yandex.ru

*Abstract.* This article explores the possibilities and prospects of using sociometry methods in the diagnosis of a same-sex collective. The article analyzes the basic principles of sociometry, describes the methodology of its implementation and interpretation of the results. The practical application of sociometry in the context of the analysis of intra-group relationships, roles and leadership is also considered. The work is of interest to specialists in the field of social psychology, and may also be useful for developing effective methods of managing a same-sex team.

*Keywords:* sociometry, diagnostics, same-sex collective, sociometric analysis, research methods.

*Постановка проблемы исследования.* Известно, что однополюсные коллективы часто испытывают сложности с коммуникацией, эффективностью работы в группе и установлением взаимоотношений между членами. Для улучшения ситуации и повышения эффективности работы коллектива необходимо применить методы социометрии для анализа взаимосвязей и структуры коммуникаций.

*Организация процедуры и методы исследования.*

Социометрический метод исследования используется для исследования различных социальных групп с целью выявления статусов участников того или иного коллектива. С помощью социометрии можно выявить явных лидеров, изучить поведение людей в условиях общей деятельности, а также определить отвергаемых членов коллектива, которым нужна социальная поддержка. Основоположителем социометрии является известный американский психиатр и социальный психолог Джейкоб Морено [2, с. 12].

Метод социометрических измерений позволяет получить информацию о социально-психологических взаимоотношениях в группе, определить статус людей в группе и их психологическую совместимость и сплоченность, задачей социометрии является изучение неформального структурного аспекта социальной группы и преобладающей в ней психологической атмосферы.

Социометрия изучает взаимоотношения внутри небольших социальных групп, где участники длительное время проводят вместе или взаимодействуют друг с другом. Основным предметом исследования социометрии – это эмоциональные связи между людьми в группе, такие как симпатии, антипатии и безразличие. Теория социометрии была создана на основе взглядов различных ученых, включая К. Маркса, О. Конта и З. Фрейда. В отличие от бихевиоризма, который сосредоточен на внешнем поведении, и фрейдизма, который акцентируется на внутренних процессах, социометрия изучает эмоциональные взаимоотношения внутри группы.

Прикладная социометрия включает различные методы и техники, такие как социометрические тесты, социограммы и социометрические индексы, которые помогают разрешать конфликты

в небольших группах. Эти методы получили широкое признание в среде социологов и социальных психологов. Исследования небольших групп всегда включают социометрию как важный инструмент исследования [1, с. 13].

Этапы проведения социометрического исследования включают в себя:

1. Постановка целей, задач и определение гипотезы исследования.
2. Определение социометрических критериев.
3. Выбор метода проведения социометрического исследования.
4. Создание социометрической анкеты.
5. Проведение исследования с использованием социометрии.

Социометрические критерии формулируются через вопросы, на которые отвечают участники исследования, позволяя выявить взаимоотношения в группе. Виды критериев включают формальные и неформальные, двойной и одиночный для изучения партнерских отношений и взаимодействия между участниками, а также прогностический, который оценивает, насколько точно человек осознает свои взаимоотношения. Критерии также могут быть классифицированы как сильные или слабые.

Социометрия может быть проведена с использованием как непараметрических, так и параметрических методов обработки данных, далее рассмотрим только непараметрический метод, при его использовании испытуемых просят отвечать на вопросы, не ограничивая количество вариантов, то есть на все, кроме них самих. Для непараметрической процедуры константа одинакова как для человека, делающего выбор, так и для человека, получающего выбор [3, с. 23].

*Преимущества непараметрической процедуры:*

- позволяет определить эмоциональную экспансивность каждого члена группы;
- при использовании данного типа процедуры проводится анализ всего многообразия взаимосвязей в структуре группы.

*Недостатки непараметрической процедуры:*

- при ручной обработке результатов социометрии измерения возможны только в небольших группах (до 12 человек);
- существует высокая вероятность получения случайного выбора из-за аморфной системы взаимоотношений между выби-

рающим человеком и другими людьми или из-за ложных ответов с целью демонстрации нормальной лояльности к окружающим и экспериментатору.

Проведение социометрии возможно двумя способами:

1. Общее исследование с включенными социометрическими критериями в отдельный раздел, однако участники должны подписать анкету и указывать фамилии выбранных людей;

2. Самостоятельное исследование, где члены группы нумеруются, и этот номер становится их шифром.

Проведение социометрии включает две основные составляющие: инструкции и вопросы по теме исследования. Обычно психолог дает устные указания всем участникам и зачитывает вопросы, предлагая записать ответы на специальных бланках. В другом варианте психолог дает устные инструкции, а затем выдает социометрические карточки, на которых есть краткая письменная инструкция, а также место для указания фамилии, имени, вопросов и ответов. Второй вариант предпочтительнее, так как помогает участникам всегда иметь инструкции перед глазами, что уменьшает количество задаваемых вопросов.

*Результаты исследования и их обсуждение.*

Результаты социометрии удобнее всего исследовать по социометрической матрице [5, с. 23]. В нашем социометрическом исследовании в однополой группе по результатам была составлена социометрическая матрица (см. таблица 1).

*Таблица 1*

### **Взаимоотношения в однополом коллективе**

<i>C<sub>i</sub></i>	<i>Статус</i>	<i>B</i>	<i>O</i>	<i>BB</i>	<i>BO</i>	<i>Кудовл.</i>
-0,62	Отвергаемый	0	16	0	3	0
0,23	Принимаемый	6	0	3	0	0,6
0,23	Звезда	7	1	3	0	0,75
0,15	Принимаемый	4	0	1	0	0,2
-0,08	Принимаемый	1	3	1	0	0,2
0,00	Принимаемый	2	2	2	1	0,5

<i>Ci</i>	<i>Статус</i>	<i>B</i>	<i>O</i>	<i>BB</i>	<i>BO</i>	<i>Кудовл.</i>
0,04	Принимаемый	1	0	1	0	0,2
0,15	Принимаемый	4	0	0	0	1
-0,69	<b>Отвергаемый</b>	0	<b>18</b>	0	2	<b>0</b>
0,15	Принимаемый	6	2	1	1	0,25
0,08	Принимаемый	3	1	1	0	0,2
0,08	Принимаемый	2	0	2	0	0,5
0,38	Звезда	10	0	3	0	0,75
0,31	Звезда	8	0	3	0	1
-0,04	Принимаемый	3	4	2	1	0,67
-0,15	Принимаемый	1	5	1	1	0,33
0,12	Принимаемый	4	1	2	1	0,4
0,04	Принимаемый	3	2	3	0	0,75
0,27	Звезда	7	0	2	0	0,5
0,04	Принимаемый	3	2	1	0	0,2
0,19	Принимаемый	5	0	3	0	1
0,23	Звезда	7	1	3	1	0,75
-0,12	<b>Пренебрегаемый</b>	0	3	0	1	<b>0</b>
0,08	Принимаемый	4	2	1	0	0,2
-0,12	Принимаемый	1	4	1	0	0,25
0,23	Принимаемый	6	0	3	0	1
0,19	Принимаемый	6	1	3	0	0,6

*Обозначения:* *Ci* – *B* – количество выборов, *O* – количество отклонений, *BB* – взаимный выбор, *BO* – взаимные отклонения, *Кудовл.* – коэффициент удовлетворенности [4, с. 35].

В ходе проведенного исследования социометрии в коллективе было выявлено, что среди участников существуют ярко выраженная группа лидеров, которые пользуются значительным авторитетом у своих товарищей. Эти лидеры обладают большой популярностью внутри коллектива. В ходе исследования замечено, что существует несколько групп, которые взаимодействуют друг с другом более

активно, чем с остальными, при этом существуют и конфликтующие группы. Также был выявлен ряд изолированных участников, которые имеют минимальное количество связей внутри коллектива. Это может свидетельствовать о проблемах в их социальной адаптации, что может негативно сказаться на их психологическом состоянии и эффективности выполнения обязанностей.

*Заключение.* Проведенное социометрическое исследование позволило выделить группы лидеров, выявить особенности взаимодействия между участниками, а также нуждающихся в дополнительной поддержке и особом внимании руководства. Эти данные могут быть использованы для улучшения внутриколлективного взаимодействия в коллективе и повышения сплоченности с целью оптимизации деятельности.

### **Список литературы**

1. Марковская И. М. Социометрические методы в психологии. Учебное пособие. 1999. 44 с.
2. Морено Я. Л. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе. 2004. 383 с.
3. Золотовицкий Р. А. Социометрия Я. Л. Морено: мера общения. Социологические исследования. 2002. С. 103–113.
4. Бондаренко А. Г. Социологическое исследование: методика опроса. Учебное пособие. 2006. 64 с.
5. Орлова М. Ю. Структурный анализ малых групп (использование метода социометрии в психодиагностике). Учебно-методическое пособие для студентов // Дальневосточная государственная морская академия им. адм. Г. И. Невельского. 1998. 27 с.

**Коррекция алекситимии  
посредством развития эмоционального интеллекта  
у студентов-психологов**

*А. М. Александрова, Е. А. Белкова*

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,  
Ярославль, Российская Федерация  
e-mail: aa.aa-02@yandex.ru

*Аннотация.* В результате анализа литературы было выявлено, что исследований на тему коррекции алекситимии недостаточно. Так как некоторые исследования, свидетельствуют о наличии взаимосвязи алекситимии с эмоциональным интеллектом, закономерно встает вопрос, возможна ли коррекция алекситимии посредством развития эмоционального интеллекта? В тезисах освещается исследование проверки возможности коррекции алекситимии посредством повышения уровня эмоционального интеллекта.

*Ключевые слова:* алекситимия, эмоциональный интеллект, дневник эмоций, эмоциональная осведомленность, управление эмоциями, самомотивация.

**Correction of Alexithymia through the Development  
of Emotional Intelligence in Psychology Students**

*A. M. Aleksandrova, E. A. Belkova*

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia  
email: aa.aa-02@yandex.ru

*Abstract.* As a result of the analysis of the literature, it was revealed that there is not enough research on the correction of alexithymia. Since some studies indicate that there is a relationship between alexithymia and emotional intelligence, the question naturally arises, is it possible to correct alexithymia through the development of emotional intelligence? The theses highlight studies to test the possibility of correcting alexithymia by increasing the level of emotional intelligence.

*Keywords:* alexithymia, emotional intelligence, diary of emotions, emotional awareness, emotion management, self-motivation.

*Постановка проблемы исследования.* Алекситимия представляет собой психологический конструкт, характеризующийся сложностью в определении, дифференциации и описании своих и чужих эмоций [3]. К главным особенностям, характерным для людей, страдающих алекситимией, относятся трудности в распознавании и описании чувств; проблемы с различением и разграничением эмоциональных состояний и телесных ощущений; скудность воображения, выражающаяся в отсутствии ярких фантазий и сновидений [5].

Под эмоциональным интеллектом принято понимать способность определять собственные эмоции, эмоции других людей, распознавать и дифференцировать их, а также применять полученные данные для управления мышлением и поведением [1]. Согласно концепции Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо структурными компонентами эмоционального интеллекта являются умение правильно определять собственные и чужие эмоции; умение эффективно применять эмоции для улучшения мыслительной деятельности; умение определять истинный смысл эмоций и умение управлять эмоциями [4].

На основе анализа определений и особенностей алекситимии и эмоционального интеллекта можно предположить, что существует тесная связь между данными феноменами. Действительно, согласно литературе [2] и ранее проведенному нами исследованию, показатели эмоционального интеллекта коррелируют с алекситимией: между показателями эмоционального интеллекта и алекситимией наблюдается обратная зависимость. Следовательно, можно предположить, что с развитием эмоционального интеллекта будет уменьшаться выраженность алекситимии.

В настоящее время в литературе недостаточно данных о возможностях коррекции алекситимии посредством развития эмоционального интеллекта, таким образом, актуальным становится вопрос о решении данной проблемы и нахождении достаточно оптимального, легко воспроизводимого способа коррекции алекситимии. Проверке возможности коррекции алекситимии с помощью повышения уровня эмоционального интеллекта и будет посвящена данная исследовательская работа.

*Организация процедуры и методы исследования.* В проведенном нами исследовании приняли участие 25 студентов ЯрГУ им. П. Г. Демидова факультета психологии 1–2 курса.

Участникам исследования предлагалось в течение четырех недель отслеживать свое эмоциональное состояние с помощью дневника эмоций (см. таблица 1).

Таблица 1

### Шаблон дневника эмоций

<i>Время</i>	<i>Ситуация</i>	<i>Мысли</i>	<i>Эмоция</i>	<i>Телесное ощущение</i>	<i>Действия</i>	<i>Выводы</i>

В дневнике описывается произошедшая ситуация, мысли, эмоции и телесные ощущения, возникшие в описываемых обстоятельствах, действия, предпринятые респондентом в данной ситуации и выводы, которые участник исследования сделал на основе заполненных колонок. Также проводилась диагностика выраженности алекситимии и уровня эмоционального интеллекта с помощью методик «TAS-26» Г. Тейлора и «Эмоциональный интеллект» Н. Холла. Замеры осуществлялись три раза: до начала воздействия (дневник эмоций), сразу после воздействия и через месяц после воздействия.

*Результаты исследования и их обсуждение.* По результатам дисперсионного анализа с использованием критерия Фридмана (см. таблица 2) выявлены значимые различия между этапами исследования по таким характеристикам эмоционального интеллекта как «эмоциональная осведомленность», «управление эмоциями», «интегративный уровень эмоционального интеллекта».

Таблица 2

### Сравнение показателей алекситимии и эмоционального интеллекта респондентов до, после и через месяц после воздействия

<i>Шкалы</i>	<i>Хи-кв</i>	<i>p-value</i>
Алекситимия	4,04	0,13
Эмоциональная осведомленность	7,1	0,03*
Управление эмоциями	10,09	0,01**

<i>Шкалы</i>	<i>Хи-кв</i>	<i>p-value</i>
Самомотивация	3,61	0,16
Эмпатия	0,42	0,81
Распознавание эмоций других людей	1,67	0,43
Интегративный уровень эмоционального интеллекта	8,41	0,01*

*Примечание:*

\*\*\* –  $p \leq 0,001$  ← (0,1 % уровень значимости,  $p=0,001$ ).

\*\* –  $p \leq 0,01$  ← (1 % уровень значимости,  $p=0,01$ );

\* –  $p \leq 0,05$  ← (5 % уровень значимости,  $p=0,05$ ).

Возможно, выбранный метод воздействия (дневник эмоций) помогает развивать навык понимания и дифференциации своих эмоций, а благодаря точному определению своих эмоций становится возможным управление ими, так как эмоции разнообразны и, соответственно, управляются по-разному. Также мы видим, что на разных этапах исследования не произошло значимых изменений в показателях алекситимии, что может говорить о том, что развитие эмоционального интеллекта не помогает снижать выраженность алекситимии, или для коррекции алекситимии нужно больше времени. Либо выбранный метод воздействия (дневник эмоций) может не помогать снижать выраженность алекситимии или связанных с ней характеристик эмоционального интеллекта, или он работает не для всех респондентов.

Для более точного анализа и определения значимости различий между показателями алекситимии и эмоционального интеллекта респондентов на разных этапах исследования (до, после и через месяц после проведения мероприятий по развитию эмоционального интеллекта) мы воспользовались критерием Вилкоксона (см. таблица 3).

**Различия на разных этапах исследования по показателям  
алекситимии и эмоционального интеллекта**

<i>Этапы исследования</i>	<i>После воздействия</i>	<i>Через месяц после воздействия</i>
<b>До воздействия</b>	Эмоциональная осведомленность	– Эмоциональная осведомленность, – Управление эмоциями, – Интегративный уровень эмоционального интеллекта
<b>Через месяц после воздействия</b>	– Управление эмоциями, – Самомотивация, – Интегративный уровень эмоционального интеллекта	

По результатам сравнения показателей алекситимии и эмоционального интеллекта до и после воздействия наблюдаются значимые различия по такой шкале эмоционального интеллекта как «Эмоциональная осведомленность». Данный результат может быть связан с тем, что ежедневное отслеживание своих эмоциональных состояний действительно помогает развивать навык определения эмоций даже в такой короткий срок, особенно с учетом того, что именно эта характеристика эмоционального интеллекта выделена среди нарушенных параметров при описании феномена алекситимии. Согласно полученным результатам сравнения показателей алекситимии и эмоционального интеллекта после и через месяц после воздействия наблюдаются значимые различия между такими шкалами эмоционального интеллекта как «Управление эмоциями», «Самомотивация» и «Интегративный уровень эмоционального интеллекта». Такие результаты могут быть связаны с тем, что для повышения уровня определения эмоций необходимо постоянная тренировка, а управление эмоциями и самомотивация более сложные процессы, поэтому для их развития требуется больше времени и первоначальное развитие навыка определения эмоций.

Так как сравнительный анализ для всей выборки респондентов не показал результатов изменения выраженности алекситимии в результате развития эмоционального интеллекта студентов-психологов,

мы выделили группы респондентов с изначально различными уровнями эмоционального интеллекта (по интегративному уровню эмоционального интеллекта) и проанализировали, каким образом происходят изменения при такой дифференциации выборки (см. таблицу 4).

Таблица 4

**Сравнение показателей  
алекситимии и эмоционального интеллекта  
респондентов с изначально низко развитым  
эмоциональным интеллектом на разных этапах исследования**

<i>Шкалы</i>	<i>Хи-кв</i>	<i>p</i>
Алекситимия	<b>32,12</b>	<b>0,00***</b>
Эмоциональная осведомлённость	<b>27,76</b>	<b>0,00***</b>
Управление эмоциями	<b>27,88</b>	<b>0,00***</b>
Самомотивация	<b>13,67</b>	<b>0,00**</b>
Эмпатия	<b>24,58</b>	<b>0,00***</b>
Распознавание эмоций других людей	<b>9,23</b>	<b>0,01**</b>
Интегративный уровень эмоционального интеллекта	<b>30,47</b>	<b>0,00***</b>

*Примечание:*

\*\*\* –  $p \leq 0,001 \leftarrow$  (0,1 % уровень значимости,  $p = 0,001$ ).

\*\* –  $p \leq 0,01 \leftarrow$  (1 % уровень значимости,  $p = 0,01$ );

\* –  $p \leq 0,05 \leftarrow$  (5 % уровень значимости,  $p = 0,05$ ).

Согласно результатам сравнения показателей алекситимии и эмоционального интеллекта респондентов с изначально низко развитым эмоциональным интеллектом выявлены значимые различия в показателях всех шкал эмоционального интеллекта. Полученные данные могут говорить о том, что дневник эмоций помогает в понимании и дифференциации своих эмоций, и в дальнейшем их использовании для своих целей, в том случае, если такие навыки были плохо развиты. Также выявлены значимые различия в показателях алекситимии, следовательно, мы можем предположить, что дневник эмоций также помогает снижать выраженность алекситимии с помощью развития эмоционального интеллекта при его изначально низком уровне.

При сравнении респондентов, имеющих изначально средний уровень эмоционального интеллекта, по показателям алекситимии и эмоционального интеллекта выявлены следующие значимые результаты (см. таблица 5).

Таблица 5

**Сравнение показателей алекситимии и эмоционального интеллекта респондентов с изначально средне развитым эмоциональным интеллектом на разных этапах исследования**

<i>Шкалы</i>	<i>Хи-кв</i>	<i>p</i>
Алекситимия	<b>10,33</b>	<b>0,01**</b>
Эмоциональная осведомлённость	<b>11,57</b>	<b>0,00**</b>
Управление эмоциями	<b>10,38</b>	<b>0,01**</b>
Самомотивация	1	0,61
Эмпатия	<b>10,17</b>	<b>0,01**</b>
Распознавание эмоций других людей	<b>9,48</b>	<b>0,01**</b>
Интегративный уровень эмоционального интеллекта	<b>12</b>	<b>0,00**</b>

*Примечание:*

\*\*\* –  $p \leq 0,001$  ← (0,1 % уровень значимости,  $p=0,001$ ).

\*\* –  $p \leq 0,01$  ← (1 % уровень значимости,  $p=0,01$ );

\* –  $p \leq 0,05$  ← (5 % уровень значимости,  $p=0,05$ ).

Мы видим, что для респондентов с изначально средним уровнем эмоционального интеллекта, его развитие приводит к качественному изменению как выраженности алекситимии, так и большего числа изучаемых характеристик эмоционального интеллекта. В то же время, для этой группы респондентов, в отличие от группы с изначально низкими показателями эмоционального интеллекта, не происходит качественного изменения такой характеристики как самомотивация. Возможно, это связано с тем, что самомотивация сложный процесс, состоящий из более чем двух этапов, а именно сначала необходимо научиться определять эмоции, управлять ими, а только потом использовать их для побуждения себя к какому-либо действию – поэтому у людей, имеющих изначально средний уровень эмоционального интеллекта его характеристики развиваются дольше, в связи с тем,

что люди с низким уровнем эмоционального интеллекта не умеют распознавать даже простые эмоции, а респонденты со средним уровнем эмоционального интеллекта, вероятно, имеют трудности с целым комплексом эмоций, поэтому развитие характеристик эмоционального интеллекта требует больше сил и времени.

Сравнение показателей алекситимии и эмоционального интеллекта на разных этапах исследования у респондентов, имеющих изначально высокий уровень эмоционального интеллекта, не дало значимых результатов. Такой результат может быть связан с тем, что у людей с хорошо развитым эмоциональным интеллектом нет проблем с пониманием своих эмоций, соответственно, такой метод воздействия как дневник эмоций не меняет значимо уровень.

Следующим этапом исследования необходимо установить наличие или отсутствие значимых различий в характеристиках эмоционального интеллекта и выраженности алекситимии у групп с изначально различной степенью выраженности алекситимии.

Таблица 6

**Сравнение показателей алекситимии  
и эмоционального интеллекта на разных этапах исследования  
у респондентов с изначально средней выраженностью  
алекситимии**

<i>Шкалы</i>	<i>Хи-кв</i>	<i>p</i>
Алекситимия	<b>14</b>	<b>0,00***</b>
Эмоциональная осведомлённость	<b>12,07</b>	<b>0,00**</b>
Управление эмоциями	<b>10,57</b>	<b>0,01**</b>
Самотивация	<b>8,62</b>	<b>0,01**</b>
Эмпатия	<b>8</b>	<b>0,02*</b>
Распознавание эмоций других людей	<b>8,67</b>	<b>0,01**</b>
Интегративный уровень эмоционального интеллекта	<b>12,29</b>	<b>0,00**</b>

*Примечание:*

\*\*\* –  $p \leq 0,001 \leftarrow$  (0,1 % уровень значимости,  $p=0,001$ ).

\*\* –  $p \leq 0,01 \leftarrow$  (1 % уровень значимости,  $p=0,01$ );

\* –  $p \leq 0,05 \leftarrow$  (5 % уровень значимости,  $p=0,05$ ).

Согласно результатам сравнения показателей алекситимии и эмоционального интеллекта респондентов с изначально средними показателями алекситимии выявлены значимые изменения в показателях всех шкал эмоционального интеллекта. Этот результат, может говорить о том, что дневник эмоций помогает в понимании и дифференциации своих эмоций и в дальнейшем их использовании для своих целей, в том случае, если такие навыки были не развиты или слабо развиты.

Также выявлены значимые различия в выраженности алекситимии на разных этапах исследования, следовательно, мы можем предположить, что дневник эмоций также помогает снижать выраженность алекситимии с помощью развития эмоционального интеллекта при изначально среднем уровне.

Сравнение респондентов, имеющих изначально высокие показатели выраженности алекситимии, по показателям алекситимии и эмоционального интеллекта показало следующие значимые результаты (см. таблица 7).

Таблица 7

**Сравнение показателей алекситимии  
и эмоционального интеллекта на разных этапах исследования  
у респондентов с изначально высокой выраженностью  
алекситимии**

<i>Шкалы</i>	<i>Хи-кв</i>	<i>p</i>
Алекситимия	<b>14</b>	<b>0,00***</b>
Эмоциональная осведомлённость	<b>10,57</b>	<b>0,01*</b>
Управление эмоциями	<b>12,29</b>	<b>0,00**</b>
Самотивация	<b>6,25</b>	<b>0,04*</b>
Эмпатия	2,35	0,31
Распознавание эмоций других людей	3,19	0,20
Интегративный уровень эмоционального интеллекта	<b>14</b>	<b>0,00***</b>

*Примечание:*

\*\*\* –  $p \leq 0,001$  ← (0,1 % уровень значимости,  $p=0,001$ ).

\*\* –  $p \leq 0,01$  ← (1 % уровень значимости,  $p=0,01$ );

\* –  $p \leq 0,05$  ← (5 % уровень значимости,  $p=0,05$ ).

Мы видим, что для респондентов с изначально высокой степенью выраженности алекситимии, развитие эмоционального интеллекта с использованием дневника эмоций приводит к качественному изменению как выраженности алекситимии, так и большего числа изучаемых характеристик эмоционального интеллекта, за исключением эмпатии и распознавания эмоций других людей. Возможно, это связано с тем, что людям с высокой выраженностью алекситимии сложно понимать свои эмоции, не говоря уже об эмоциях других людей, поэтому для начала необходимо научиться разбираться в своих эмоциональных переживаниях, для того, чтобы по определенным маркерам эмоций распознавать чувства других людей и сочувствовать им.

Сравнение показателей алекситимии и эмоционального интеллекта на разных этапах воздействия у респондентов, имеющих изначально низкую выраженность алекситимии, не дало значимых результатов. Такой результат может быть связан с тем, что у людей без алекситимии хорошо развита эмоциональная осведомленность, то есть у них нет проблем с пониманием и дифференциацией своих эмоций, и, соответственно, такой метод воздействия как дневник эмоций не меняет значимо показатели алекситимии и эмоционального интеллекта.

*Заключение.* По результатам нашего исследования было выявлено, что развитие эмоционального интеллекта может привести к снижению выраженности алекситимии у респондентов с изначально низким и средним уровнем развития эмоционального интеллекта, а также у респондентов с изначально средней и высокой выраженностью алекситимии. Также было установлено, что у респондентов с изначально низким уровнем алекситимии и высоким уровнем эмоционального интеллекта изменений по выраженности алекситимии и характеристикам эмоционального интеллекта в процессе развития последнего не происходит. Важно отметить, что использование дневника эмоций является доступным и эффективным способом развития эмоционального интеллекта и снижения уровня выраженности алекситимии. Наибольшее влияние дневник эмоций оказывает на такие характеристики эмоционального интеллекта, как эмоциональная осведомленность, управление эмоциями, самомотивация, что в целом соотносится с описанием признаков алекситимии, а именно: сложность в идентификации и описании собственных и чужих эмоций, а также сложность в различении чувств и физических ощущений.

### Список литературы

1. Робертс Р. Д., Мэттьюс Д., Зайднер М., Люсин Д. В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал ВШЭ. 2004. № 4.
2. Штрикер Ю. Д., Савосин С. В., Костригин А. А. Взаимосвязь социального интеллекта, эмоционального интеллекта и алекситимии у молодежи // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2021. № 6. С. 102–108.
3. Fukunishi I., Wise T. N., Sheridan M., Shimai S., Otake K., Utsuki N., Uchiyama K. Association of Emotional Intelligence with Alexithymic Characteristics // Psychological Reports. 2001. V. 89. N. 3. P. 651–658.
4. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R., Cherkasskiy L. Emotional intelligence // The Cambridge handbook of intelligence. 2011. P. 528–549.
6. Zackheim L. Alexithymia: The expanding realm of research // Journal of Psychosomatic Research. 2007. V. 63. N. 4. P. 345–347.

## **Взаимосвязь вузовской адаптации и акцентуации характера студентов**

***О. В. Бача***

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

*Аннотация.* В данной статье поднимается проблема взаимосвязи вузовской адаптации и акцентуаций характера. В работе раскрывается, как данная взаимосвязь может влиять на процесс адаптации у студентов. Выявлено прямое и обратное влияние акцентуаций характера и компонентов вузовской адаптации. Практическая значимость результатов исследования нацелена на реализацию деятельности не только педагогической коррекции, но и саморазвития личности, сохранения её благополучия.

*Ключевые слова:* вузовская адаптация, профессиональная адаптация, акцентуации характера, возбудимость, гипертимность, тревожность.

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

***O. V. Bacha***

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

*Abstract.* This article raises the problem of the relationship between university adaptation and character accentuations. The work reveals how this relationship can influence the adaptation process of students. The direct and reverse influence of character accentuations and components of university adaptation was revealed. The practical significance of the research results is aimed at the implementation of not only pedagogical correction activities, but also the self-development of the individual and the preservation of his well-being.

*Keywords:* university adaptation, professional adaptation, character accentuations, excitability, hyperthymia, anxiety.

*Постановка общей проблемы исследования.* В современном обществе важное место занимает проблема адаптации студентов в условиях вуза. Внимание к вузовской адаптации обусловлено тем, что она оказывает влияние на успешность студентов в учебной деятельности, будущей профессиональной карьере и также в общении. Акцентуации характера у студентов могут сказываться на процессе адаптации. В связи с этим, привыкание к учебным и социальным требованиям вузовской среды может усложняться из-за отдельных ярко выраженных черт характера. Трудности в установлении отношений, несоблюдении норм могут привести к проблемам в обучении и общении. Связь акцентуаций характера и адаптации студентов была доказана в работе А. В. Белорусовой [1], но в ней не было отмечено характера влияния компонентов между собой и межуровневых различий. Это указывает на новизну и значимость описанного в данной статье исследования.

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

1. Опросник Шмишека для диагностики типа акцентуации личности;
2. Методика «Адаптация студентов к вузу» (М. С. Юркина).

Процедура исследования заключается в проведении опроса студентов юридического факультета и факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Опрос проводился в первом семестре учебного 2023–2024 года. Суммарное число испытуемых: 62 человека. Возраст испытуемых составляет 17–20 лет.

*Результаты исследования и их обсуждение.*

Перед тем, как перейти к описанию и обсуждению результатов исследования необходимо отметить, что понятие вузовской адаптации включает в себя ряд взаимосвязанных компонентов: социальный, дидактический и профессиональный [4]. Они характеризуются следующим образом. Социальный компонент отражает изменение роли студента в обществе, усвоение им норм вуза. Дидактическая адаптация включает приспособление студента к учебному ритму, формам работы в вузе. Профессиональный компонент отражает вхождение студента в профессиональную среду, усвоение норм и ценностей выбранной профессии.

Теперь рассмотрим уровни различий социальной, дидактической и профессиональной адаптации у студентов (см. таблица 1).

Таблица 1

**Межуровневые различия  
для разных компонентов вузовской адаптации**

		<i>P-знач. для F</i>	<i>Среднее значение</i>	<i>Высокое значение</i>	<i>P-знач. Для U</i>
A	Оз	0,142872	12,36	9	0,010076
A	P	0,10087	12,86	9,625	0,039433
A	Ип	0,193297	13,88	18,1	0,004323

*Обозначения:* ПА – профессиональная адаптация, ДА – дидактическая адаптация, СА – социальная адаптация, Воз – возбудимость, Тр – тревожность Гип – гипертимность.

Было выявлено, что с повышением уровня Социальной адаптации показатель Гипертимности повышается. Гипертимный человек обладает повышенной психической активностью, оптимизмом, деятельный, инициативный и предприимчивый. Фон настроения постоянно повышен: энергичный, с высоким жизненным тонусом. В литературе одной из характерных особенностей гипертимности является повышенная общительность человека, для которого она характера [5]. Также в работе И. В. Ройзман отмечается положительная корреляция между гипертимной акцентуацией и личностным адаптивным потенциалом личности ( $r = 0,24$ ) [3]. Общительность, способствующая выстраиванию межличностных отношений, повышает социальную адаптированность индивида, имеющего склонность к гипертимности.

Далее, обнаружено, что повышение Профессиональной адаптации сопровождается понижением Возбудимости. Этот показатель характеризуется недостаточной управляемостью, ослаблением контроля над влечениями и побуждениями, повышенной импульсивностью личности, грубостью, раздражительностью. С одной стороны, это может говорить о том, что повышение адаптации снижает проявления возбудимости, с другой же стороны, анализ уровней различий не даёт возможности с полной уверенностью утверждать это предположение.

Поэтому есть смысл рассмотреть корреляционные отношения этих двух качеств. Было выявлено следующее (см. таблица 2):

Таблица 2

**Корреляционные отношения между  
Профессиональной адаптацией и Возбудимостью  
на различных уровнях адаптированности**

	<i>Прямое влияние</i>		<i>Обратное влияние</i>	
1 уровень	ПА --> Воз	0,31	Воз --> ПА	0,05
2 уровень	ПА --> Воз	<b>1</b>	Воз --> ПА	<b>0,86</b>
3 уровень	ПА --> Воз	<b>0,64</b>	Воз --> ПА	0,29

*Обозначения:* ПА – профессиональная адаптация, Воз – возбудимость.

Из таблицы 2 видно, что на первом уровне адаптации взаимного влияния компонентов не наблюдается. С повышением уровня появляется влияние, причем взаимное. На втором уровне Профессиональная адаптация оказывает прямое влияние на Возбудимость, Возбудимость также влияет на Профессиональную адаптацию, но в меньшей степени. На третьем уровне остается влияние Профессиональной адаптации на данный показатель, но оно уже становится менее выраженным, а обратное влияние практически отсутствует. Такой характер влияния объясняется следующим образом. Наличие на уровне оптимума такого качества как Возбудимость обусловлено необходимостью индивида аккумулировать свои способности и быть готовым к изменениям окружающей среды. Именно на втором уровне адаптации студент чаще подвергается изменениям окружающей среды, к которым он еще только вырабатывает определенный способ поведения. Когда необходимый способ поведения сформирован, возбудимость снижается. Профессиональная адаптация оказывает сильное влияние на Возбудимость также на уровне оптимума и влияние сохраняется на третьем уровне адаптации. Влияние Профессиональной адаптации, можно объяснить тем, что данные уровни приходятся непосредственно на время практики у студентов, когда они получают первичные профессиональные навыки. Здесь возбудимость также играет роль быстрого реагирования на изменения окружающей среды. На третьем уровне адаптации Воз-

будимость снижается посредством влияния Профессиональной адаптации, в процессе которой были сформированы необходимые на то время студенту способы поведения.

Влияние Профессиональной адаптации на Возбудимость в целом можно объяснить тем, что удовлетворенность студентом условиями обучения снижает проявления данной акцентуации. Дополнительно, в работе Т. А. Моисеевой отмечается, что «у студентов выявляются тенденции к планированию будущего, целеустремленность и уравновешенность, что, в свою очередь позволяет адаптироваться в обществе» [цит. по 2]. Также отмечается понижение показателя Тревожности вместе с повышением уровня Дидактической адаптации. Это можно связать с тем, что, чем больше студент привыкает к новым условиям обучения в вузе, тем больше он подготовлен к изменениям среды, а значит видит меньше опасности с ее стороны, что понижает уровень тревожности.

*Заключение.* В ходе исследования было установлено, что такой тип акцентуации характера как возбудимость имеет прямое и обратное влияние на профессиональный компонент вузовской адаптации. Также отмечены такие типы акцентуации как тревожность и гипертимность, которые изменяются с повышением уровня дидактической и социальной адаптации, соответственно.

### Список литературы

1. Белорусова А. В. Изучение влияния акцентуаций характера на социальную адаптацию в юношеском возрасте // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 18. С. 16–20. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95155.htm>.
2. Моисеева Т. А. Акцентуированные черты характера / Т. А. Моисеева, Ю. О. Юртаева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. 2019. № 4 (242). С. 161–164. URL: <https://moluch.ru/archive/242/56019>.
3. Ройзман И. В. Акцентуации характера как показатели влияющие на адаптивность студентов // Наука и современность. Московский гуманитарный университет. Москва. 2014. С. 112–118.
4. Смирнов А. А., Живаев Н. Г. Психология вузовской адаптации: учеб. пособие. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2009. с. 115.
5. Паршукова Л. П. Акцентуации характера: учебное пособие / Л. П. Паршукова, И. В. Выбойщик. – 2-е изд., испр. и доп. – Челябинск: Изд-во ЮурГУ. 2007. С 84.

## **Влияние уровней обработки языковой информации на возникновение инсайтного решения анаграмм**

*А. Е. Белорусова, Н. Ю. Лазарева*

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

*Аннотация.* В статье рассматривается вопрос решения анаграмм. Выдвигается предположение, что возникновение определённого способа решения (инсайтного или аналитического) зависит от уровня обработки информации, на который в большей степени полагается испытуемый (фонологический или лексический). Для проверки гипотез была выбрана методика двойной задачи на загрузку фонологического уровня обработки и лексического уровня обработки. В ходе экспериментального исследования было выявлено снижение инсайтности и скорости решения для обоих случаев.

*Ключевые слова:* инсайт, анаграммы, уровень обработки языковой информации, двойная задача, аналитическое решение, инсайтное решение.

## **The Influence of Linguistic Information Processing Levels on the Occurrence of Insight Solution of Anagrams**

*A. E. Belorusova, N. Yu Lazareva*

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

*Abstract.* The article deals with the problem of solving anagrams. It is suggested that the emergence of a certain method of solution (insight or analytic) depends on the level of information processing on which the subject relies to a greater extent (phonological or lexical). To test the hypotheses, a dual task methodology was chosen to load the phonological processing level and the lexical processing level. The experimental study revealed a decrease in insight and speed of solution for both cases.

*Keywords:* insight, anagrams, language information processing level, dual task, analytical solution, insight solution.

*Постановка проблемы исследования.* Анаграммы – задачи, представляющие собой набор букв, при определённой перестановке которых получается слово-решение. В ходе исследований было показано, что данный тип задач может решаться как аналитически (перебором букв), так и инсайтно (внезапным озарением) [2]. Таким образом, возникает вопрос: что может влиять на возникновение того или иного типа решения?

Согласно модели уровневой обработки информации Ф. Крейка и М. Локхарта, выделяются следующие уровни:

1. Структурная обработка;
2. Фонологическая обработка;
3. Семантическая обработка.

На структурном уровне обработки информации происходит анализ внешних характеристик предъявляемого стимула: шрифт, размер, цвет и так далее.

Фонологический уровень обработки связан с манипулированием звуками речи: анализ звучания прочитанного и сочетаний букв.

Семантический уровень включает в себя лексическую обработку характеристик стимулов: например, визуализация прочитанного, возникновение ассоциаций на основе предыдущего опыта к незнакомым стимулам и актуализация слова [3].

Основной характеристикой инсайтного решения анаграммы определяется скорость решения, соответственно, мы предполагаем, что это обусловлено быстрой актуализацией слова целиком в связи с опытом и актуальным словарём, что может быть связано с семантическим уровнем в модели уровневой обработки информации.

Аналитическое решение мы связываем с фонологическим уровнем обработки, так как, вероятно, данный тип решения в большей степени связан с пошаговым перебором букв и их сочетаний, анализ которых проводится на данном уровне.

В связи с этим, мы предполагаем, что инсайтное решение анаграммы возникает при преимущественно лексической обработке информации на семантическом уровне, а аналитические – при фонетической обработке информации на фонологическом уровне.

В нашем исследовании мы использовали анаграммы как основные задачи, а в качестве параллельной задачи мы использовали два типа задач: фонетическую и лексическую. По нашему предпо-

ложению, при решении лексической параллельной задачи на определение слов и псевдослов, загружается уровень семантической обработки информации, что будет снижать инсайтность и повышать время решения анаграмм. В случае же с фонетической параллельной задачей на определение звонкости/глухости первой буквы загружается уровень фонологической обработки, что будет повышать инсайтность решения анаграмм и снижать время их решения.

Соответственно, нами были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Количество решенных анаграмм в фонетическом условии будет выше, чем в лексическом условии.
2. Время решения анаграмм в фонетическом условии будет меньше, чем время решения анаграмм в лексическом условии.
3. Инсайтность анаграмм в фонетическом условии будет выше, чем в лексическом условии.

*Организация процедуры и методы исследования.*

Аппаратное обеспечение экспериментального исследования включило в себя:

1. Программу PsychoPy-2023.2.3;
2. Переносной компьютер;
3. Бланки для оценки «озарения» и «ага-переживания».

Выборку составили 32 человека: 29 женщин и 3 мужчин в возрасте от 18 до 21 года ( $M = 19,59$ ;  $Med = 20$ ;  $Sd = 0,96$ ).

Стимульный материал: 10 анаграмм, 20 слов и псевдослов.

Процедура экспериментального исследования состояла из 5 этапов:

1. Тренировочное решение анаграммы;
2. Тренировочное решение лексической параллельной задачи;
3. Решение анаграммы в условии лексической параллельной задачи;
4. Тренировочное решение фонетической параллельной задачи;
5. Решение анаграммы в условии фонетической параллельной задачи.

После решения каждой анаграммы испытуемым необходимо было оценивать «озарение» и «ага-переживание», поставив штрих на части шкалы, соответствующей оценке испытуемого. Правый полюс шкалы: когда я понял решение задачи, я не испытал «озарение», «ага-переживание». Левый полюс шкалы: когда я понял решение задачи, я испытал «озарение», «ага-переживание».

### *Результаты исследования и их обсуждение.*

Гипотеза о том, что в фонетическом условии количество решённых анаграмм будет выше, не подтвердилась. Вероятность решить анаграмму в фонетическом условии не отличается от вероятности решить анаграмму в лексическом условии; OR = 0,91; 95 % CI: 0,385 to 21285;  $p = 0,82$ .

Гипотеза о том, что время решения анаграмм в фонетическом условии будет меньше, чем в лексическом условии, не подтвердилась: время решения анаграмм не отличается в фонетическом и лексическом условии;  $t(31) = 0,384$ ,  $p = 0,384$ , Cohen's  $d = 0,068$ , mean (time phonetics) = 30,107, mean (time lexical) = 28,787.

Гипотеза о том, что инсайтность анаграмм в фонетическом условии будет выше, чем в лексическом условии, не подтвердилась: инсайтность анаграмм не отличается в фонетическом и лексическом условии;  $t(31) = 0,007$ ,  $p = 0,994$ , Cohen's  $d = 0,001$ , mean (insight phonetics) = 56,147, mean (insight lexical) = 56,129.

Таким образом, между влиянием фонетического условия и лексического условия не было найдено значимых различий. Выдвинутые гипотезы не подтвердились.

### *Заключение.*

Было продемонстрировано, что тип загрузки не влияет на успешность и время решения анаграмм, а также на оценку инсайтности решения. Можно предположить, что это связано с характером стимульного материала параллельной задачи: в обоих случаях загрузки был использован один и тот же набор слов и псевдослов. Также для загрузки двух разных уровней обработки информации (фонетический и лексический) предъявление параллельной задачи осуществлялось одним способом, что могло сделать влияние двух типов задач идентичным друг другу.

Мы зафиксировали значительное снижение оценок инсайтности решений анаграмм, в то время как по результатам исследования М. Вебб и коллег анаграммы определены как наиболее инсайтные задачи [5].

С одной стороны, полученные результаты согласуются с результатами других исследований, в которых показано, что параллельная загрузка рабочей памяти также снижает оценку инсайтности критической задачи Лачинса [1], с другой стороны, в исследовании

Г. Стайка и коллег продемонстрировано, что во всех условиях когнитивной нагрузки правильно решенные задачи CRA чаще вызывали инсайт [4].

Таким образом, данная проблему предстоит рассмотреть более подробно в других исследованиях.

### **Список литературы**

1. Лазарева Н. Ю. Роль рабочей памяти в процессе формирования эффекта серии и возникновении инсайтного решения. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2024. 245 с.
2. Bowden E. M., Jung-Beeman M. Normative data for 144 compound remote associate problems. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*. 2003. № 35 (4). P. 634–639.
3. Craik F. I.M., Lockhart R.S. Levels of processing: A framework for memory research // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 1972. Vol. 11. P. 671–684.
4. Stuyck H., Cleeremans A., Van den Bussche E. Aha! under pressure: Is the Aha! experience constrained by cognitive load.
5. Webb M. E., Little D. R., Cropper S. J. Once more with feeling: Normative data for the aha experience in insight and noninsight problems // *Behavior research methods*. 2018. Vol. 50. № 5. P. 2035–2056.

## **Особенности самочувствия младших школьников в группе продлённого дня**

***О. А. Беляева, Ю. В. Богданова***

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

*Аннотация.* В статье обращается внимание на особенности самочувствия младших школьников как показатель их благополучия в школьной среде; оценивается роль группы продленного дня в обеспечении досуга детей на уровне начального общего образования, анализируются проявления настроения, активности и самочувствия детей во вторую половину дня, сравниваются данные диагностики мальчиков и девочек, обучающихся первых и третьих классов.

*Ключевые слова:* младший школьник, группа продлённого дня, самочувствие, активность, настроение.

## **Peculiarities of Well-Being of junior Schoolchildren in an After-School Group**

***O. A. Belyaeva, Y. V. Bogdanova***

Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russia  
e-mail: olga-alekseevna@mail.ru

*Abstract.* The article draws attention to the peculiarities of junior schoolchildren's well-being as an indicator of their well-being in the school environment; the role of the after-school group in providing children's leisure time at the level of primary general education is evaluated; the manifestations of children's mood, activity and well-being in the second half of the day are analyzed; the diagnostic data of boys and girls studying in the first and third grades are compared.

*Keywords:* junior schoolchild, extended day group, well-being, activity, mood..

*Постановка проблемы исследования.* Группа продленного дня (ГПД) – это объединение учащихся одного или нескольких классов

под руководством педагога, организующего с ними ежедневно занятия во внеурочное время в соответствии с установленным режимом работы. На сегодняшний день группы продленного дня в общеобразовательных школах являются важными формами организации занятости младших школьников и их общественного воспитания [2, 3]. Обеспечивая важный для многих семей присмотр за ребенком, ГПД является объединением, которое может помочь ребенку освоиться в образовательной среде и найти свое место в коллективе сверстников. Определение значимости организации ГПД согласуется с целевыми ориентирами начального общего образования, ее основное назначение – обеспечение единства урочной и внеурочной деятельности учащихся, создание условий для укрепления их здоровья, обеспечение высокого уровня работоспособности, хорошего физического, психологического и нравственно – эстетического самочувствия детей. Педагоги – воспитатели ГПД обеспечивают благоприятный психологический климат, учитывают возрастные и индивидуальные особенности каждого воспитанника, его склонности и интересы, а также внеурочную нагрузку [4]. Это является основным критерием комфортного пребывания ученика начальной школы в современных ГПД. Однако существует ряд проблем, влияющих на качественную сторону работы школ с продленным днем, способных негативно сказываться на самочувствии воспитанников, являющемся важным показателем степени физиологической и психологической комфортности их состояния в образовательной среде [1, 5].

#### *Организация процедуры и методы исследования.*

Для проведения анализа особенностей самочувствия младших школьников в группе продленного дня была выбрана анкета «Самочувствие, Активность Настроение» (САН); полученные данные отдельных возрастных групп, а также мальчиков и девочек сравнивались с помощью метода математической статистики – критерия Манна-Уитни.

В анкетировании, проведенном во втором полугодии 2023–2024 учебного года участвовали 72 младших школьника: 18 первоклассников (10 мальчиков и 8 девочек), 20 второклассников (7 мальчиков и 13 девочек), 20 обучающихся третьих классов (9 мальчиков и 11 девочек) и 14 выпускников начальной школы (6 мальчиков и 8 девочек).

### *Результаты исследования и их обсуждение.*

При рассмотрении полученных результатов было замечено, что все средние оценки во всех учебных параллелях превышают 4 балла, что говорит о благоприятном состоянии испытуемых; при этом для фиксации динамики в изменении настроения детей были выбраны самые высокие показатели самочувствия, активности и настроения, наблюдаемые у третьеклассников, и самые низкие, характеризующие детей первого класса.

Средний показатель самочувствия в 1 классе – 4,5, показатели разных детей колеблются от 3,1 до 5,6 баллов, значения ниже 4-х баллов (свидетельствующие о неблагоприятном состоянии по шкале «Самочувствие») наблюдаются у 17 % испытуемых, что указывает на некоторый физиологический и/или психологический дискомфорт, который дети испытывают в ГПД. Средний показатель активности в 1 классе – 4,2; его проявления – от 2,1 до 5,6 баллов, а значения ниже 4-х баллов, свидетельствующие о неблагоприятном уровне, наблюдаются у 28 % испытуемых, что отражает усталость и низкую готовность к проявлению активности детей после основного учебного дня. Средний показатель настроения в 1 классе – 4,55; колебания в диапазоне 2,8–5,8 баллов. Также 28 % первоклассников демонстрируют общий сниженный фон настроения, негативная эмоциональная окраска выступает дополнительным свидетельством накапливающейся усталости и эмоциональной перегруженности детей, выраженной потребности в отдыхе.

Средний показатель самочувствия в 3 классе – 5,03, его проявления существенно различаются у разных детей (от 3,1 до 6,8 баллов); для 15 % самочувствие характеризуется дискомфортом. Средний показатель активности в 3 классе – 4,72; при этом только 1 испытуемый в данной группе не готов к проявлению активности; т. е. целом группа третьеклассников демонстрирует меньшую усталость после учебного дня, что является доказательством их лучшей адаптации к учебной нагрузке. Средний показатель настроения в 3 классе – 5,1. В данном случае нет детей с выраженным негативным фоном, что указывает на позитивный и доброжелательный настрой учеников, их заинтересованность в организуемой во вторую половину дня деятельности на базе школы.

При статистической проверке значимости различий показателей самочувствия, активности и настроения в двух описанных выборках было

выявлено, что эмпирические значения находятся в зоне незначимости; следовательно, речь идёт только о некоторой естественной динамике, связанной с возрастом детей и восприятием ими нагрузки в течение дня.

Полученные данные (см. табл. 1) показывают, что и в 1, и в 3 классе самочувствие, активность и настроение девочек лучше, чем самочувствие мальчиков, при этом большинство показателей девочек 3 класса выше, чем аналогичные данные девочек-первоклассниц.

*Таблица 1*

### **Сравнение показателей самочувствия мальчиков и девочек в группе продленного дня**

		<i>Самочувствие</i>	<i>Активность</i>	<i>Настроение</i>
Девочки	1 класс	5,03	4,75	5,08
	3 класс	5,76	5,32	5,06
Мальчики	1 класс	4,1	3,81	4,13
		4,1	3,97	5,57

При статистической проверке значимости различий показателей самочувствия, активности и настроения девочек и мальчиков 1 класса было выявлено, что эмпирические значения находятся в зоне неопределённости, следовательно, речь идёт лишь о некоторой динамике, связанной с полом детей и восприятием ими нагрузки в течение дня. А в 3 классе эмпирические значения находятся в зоне значимости, следовательно, тенденции, проявленные у первоклассников, закрепляются и получают за период обучения в начальной школе большую выраженность.

#### *Заключение.*

Таким образом, нами установлено, что самочувствие первоклассников в группе продлённого дня несколько хуже, чем у обучающихся 3 и 4 классов. Их активность и настроение характеризуются большими колебаниями и наличием негативных проявлений у некоторых учащихся. По мере же освоения детьми учебной деятельности и адаптации к общему режиму работы школы все показатели самочувствия младших школьников во вторую половину дня приходят в норму и характеризуются большей стабильностью.

При этом в целом девочки чувствуют себя лучше в сравнении с мальчиками, их сверстниками, причем с возрастом различия в этих показателях увеличиваются.

### Список литературы

1. Баёва Н. А., Погадаева О. В. Анатомия и физиология детей школьного возраста: учебное пособие. Омск: СибГУФК, 2003. 56 с.
2. Богданова, О. С., Петрова В. И. Методика воспитательной работы в начальных классах. Москва: Педагогика-пресс. 2007. 208 с.
3. Боденко Л. А. Педагогические условия общекультурного становления младшего школьника в образовательной среде: диссертация кандидата педагогических наук / Л. А. Боденко. Москва, 1999. 254 с.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 400 с.
5. Турик Л. А. Сравнительный анализ эмоционального состояния обучающихся в детских объединениях системы дополнительного образования детей // Russian Journal of Education and Psychology. 2011. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-emotsionalnogo-sostoyaniya-obuchayuschih-sya-v-detskih-obedineniyah-sistemy-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey> (дата обращения: 08.09.2024).

## **Взаимосвязь речевой тревожности и агрессивности у младших школьников**

***О. А. Беляева, А. А. Карева***

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

*Аннотация.* В статье исследуется уровень проявления речевой тревожности и агрессивности у современных младших школьников; анализируется характер взаимосвязи между проявлениями данных деструктивных тенденций в коммуникации, определяются типичные способы отреагирования субъективных проявлений эмоционального неблагополучия детьми; определяются возможные стратегии профилактической и коррекционно-развивающей работы со школьниками с целью минимизации негативных последствий выявленных проблем.

*Ключевые слова:* младший школьник, тревожность, речевая тревожность, агрессивность, профилактика.

## **The Relationship between Speech Anxiety and Aggressiveness in Primary Schoolchildren**

***O. A. Belyaeva, A. A. Kareva***

Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russian  
e-mail: olga-alekseevna@mail.ru

*Abstract.* This article studies the level of speech anxiety and aggressiveness in modern junior schoolchildren; analyzes the nature of the relationship between the manifestations of these destructive tendencies in communication, identifies typical ways of responding to subjective manifestations of emotional ill-being by children; identifies possible strategies of preventive and corrective-developmental work with schoolchildren in order to minimize the negative consequences of the identified problems.

*Keywords:* junior schoolchild, anxiety, speech anxiety, aggressiveness, prevention.

### *Постановка проблемы исследования.*

Вопросы оценки эмоционального благополучия и степени субъективной психологической безопасности ребенка в образовательной среде в настоящее время изучаются с позиций различных специалистов. Большинство исследований подчеркивают системность этих проблем и необходимость комплексного подхода к выявлению характера взаимосвязей множества социокультурных аспектов, внешних и внутренних факторов, личностных особенностей обучающихся с их поведенческими проблемами.

Речевая тревожность как психологическое состояние, в котором индивид переживает беспокойство и страх в связи с актом общения и выражения своих мыслей с использованием устной речи [2, 3], как и агрессивность детей младшего школьного возраста в различных ее проявлениях – довольно распространенная на данный момент проблема [1, 4–6]. Оценка уровня и характера взаимосвязи речевой тревожности и агрессивности у младших школьников может дать представление о возможных причинах ряда негативных тенденций в коммуникации современных детей и способствовать разработке эффективных методов профилактики девиантного поведения [4].

### *Организация процедуры и методы исследования.*

Исследование взаимосвязи двух феноменов с участием 51 обучающегося четвертых классов проводилось с использованием следующих методик:

1. Опросник враждебности Басса-Дарки, адаптированный Г. А. Цукерман
2. Методика исследования уровня речевой тревожности Р. Эриксона в адаптации В. А. Калягина – Л. Н. Мацько.

Значимость связей отдельных параметров оценивалась согласно коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

### *Результаты исследования и их обсуждение.*

Согласно полученным результатам, мы можем утверждать, что у младших школьников проявляются практически все виды агрессии и негативного поведения, при этом больше всего выражена вербальная агрессивность (2,68 балла), что говорит о том, что дети чаще всего выражают собственные негативные переживания через ссоры, крики, визг, негативные словесные проявления (угрозы, ру-

гань); среди всех прочих параметров минимально выраженной оказалась обидчивость (1,78 балла).

Уровень речевой тревожности серьезно различается в исследуемой выборке: у 53 % он низкий, у 35 % – умеренный, у 12 % опрошенных – высокий, что говорит о значимых субъективных различиях в оценке детьми своего коммуникативного благополучия, характера социального взаимодействия и эмоционального комфорта, способов совладания с переживаниями.

Проверка гипотезы о взаимосвязи речевой тревожности и агрессивности школьников нашла свое подтверждение: для всех анализируемых параметров обнаружена прямая связь, однако, она разной интенсивности; как самые явные определяются связи речевой тревожности с общим уровнем агрессивности, косвенной агрессией и обидчивостью (см. табл. 1).

*Таблица 1*

### **Характер взаимосвязи проявлений агрессивности и речевой тревожности младших школьников**

<i>Проявления агрессивности</i>	<i>Речевая тревожность</i>	
	<i>Коэффициент корреляции</i>	<i>Уровень значимости взаимосвязи</i>
Общий уровень агрессивности	0,33	Прямая умеренная
Раздражительность	0,12	Прямая слабая
Чувство вины	0,15	Прямая слабая
Физическая агрессивность	0,16	Прямая слабая
Негативизм	0,2	Прямая слабая
Подозрительность	0,21	Прямая слабая
Вербальная агрессивность	0,22	Прямая слабая
Косвенная агрессивность	0,32	Прямая умеренная
Обидчивость	0,35	Прямая умеренная

Взаимосвязь агрессивности и речевой тревожности находит свое объяснение рядом причин: недостаточное умение выражать свои мысли и эмоции словами может вызывать у ребенка чувство беспомощности и раздражения, что отреагируется в форме агрессив-

ного поведения; тревога и нервозность, приводящие к затруднениям в коммуникации, усиливают речевую тревожность, а это в свою очередь становится причиной повышенной агрессивности; испытываемые внутриличностные конфликты и эмоциональные трудности в ситуации напряженности с близкими людьми (в семье, классе, с друзьями) провоцируют нарастание подозрительности, обидчивости, негативизма, чувства вины, являющихся проявлениями агрессивности, накладывают отпечаток на переживания ребенка по поводу своего общения, понимания другими его высказываний.

Более выраженная связь обидчивости и речевой объясняется повышенной чувствительностью обидчивы людей к критике или негативным комментариям; испытываемая обида провоцирует излишнее беспокойство и переживания, особенно в конфликтных ситуациях. Через косвенные направления агрессии ребенок ищет избавления от негативных эмоций случаях неспособности к открытой конфронтации с партнером в ситуациях страха, тревоги или неудовольствия; в результате этого речь может стать менее уверенной, сбивчивой, невнятной, тем самым усиливая неудовольствие вербальной коммуникацией и переживания по поводу этого.

#### *Заключение.*

Результаты проведенного исследования доказывают существенную связь между агрессивностью и речевой тревожностью младших школьников. Профилактика негативных переживаний детей должна стать вопросом, на который обращают внимание все специалисты служб сопровождения; своевременная помощь может снизить проявление деструктивных проявлений. Согласно устоявшимся взглядам, направлениями работы могут стать несколько ключевых стратегий: реабилитационная, направленная на общее укрепление самочувствия ребенка, адаптацию и приспособление его к социальной среде, корректирующая, ориентированная на устранение негативных симптомов, сглаживание недостатков, коррекцию негативных эмоционально-поведенческих проявлений и компенсирующая, сосредотачивающаяся на поиске сильных сторон, замещении имеющихся недостатков положительными качествами [2].

### Список литературы

1. Банщикова Т. Н. Агрессия как понятийный конструкт: объяснительные характеристики и виды. Москва : Концепт, 2013. 50 с.
2. Беляева О. А. Речевая тревожность как психолого-педагогическая проблема современных обучающихся // Системная психология и социология: научно-практический журнал. 2022. № 2(42). С. 5–14.
3. Валявко С. М. Международный сборник научных трудов. Москва : Спутник-плюс, 2011. 143 с.
4. Платонова Н. М. Агрессия у детей и подростков. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 336 с.
5. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 192 с.
6. Якимова Н. С. Вербальная агрессия как актуальный феномен современного общества. Кемерово : Вестник Кемеровского государственного университета, 2011. 67 с.

## **Особенности каузальной атрибуции младших школьников**

***О. А. Беляева, О. Ю. Кононова***

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

*Аннотация.* В статье рассматриваются изменения в понимании учениками причин успеха и неуспеха в деятельности на протяжении обучения в начальной школе; фиксируется поэтапная стабилизация представлений детей о собственных достижениях, тенденция перехода атрибуции неуспеха от внутренних к внешним, а атрибуций успеха – к более взвешенному отношению в объяснении собственных успехов и достижений.

*Ключевые слова:* каузальная атрибуция, младшие школьники, самооценка.

## **Features of Causal Attribution of Junior Schoolchildren**

***О. А. Belyaeva, O. Y. Kononova***

Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russian  
e-mail: olga-alekseevna@mail.ru

*Abstract.* The article examines the changes in pupils' understanding of the causes of success and failure in their activities during primary school education; it notes the gradual stabilization of children's perceptions of their own achievements, the tendency for failure attributions to shift from internal to external factors, and for success attributions to become more balanced in explaining their own successes and achievements.

*Keywords:* causal attribution, junior schoolchildren, self-esteem.

*Постановка проблемы исследования.*

Характер каузальной атрибуции как видение причин успехов и неудач в ряде внешних или внутренних обстоятельств, как прогнозирование на основе имеющегося опыта определенных страте-

гий поведения, играет значимую роль в формировании самооценки личности и мотивации деятельности в целом, и учебной мотивации в частности [4, 5]. Особо важно обращение к пониманию особенностей восприятия этих аспектов на этапе начальной школы, периода освоения системы учебной деятельности, поскольку позволяет своевременно выработать наиболее адекватные стратегии психолого-педагогической поддержки ребенка в образовательной среде [2, 3].

#### *Организация процедуры и методы исследования.*

Для исследования трансформации в понимании младшими школьниками причин успеха и неуспеха в учебной деятельности нами были опрошены 94 обучающихся младших классов, в примерно равной представленности каждой учебной параллели. В качестве диагностического инструмента выбрана методика выявления характера атрибуции успеха/неуспеха (рефлексивная оценка – каузальная атрибуция неуспеха) в адаптации А. Г. Асмолова [1], значимость различий между показателями отдельных учебных параллелей оценивалась согласно U-критерия Манна-Уитни.

#### *Результаты исследования и их обсуждение.*

На основании проведенной диагностики выделяются ряд особенностей, характеризующих атрибуции детей каждой из учебных параллелей.

Для первоклассников ярче выраженной является атрибуция успеха, при этом субъективная оценка уровня успешности чаще всего «нормально завышена», что отражает в большей степени не столько реальное положение дел, сколько стремление ребенка к позитивному восприятию себя в новом статусе, его желание быть хорошим в глазах учителя и родителей, невозможность на данном этапе адекватно соотнести собственные результаты с внешними требованиями. Несмотря на большее количество баллов по атрибуции собственных усилий, чем везения, мы не исключаем факт того, что первоклассники могли неосознанно снизить оценку «везения», поскольку на данном этапе детям еще сложно понять объективные причины достигаемых результатов. В оценке причин неуспешности первоклассники отдают предпочтение внутренним атрибуциям, что определяется значительной склонностью к эгоцентризму, предпочтением объяснять события исключительно через свои собственные действия и характеристики, кроме того, для них пока харак-

терно ограниченное понимание контекста и совокупности внешних факторов, которые могут влиять на события. Отметим также, что выявленные особенности атрибуций первоклассников являются одним из отражений ситуации безотметочного обучения, когда уровень учебной успешности для ребенка в большей степени определяется мнением учителей, родителей и одноклассников.

Введение оценочного обучения во втором классе серьезным образом влияет на ситуацию, предоставляя младшим школьникам опыт соотнесения своего понимания с внешне заданными критериями оценки учебных результатов. Ученики вторых классов чаще оценивают свою успешность, как «среднюю», по-прежнему фиксируется большая выраженность ориентации на успех, чем на неуспех, однако она во втором классе представлена менее; появляются дети, дифференцирующие эту характеристику относительно разных предметов; наиболее частой атрибуцией выявляется «объективная сложность задачи».

В третьем классе свою успешность дети в равной степени оценивают как достаточно высокую и среднюю. Ориентация на успех выражена сильнее: суммарное количество баллов в заданиях этого блока в 1,5 раза превышает баллы с оценкой причин неуспеха. Среди оценок причин неуспеха наиболее часто встречается атрибуция «объективная сложность задачи», а в определениях причин успехов – «собственные усилия». Дети, чьи атрибуты преимущественно связаны с «собственными усилиями», чаще всего отмечают, что они «достаточно успешны».

В четвертом классе преобладающим ответом на вопрос об уровне успешности был «средний»: дети уже начинают более осознанно воспринимать свои усилия и достижения, на основании накопленного опыта оценок себя и одноклассников критично относиться к результатам работы и более точно определять свой уровень успешности. При оценке причин своих неудач четвероклассники чаще выбирают атрибуцию «объективная сложность задачи» как более психологически безопасную и менее болезненную причину неудач, при этом оценка «собственных усилий» уже перестает играть определяющую роль в объяснении негативных результатов. А при анализе вопроса о причинах успеха выявлено, что суммарные баллы по атрибутам «собственные усилия», «способности» и «объективная сложность

задания» находятся в небольшом разбросе, атрибуция «везение» при этом набрала наименьшее количество баллов.

Оценка значимости фиксированных расхождений по Критерию Манна-Уитни показывает, что различия в большинстве атрибуций неуспеха значимы, а в атрибуциях успеха находятся в зоне неопределенности.

В отношении атрибуции неуспеха фиксируется переход от предпочтений внутренних атрибуций в 1–2 классах к внешним факторам в 3–4-х. С возрастом дети становятся более объективными в оценке причин своего поведения, их когнитивные способности позволяют более широко воспринимать всю совокупность факторов, влияющих на успешность личности. При этом детям может становиться все труднее принимать свои ошибки или неудачи как результат собственных действий, поскольку неуспех связан в том числе с негативными реакциями значимого окружения, поэтому предпочтение в качестве объяснения неуспеха внешних причин становится более безопасным и менее болезненным. Такая динамика также может быть объяснена и постепенно формирующимися механизмами копинга (совладания) с трудными ситуациями на основании расширяющегося школьного опыта.

Свою успешность учащиеся первых и вторых классов склонны связывать с уровнем сложности заданий, что указывает на доминирующий пока внешний локус контроля; однако, к третьему классу уже складывается выраженное чувство уверенности в себе, дети начинают чаще акцентировать внимание на собственных усилиях. К моменту окончания начальной школы в самосознании учащихся диагностируется уже более сбалансированная позиция, связанная с попытками объективного соотнесения внутренних и внешних причин происходящего (личных способностей, приложенных усилий и сложности заданий).

#### *Заключение.*

Таким образом, за период обучения в начальной школе, выявлено постепенное смещение самооценки детьми собственной успешности на средний уровень, число фиксаций завышенных показателей серьезно сокращается. Процессы эти становятся отражением взросления младших школьников, накопления ими опыта адекватного соотнесения собственных усилий с объективными ре-

зультатами деятельности и их внешней оценкой со стороны значимых взрослых. Самым серьезным этапом, определяющим данные изменения, становится появление оценок во втором классе, представляющее детям общую заданную шкалу для понимания успешности и сравнения себя с одноклассниками. Понимание этих изменений имеет важное значение для педагогов и родителей, так как позволяет разрабатывать более эффективные стратегии мотивации и поддержки учащихся на этапе освоения принятой ими позиции ученика и освоения системы учебной деятельности.

### Список литературы

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. Москва : Просвещение, 2008. 151 с.
2. Кривова В. А. Взаимосвязь атрибуции успехов и неудач учащихся с самооценкой и мотивацией // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». № 1 (19). М., 2012. С. 118–125.
3. Психология мотивации достижения : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Т. О. Гордеева. Москва : Смысл : Academia, 2006. 332 с.
4. Семенова Т. В. Теоретико-методологические подходы к изучению учебной мотивации: комплексный взгляд // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2015. № 6. С. 185–194.
5. Weiner B. Achievement motivation and attribution theory. Morristown: General learning Press, 1985.

## **Созависимость в романтических отношениях как условие жизненной удовлетворенности старшеклассников**

*П. М. Богданова, Н. В. Клюева*

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

*Аннотация.* В статье рассматривается созависимость в романтических отношениях как условие жизненной удовлетворенности старшеклассников. Установлены взаимосвязи между созависимостью в романтических отношениях и жизненной удовлетворенностью, а также различия между женским и мужским полом.

*Ключевые слова:* созависимость, романтические отношения, жизненная удовлетворенность, старшеклассники, уровень созависимости, уровень жизненной удовлетворенности.

## **Codependency in Romantic relationships as a Condition for Life Satisfaction in High School Students**

*P. M. Bogdanova, N. V. Klyueva*

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

*Abstract.* The article discusses codependency in romantic relationships as a condition for life satisfaction among high school students. Interrelations between codependency in romantic relationships and life satisfaction, as well as differences between female and male genders, have been established.

*Keywords:* codependency, romantic relationships, life satisfaction, high school students, level of codependency, level of life satisfaction.

*Постановка проблемы исследования.* Возраст 16–17 лет (учащиеся десятого–одиннадцатого класса) можно считать началом активного познания себя в романтическом плане: у подростков появляются

«предметы любви», они желают вступать в романтические отношения. Таким образом, благодаря появлению в жизни подростков новой формы близости, удовлетворяется одна из главных потребностей человека – потребность в привязанности. Вступая в романтический союз, собственное поведение и поведение партнера может оказаться созависимым, что может негативно повлиять на качество жизни, тем самым снизить уровень жизненной удовлетворенности.

Впервые термин созависимость в контексте межличностных отношений встретился в работах Карен Хорни, которая утверждала, что существует невротическая потребность, заключающаяся в том, что человек стремится «опереться» на кого-нибудь, чтобы получить некую защиту, а любить для такого человека – значит слиться с другим существом и так получить цельность. Так, К. Хорни говорит о болезненной зависимости, которая ведет к разрушению личности, так как любовь для такого человека – единственное положительное наполнение его жизни [3, 4].

В работе Б. Уайнхольд и Дж. Уайнхольд было установлено, что созависимость – это психологическое расстройство, причиной которого является незавершенность одной из наиболее важных стадий развития в раннем детстве – стадии установления психологической автономии, отражающее внешний взгляд на жизнь как на важное русло. Созависимость в межличностных отношениях возникает тогда, когда два человека сходятся вместе, ища друг в друге то, что отсутствует в них самих, чтобы создать целостную личность [2]. Так, происходит удовлетворение своих потребностей через другого человека.

Феномен «созависимости» представлен и в отечественных исследованиях и психологической литературе. В. Д. Москаленко трактует данный феномен следующим образом: «созависимый человек – это тот, кто полностью поглощен тем, чтобы управлять поведением другого человека и совершенно не заботится об удовлетворении собственных жизненно важных потребностей; созависимость – это отказ от себя» [1].

Таким образом, созависимость – сложное и дискуссионное понятие. Из теоретических предпосылок можно вывести, что созависимость – это форма поведения человека, основанная на необходимости контроля ситуации, характеризующаяся эмоциональной, социальной, физической зависимостью человека от своего партнера.

Жизненная удовлетворенность – многогранный термин. Более точно данное понятие попытался описать Р. М. Шамионов. Именно данная трактовка позволяет утверждать о комплексности этого термина. Под жизненной удовлетворенностью Р. М. Шамионов понимает явление динамического характера, которому присуща как эмоциональная, так и рациональная составляющая, сущностью которых является побуждение к волевым процессам. Жизненная удовлетворенность, в данном случае, выступает катализатором жизненной силы и стремления к управлению процессами, происходящими в жизни [5]. На уровень жизненной удовлетворенности могут влиять как объективные факторы (например, материальная обеспеченность, социальные условия), так и индивидуальные особенности (например, оптимизм, внутренний локус контроля).

Определяя факторы, которые влияют на уровень жизненной удовлетворенности, можно выделить личностные особенности человека, особенности его поведения и состояния. Одной из таких особенностей может выступать созависимость, проявляющаяся в романтических отношениях, которая характеризуется эмоциональной, социальной, физической зависимостью человека от своего партнера.

Целью нашей работы является исследование взаимосвязи между созависимостью в романтических отношениях и уровнем жизненной удовлетворенности у подростков 16–17 лет.

Из цели исследования, а также из теоретических предпосылок можно вывести гипотезу о существовании взаимосвязи между созависимостью в романтических отношениях и уровнем жизненной удовлетворенности.

*Организация процедуры и методы исследования.* В исследовании приняли участие 87 человек (45 девушек, 42 юношей), которые являются учениками 10–11 класса возраста 16–17 лет. Особенность данной выборки заключается в том, что в данном возрасте происходят «первые попытки» в построении романтических отношений для удовлетворения одной из главных потребностей – потребность в привязанности.

Методический инструментарий исследования:

1. Шкала созависимости Уайнхолд (Берри Уайнхолд, Джений Уайнхолд).
2. Индекс жизненной удовлетворенности (А. О. Neugarten, адаптация Н. В. Паниной).

Для исследования связей между созависимостью в романтических отношениях и жизненной удовлетворенностью был применен коэффициент корреляции Спирмена, для рассмотрения различий между выборками была исследована достоверность различий U-критерием Манна-Уитни.

*Результаты исследования и их обсуждение.*

Наблюдается статистически значимая корреляция  $R = -0,503137$  при  $p < 0,001$  ( $n=87$ ) между созависимостью в романтических отношениях и жизненной удовлетворенностью. То есть, чем выше уровень созависимости, тем ниже уровень жизненной удовлетворенности, или чем ниже уровень созависимости, тем выше уровень жизненной удовлетворенности.

Можно предположить, что это связано с тем, что созависимые имеют тенденцию смещать фокус с себя, с своих потребностей, целей, желаний, на своего партнера. Так, это негативно влияет на уровень жизни: созависимый меньше занимается своими увлечениями, меньше уделяет времени родным и близким, а также постановке целей, так как время и силы уходят на партнера. Таким образом, жизнь созависимого партнера теряет смысл, так как он теряет собственную значимость, целостность и уникальность.

*Таблица 1*

**Уровень созависимости у старшеклассников:  
различия между женским и мужским полом**

	<i>Средние значения</i>		<i>U-Манна-Уитни</i>	<i>P-знач. для U</i>
	<i>Женский пол</i>	<i>Мужской пол</i>		
Созависимость	46,2	41,02	618	0,00547675761

Из представленной выше таблицы заметно, что у женщин уровень созависимости выше, чем у мужчин. Не смотря на изменения в отношении роли женщины в семье и отношениях с мужчиной, традиционные установки достаточно сильны в российском обществе. Можно предположить, что это связано с традиционным представлением о женщине в обществе, а именно о главенствующей роли жены в жиз-

ни женщины и о качествах, которыми она должна обладать: смиренность, покорность, нежность, послушание, сочувствие, доброта. Также общество до сих пор диктует определенный стиль жизни для женщины – посвящение себя быту, мужу и семье, а уход от данных установок и стремление ставить на первое место карьеру и личные хобби порицается. Таким образом, происходит смена фокуса с себя на партнера и может возникнуть созависимость от романтического партнера.

Таблица 2

**Уровень жизненной удовлетворенности  
у старшеклассников: анализ различий  
между женским и мужским полом**

	<i>Средние значения</i>		<i>U-Манна-Уитни</i>	<i>P-знач. для U</i>
	<i>Женский пол</i>	<i>Мужской пол</i>		
Жизненная удовлетворенность	25,24	24,73	930	0,9018534

P-значение для U-Манна-Уитни является статистически не значимым. То есть, различия между женским и мужским полом не существенны для исследования параметра «жизненная удовлетворенность». Можно предположить, что это связано с тем, что жизненная удовлетворенность в целом не является характеристикой, привязанной к полу.

*Выводы.* Была выявлена корреляция между созависимостью в романтических отношениях и уровнем жизненной удовлетворенности у старшеклассников, что подтвердило выдвинутую гипотезу. Так, созависимость в романтических отношениях и уровень жизненной удовлетворенности существенно взаимосвязаны.

Были обнаружены различия в показателях созависимости у старшеклассников женского и мужского пола. У девушек он оказался выше, чем у мужчин. Было предположено, что это связано с особенностями представления общества о женской роли и тем, как воспринимают себя девушки в отношениях с противоположным полом.

Были выявлены не существенные различия между женским и мужским полом по уровню жизненной удовлетворенности.

### Список литературы

1. Москаленко В. Д. Зависимость. Семейная болезнь / В. Д. Москаленко. М.: ПЕР СЭ, 2008. 352 с.
2. Уайнхолд Б., Уайнхолд Д. Освобождение от созависимости. 2002.
3. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самоосуществление //СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа и БСК. 1997. Т. 136.
4. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. 2002.
5. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов: Издательство Саратовского университета, 2008. 296 с.

## **Особенности детской психологии горя. Возрастные особенности переживания горевания**

***А. М. Ванина, Е. А. Винарчик***

Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых,  
Владимир, Российский Федерация  
e-mail: alinavanina1610@gmail.com

*Аннотация.* Статья изучает детскую психологию горя, фокусируясь на возрастных особенностях переживания утраты. Анализируются реакции и поведенческие проявления детей от младенчества до подросткового возраста. Описаны ключевые психологические механизмы и роль родителей в поддержке. Приведены стратегии помощи, облегчающие переживание утраты и способствующие эмоциональному выздоровлению.

*Ключевые слова:* горевание, утрата, психологическая помощь, эмоции, реакция, возрастные особенности.

## **Features of the Child Psychology of Grief. Age-Related Features of the Experience of Grief**

***A. M. Vanina, E. A. Vinarchik***

Vladimir State University, Vladimir, Russia  
e-mail: alinavanina1610@gmail.com

*Abstract.* The article examines the child psychology of grief, focusing on the age-related features of experiencing loss. The reactions and behavioral manifestations of children from infancy to adolescence are analyzed. The key psychological mechanisms and the role of parents in support are described. The strategies of assistance that facilitate the experience of loss and promote emotional recovery are given.

*Keywords:* grief, loss, psychological help, emotions, reaction, age characteristics.

Горе – это естественная эмоциональная реакция на потерю близкого человека или значимого объекта. У детей, как и у взрослых, процесс горевания отличается индивидуальностью, но есть особен-

ности, которые важно учитывать, чтобы помочь ребенку справиться с утратой.

Горе может проявляться в различных формах: Эмоциональные реакции: Грусть, гнев, чувство вины, одиночество, тревога. Физические симптомы: Усталость, нарушения сна, изменения аппетита, головные боли. Когнитивные реакции: Трудности с концентрацией внимания, забывчивость, постоянные мысли о потере.

Поведенческие изменения: Изоляция, потеря интереса к обычным занятиям, изменения в привычках.

Нужно ли говорить с ребенком о смерти? Говорить с ребенком о смерти важно, хотя это может быть трудным и деликатным процессом. Вот несколько ключевых аспектов, которые следует учитывать при разговоре с ребенком о смерти.

Честность и ясность: Используйте простые и понятные для возраста ребенка слова, чтобы объяснить, что произошло. Избегайте эвфемизмов, которые могут запутать ребенка, например, «заснул навсегда» вместо «умер».

Соответствие возрасту: Учитывайте возраст и уровень понимания ребенка. Например, маленьким детям можно объяснить, что тело человека перестает работать, и он не может больше двигаться, чувствовать или думать.

Открытость к вопросам: Поощряйте ребенка задавать вопросы и старайтесь отвечать на них честно и просто. Будьте готовы повторять ответы, так как дети могут задавать одни и те же вопросы несколько раз.

Эмоциональная поддержка: Подтверждайте чувства ребенка и дайте понять, что грустить и быть расстроенным нормально. Делитесь своими чувствами, чтобы ребенок понял, что переживания нормальны.

Использование книг и историй: Книги о смерти и горе, предназначенные для детей, могут помочь объяснить концепцию смерти и чувства, связанные с утратой. Примеры книг: «Разговор о смерти» Джоанна Коул, «Старик и море» Лео Бускалья, «Дерево растет до неба» Дина Сабитова, «Смерть – это не навсегда» Юлия Сысова.

Постепенное введение: Если ребенок очень мал, информацию можно подавать постепенно, по мере появления вопросов и готовности ребенка понимать больше.

Ритуалы и воспоминания: Участие в ритуалах памяти, создание альбомов или других памятных вещей может помочь ребенку осознать утрату и почувствовать связь с умершим.

Поддержка со стороны взрослых: Важно, чтобы рядом с ребенком были взрослые, которые могут оказать эмоциональную поддержку и помочь разобраться в своих чувствах

Разговоры о смерти помогают ребенку лучше понять происходящее, почувствовать себя менее одиноким в своих переживаниях и легче адаптироваться к утрате.

Рассмотрим подробнее возрастные особенности детской психологии горя:

#### 1. Младенцы и малыши (0–3 года)

В этом возрасте дети не могут полностью понять концепцию смерти. Однако они чувствуют утрату и могут реагировать на изменения в окружении и настроении взрослых. Симптомы горевания могут проявляться в виде повышенной тревожности, плача, нарушения сна и аппетита.

#### 2. Дошкольники (3–6 лет)

Дети начинают понимать смерть, но часто воспринимают её как временное явление. Они могут верить, что умерший вернется, и испытывать чувство вины, считая, что их мысли или действия могли вызвать смерть. Горевание у дошкольников может проявляться через регресс в поведении (например, возвращение к детским привычкам), страхи и агрессию.

#### 3. Младшие школьники (6–12 лет)

Дети этого возраста уже понимают, что смерть – это навсегда. Они могут проявлять широкий спектр эмоций: от печали и тревоги до гнева и вины. Возможно проявление физических симптомов, таких как головные боли и боли в животе. Школьники могут задавать много вопросов о смерти и её причинах.

#### 4. Подростки (12–18 лет)

Подростки понимают смерть на уровне взрослых, но их реакция может быть более интенсивной из-за гормональных изменений и психологической нестабильности. Они могут чувствовать себя изолированными, выражать горе через рискованное поведение или замкнутость. Часто они ищут поддержку среди сверстников, а не у родителей.

Рассмотрим этапы или, другими словами, стадии горевания. Элизабет Кюблер-Росс предложила модель горевания, которую мы сейчас называем классической. Она включает в себя пять этапов: отрицание, торг, депрессия и принятие. Особенность детского возраста заключается в том, что дети могут проходить эти этапы не в линейной последовательности, и каждый этап может проявляться по-разному.

**Отрицание.** Данный этап может проявляться в том, что ребенок может отказываться верить в смерть близкого, чаще всего такая особенность встречается в младших детей. Это объясняется наличием естественного защитного механизма, который помогает справиться с шоком.

**Гнев.** Дети могут направлять гнев на окружающих людей, самого себя или даже на умершего. Важно, чтобы ребенок понял, что такая реакция считается нормальной и помочь ему найти безопасные экологичные способы выражения этой эмоции. Примеры подобных способов: физическая активность (бег, ходьба, танцы), методы АРТ-терапии, экологичный физический «выпуск» энергии (боксерская груша, громкий крик в безопасном месте).

**Торг.** Дети могут пытаться «договориться» с собой или высшими силами, обещая хорошее поведение взамен на возвращение умершего. Это может выражаться в игре или фантазиях.

**Депрессия.** Выражается в глубокой печали и чувстве безысходности у ребенка. В этом случае детям может помочь справиться с этим состоянием поддержка близких и профессиональная помощь психолога.

**Принятие.** На этом, последнем, этапе ребенок уже начинает понимать, осознавать и принимать реальность утраты. Но нельзя говорить о том, что горе полностью исчезает, однако ребенок пытается учиться жить с этой потерей.

Необходимо отразить и способы поддержки детей в процессе горевания.

Открытая коммуникация является одним из самых действенных вариантов поддержки. Честное и доступное объяснение ребенку о том, что произошло, отсутствие избегания темы смерти, использование эвфемизмов – все это поможет ребенку не запутаться и ослабить его тревогу.

Эмоциональная поддержка. Выражение эмоций – это нормально. Создайте безопасное пространство, где ребенок мог бы делиться своими чувствами.

Стабильность, сохранение привычного распорядка дня способствует чувствовать себя более защищенным и уменьшает стресс.

Творчество. Рисование, игры, рассказы и т.п. может помочь ребенку выразить свои чувства и справиться с горем.

Профессиональная помощь. Если существуют признаки, отражающие то, что процесс горевания объективно затягивается или начинает проявляться в деструктивных формах, то стоит обратиться к детскому психологу. Профессиональная помощь и поддержка может быть особенно важна в случае таких сложных утрат, как потеря родителя или брата/сестры.

Горевание у детей – это по-особенному сложный и многогранный процесс, который требует трепетного внимания и чуткого подхода со стороны взрослых, включая специалистов. Понимание особенностей данного процесса в каждом возрасте, этапов горевания, готовность оказать ребенку эмоциональную поддержку помогают ему наиболее мягко пройти этот нелегкий этап в его жизни и найти способы и поводы жить дальше.

### Список литературы

1. Воловик Н. В. Психология горя и утраты. Москва: Педагогика, 2003. 256 с.
2. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. Москва: Педагогика, 1984. 512 с.
3. Гречко М. П. Эмоциональные переживания детей в кризисных ситуациях. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2010. 270 с.
4. Иванов А. Л. Психологическая помощь при утрате и горе. Екатеринбург: Уральское издательство, 2018. 230 с.
5. Крутов Е. А. Переживание утраты: психотерапевтические подходы. Санкт-Петербург: Речь, 2012. 320 с.
6. Смирнова Е. О. Психология травмы и горя у детей. Москва: Академический проект, 2015. 288 с.

## **Психологический климат семьи во время ожидания первенца**

***Е. А. Винарчик, Е. А. Сальникова***

Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых,  
Владимир, Российский Федерация  
e-mail: salnikova-24@mail.ru

*Аннотация.* Статья исследует психологический климат в семьях в период ожидания первенца. Авторы анализируют влияние этого времени на отношения между партнёрами, взаимодействие с ближайшим окружением и эмоциональное состояние будущих родителей. Особое внимание уделяется факторам, способствующим формированию поддерживающей атмосферы в семье и психологической подготовке к родительству.

*Ключевые слова:* семья, психологический климат, беременность, кризис.

## **The Psychological Climate of the Family while Waiting for the Firstborn**

***E. A. Vinarchik, E. A. Salnikova***

Vladimir State University, Vladimir, Russia  
e-mail: salnikova-24@mail.ru

*Abstract.* The article explores the psychological climate in families during the period of waiting for their first child. The authors analyze the impact of this time on the relationship between partners, interaction with the immediate environment and the emotional state of future parents. Special attention is paid to the factors contributing to the formation of a supportive atmosphere in the family and psychological preparation for parenthood.

*Keywords:* family, psychological climate, pregnancy, crisis.

На протяжении всего своего существования семья регулярно испытывает различные кризисы. Одним из таких кризисов является появление первенца в семье. Это уникальный и волнующий период, но со своими особенностями. В этот период на первый план выходят не только физические изменения, связанные с беременностью,

но и глубокие психологические и эмоциональные трансформации, которые влияют на всю семью. Психологический климат в семье в это время играет ключевую роль, определяя не только эмоциональное благополучие родителей, но и закладывая основы для будущих отношений в семье.

Рассматривая данный период в жизни семьи, в первую очередь стоит уделить внимание подготовке и ожиданию появления на свет ребенка. Как показывает практика, не каждая женщина готова к изменениям в своем теле, эмоциональном состоянии, и образе жизни в целом.

Все начинается с решения завести ребенка. При конструктивных мотивах принятие беременности будет происходить быстрее и легче, при деструктивных же заметно сложнее.

К конструктивным мотивам беременности относятся:

1. Желание подарить жизнь новому человеку.
2. Стремление соответствовать семейной системе.
3. Желание ухаживать за ребенком и ощутить материнство

на психофизиологическом уровне.

К деструктивным мотивам беременности относятся:

1. Стремление воплотить свои нереализованные планы через ребенка.
2. Избегание одиночества.
3. Следствие социального давления.
4. Способ сохранения семейных отношений [4].

Если рассматривать непосредственно отношения внутри семейной пары, то существуют два фактора, позволяющие легче принять факт рождения первого ребенка.

– продолжительность периода ухаживания – не менее года и не более трех лет;

– наличие промежутка времени в течение которого супружеская пара может подготовиться к появлению ребенка (не раньше одного года после свадьбы) [4].

Все это влияет на психологический климат в семье во время ожидания ребенка. Поговорим об его основных аспектах.

1. Эмоциональная поддержка и взаимопонимание

В период ожидания первенца особенно важно, чтобы между супругами существовали взаимопонимание и поддержка. Эмоциональная близость и возможность открыто обсуждать свои чувства, страхи

и ожидания помогают справляться со стрессом и тревогами, которые неизбежно возникают в этот период. Исследования показывают, что пары, которые поддерживают друг друга и совместно преодолевают трудности, чувствуют себя более уверенно и счастливо.

## 2. Адаптация к новым ролям

Будущие родители сталкиваются с необходимостью адаптироваться к новым ролям – от супруга и супруги к матери и отцу. Этот процесс может сопровождаться множеством эмоций, от радости и восторга до тревоги и неуверенности. Важно, чтобы супруги поддерживали друг друга в этом процессе, обсуждали свои ожидания и страхи, а также планировали, как они будут разделять обязанности по уходу за ребенком.

## 3. Финансовая и бытовая подготовка

Финансовые вопросы и бытовые изменения также являются важной частью подготовки к появлению ребенка. Пары часто сталкиваются с необходимостью пересмотреть свои бюджеты, обустроить детскую комнату и приобрести необходимые вещи для новорожденного. Все это может стать дополнительным источником стресса, поэтому важно планировать эти аспекты заранее и совместно принимать решения.

## 4. Влияние внешних факторов

Родственники, друзья и даже коллеги могут оказывать значительное влияние на психологический климат семьи в период ожидания первенца. Советы, ожидания и даже вмешательство со стороны могут как поддерживать, так и усугублять стресс. Важно установить границы и открыто обсуждать с окружающими свои потребности и ожидания [1].

Существуют некоторые стратегии поддержания позитивного психологического климата в семье.

### 1. Открытая коммуникация

Регулярное общение и обсуждение своих эмоций, мыслей и планов помогает избежать недопонимания и конфликтов.

Установите регулярные «семейные собрания», где вы можете делиться своими переживаниями и планами.

### 2. Совместные занятия

Совместное времяпрепровождение – прогулки, посещение курсов для будущих родителей, чтение литературы о беременности

и родительство – помогает укрепить эмоциональную связь и подготовиться к новому этапу жизни.

### 3. Поддержка и участие

Активное участие обоих родителей в процессе подготовки к появлению ребенка способствует ощущению единства и совместной ответственности. Делегируйте обязанности и помогайте друг другу в решении повседневных задач.

### 4. Поиск внешней поддержки

Не стесняйтесь обращаться за помощью к психологам, семейным консультантам или участвовать в группах поддержки для будущих родителей. Профессиональная помощь и общение с другими семьями, находящимися в похожей ситуации, могут значительно снизить уровень стресса и тревожности.

Стоит отметить, что кризис может осложниться возникновением послеродовой депрессией.

Причинами ее возникновения могут стать:

- сложности протекания беременности и родов;
- наличие эндокринных нарушений; токсикоз беременности;
- физическая незрелость и неготовность к беременности и родам, в том числе и психологическая неготовность к материнству;
- нежелательная беременность и др. [3].

Также из-за того, что жизнь женщины заикливается на заботе о ребенке, может страдать самореализация матери.

Психологический климат в семье во время ожидания первенца – это важный фактор, влияющий на благополучие всех ее членов. Эмоциональная поддержка, взаимопонимание и активное участие в подготовке к появлению ребенка помогают справляться с вызовами этого периода и закладывают основы для здоровых и крепких семейных отношений. Позитивный психологический климат не только способствует успешной адаптации к новым ролям, но и обеспечивает эмоциональное благополучие будущего ребенка.

## Список литературы

1. Безруков И. С. Семья в условиях кризиса / И. С. Безруков. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2004. 152 с.
2. Горбуля Е. В. Семейные кризисы: практическое пособие / Е. В. Горбуля. Москва: Издательство Юрайт, 2024. 280 с.

3. Калмыкова Е. С. Психологические проблемы первых лет супружеской жизни // Вопросы психологии. 2011. № 4. С. 55–62.
4. Олифинович Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов. СПб.: Речь, 2006. 360 с.
5. Посысов Н. Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования / Н. Н. Посысов. Москва : ВЛАДОС-ЭКСПРЕСС, 2004. 328 с.
6. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений / Л. Б. Шнейдер. М.: Апрель-Пресс, 2000. 512 с.

## **Особенности развития творческого мышления у младших школьников**

***А. А. Виноградова***

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,  
Ярославль, Российская Федерация  
e-mail: a.a.vinogradova76@yandex.ru

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности развития творческого мышления у детей младшего школьного возраста. Представлен теоретический обзор современной и актуальной проблематике педагогической психологии – творческое мышление детей младшего школьного возраста. Проанализированы феноменологические аспекты развития творческого мышления, а также работы как классиков возрастной психологии, так и современных авторов, чьи работы посвящены данной проблематике.

*Ключевые слова:* творческое мышление, творчество, младший школьник, развитие творческого мышления.

## **Features of the Development of Creative Thinking in Primary School Children**

***A. A. Vinogradova***

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia  
e-mail: a.a.vinogradova76@yandex.ru

*Abstract.* The article considers the features of the development of creative thinking in primary school children. A theoretical review of the modern and relevant issues of educational psychology – creative thinking of primary school children – is presented. The phenomenological aspects of the development of creative thinking, as well as the works of both the classics of developmental psychology and modern authors whose works are devoted to this issue are analyzed.

*Keywords:* creative thinking, creativity, primary school student, development of creative thinking.

*Введение.* В современной России, система образования развивается в соответствии с государственной программой «Развитие образования», которая устанавливает приоритет образования в государ-

ственной политике и определяет основные направления его развития [1]. Этот документ подчеркивает важность создания прогрессивной системы образования, которая не только передает знания и технологии, но и способствует развитию мыслящей и активной личности. Образовательные учреждения должны обеспечивать условия для личностного роста и творческого развития детей, включая развитие их творческого мышления. Творческое мышление является основой любого творчества и его развитие с детства особенно важно. В современном обществе существует высокий спрос на творческих личностей, которые стремятся к самореализации и проявлению своих способностей во всех сферах жизни.

Творческое мышление является одним из ключевых аспектов развития личности младших школьников. Оно позволяет детям проявлять свою индивидуальность, находить нестандартные решения задач и развивать свои таланты. Исследование творческого мышления у младших школьников имеет большое значение для педагогов и психологов, так как позволяет выявить особенности мыслительного процесса детей и помочь им в его развитии.

*Цель:* теоретический анализ творческого мышления у младших школьников.

Термин «мышление» имеет долгую историю использования в различных науках, и его понимание различалось среди психологов, педагогов и других специалистов. С. Л. Рубинштейн считал мышление изучением объективной реальности [6], Л. С. Выготский видел его как сложный интеллектуальный процесс [2], а М. М. Кашапов определял его как психический познавательный процесс, связанный с деятельностью субъекта [5]. Эти определения позволяют рассматривать ресурсные характеристики мышления как основу для создания акме-событий.

В конце XX века мышление стало рассматриваться как один из процессов познания, наряду с другими, такими как восприятие, внимание, память, воображение и речь. Мы считаем, что мышление – это высшее познавательное действие, которое позволяет создавать новые знания на основе преобразования окружающей действительности. Д. Гилфорд различает две группы мышления [3]: конвергентное (ориентированное на решение задач по алгоритму) и дивергентное (ориентированное на поиск нескольких решений для одной задачи).

Дивергентное мышление является основой творческого мышления. Творческое мышление, по определению М. М. Кашапова, направлено на создание нового продукта и характеризуется новаторством в познавательной деятельности.

Одним из современных зарубежных ученых, занимающихся исследованием творческого мышления у детей, является Тереза Амабиле. В своих работах она выделяет несколько ключевых аспектов, влияющих на развитие творческого мышления у младших школьников, таких как мотивация, окружение и способности [7]. Другим ученым, изучающим творческое мышление детей младшего школьного возраста, является Элисон Гопник. Ее исследования показывают, что у детей в возрасте от 6 до 10 лет происходят значительные изменения в когнитивных процессах, что способствует развитию их творческого мышления [8]. В своих исследованиях А. В. Запорожец отмечает, что важно создать благоприятную образовательную среду, которая способствует развитию креативности и самостоятельности у детей [4]. Л. С. Выготский подчеркивает важность социального взаимодействия и общения для развития творческих способностей у детей. По его мнению, важно создавать ситуации, которые стимулируют детей к творческому мышлению и поощряют их к экспериментированию и поиску нестандартных решений [2].

У младших школьников творческое мышление находится на стадии формирования. В этом возрасте дети активно интересуются миром, стремятся к самовыражению и экспериментированию. Они обладают богатым воображением и способностью к ассоциативному мышлению, что способствует развитию творческих способностей. Творческое мышление у младших школьников развивается через игровую деятельность. Игра – это способ для детей выразить свои мысли, чувства и фантазии, а также научиться решать проблемы и взаимодействовать с окружающим миром. Поэтому важно поддерживать игровую активность у детей, предоставляя им возможность самостоятельно творить и экспериментировать. Для стимулирования творческого мышления у младших школьников также важно создавать условия для развития самооценки и уверенности в себе. Поддержка со стороны родителей, учителей и окружающих людей помогает детям верить в свои способности и не бояться выразить свои идеи и мнения.

Многие исследователи отмечают, что творческий процесс характеризуется бессознательностью, отсутствием контроля воли и разума, а также изменением состояния сознания. Вторым признаком творческого мышления является спонтанность, внезапность и независимость от внешних обстоятельств. Таким образом, основная особенность творческого мышления связана с уникальным характером процесса в целостной психике как системе, которая стимулирует активность индивида.

Исходя из проведенного теоретического анализа, можно сделать следующие выводы:

1. Творческое мышление у младших школьников представляет собой сложный процесс, требующий особого внимания и поддержки.

2. Для успешного развития творческого мышления у детей необходимо создать благоприятные условия, способствующие их творческому самовыражению.

3. Развитие творческого мышления у младших школьников является важной задачей образовательной системы и требует комплексного подхода.

Таким образом, исследование творческого мышления у младших школьников является актуальной и важной задачей, которая требует дальнейших исследований и разработки методик его развития. Обучение творчеству должно стать неотъемлемой частью образовательного процесса, чтобы дети могли развивать свои творческие способности и успешно применять их в будущем.

### **Список литературы**

1. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 22.06.2024) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» // СПС «КонсультантПлюс».

2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 93 с.

3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. М., 1965. С. 433–456.

4. Запорожец А. В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником // Дошкольное воспитание. 1948. Т. 9. С. 34–41.

5. Кашапов М. М. Формирование профессионального творческого мышления: учеб. пособие / М. М. Кашапов; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль : ЯрГУ, 2013. 136 с.

6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Мастера психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.

7. Тереза Амабиле (Teresa M. Amabile), Стивен Крамер (Steven J. Kramer). Вся правда о мотивации. Великая сила достижений. URL: <http://www.hbr-russia.ru/article/1614/print>

8. Alison Gopnik. The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell Us About Truth, Love, and the Meaning of Life. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2009. 282 p.

## **Взаимосвязь девиантного поведения и волевого самоконтроля у студентов**

***А. С. Володина, А. А. Смирнов***

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,  
Ярославль, Российская Федерация  
e-mail: anna8.volodina@yandex.ru

*Аннотация.* В данной статье представлено эмпирическое исследование особенностей взаимосвязи девиантного поведения и волевого самоконтроля у студентов, а также рассмотрены взаимовлияния в этой системе и различия относительно регуляций между уровнями девиантного поведения. В нашем исследовании также проводится анализ существующих теорий и подходов к изучению девиаций в обществе. Результаты исследования могут быть полезны для разработки программ профилактики и коррекции девиантного поведения.

*Ключевые слова:* девиация, девиантное поведение, самоконтроль, саморегуляция, самообладание, настойчивость.

## **The Relationship between Deviant Behavior and Volitional Self-Control in Students**

***A. S. Volodina, A. A. Smirnov***

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia  
e-mail: anna8.volodina@yandex.ru

*Abstract.* The article presents an empirical study of the peculiarities of the relationship between deviant behavior and volitional self-control in students, and also considers mutual influences in this system and differences regarding regulation between the levels of deviant behavior. Our study also analyzes the existing theories and approaches to the study of deviance in society. The results of the study can be useful for the development of programs of prevention and correction of deviant behavior.

*Keywords:* deviation, deviant behavior, self-control, self-regulation, composure, perseverance.

*Постановка проблемы исследования, обзор научной литературы.* Девиантное поведение представляет угрозу для общества, поскольку оно способно привести к нарушению общественного порядка, росту социальной напряженности и другим негативным последствиям.

Девиантное поведение является объектом изучения многих специалистов и представителей различных областей знаний. Отклоняющееся от нормы поведение является проблемой, с которой каждый в своей жизни сталкивался.

Во всех сферах жизни человека существуют нормы и правила, которые так или иначе регулируют его деятельность, поведение, ориентацию на значимые тенденции. Они необходимы для поддержания связи с окружающим обществом: удовлетворения потребности в принадлежности и общении, получения положительных эмоций, опыта и поддержки, улучшения психического состояния и т. д. Социальные проявления личности (поведение, поступки, характер, манера речи и пр.) всегда поддаются оценке как со стороны, так и самим человеком. Отклоняющиеся от норм, принятых в обществе, действия принято называть девиантным поведением.

Девиантное поведение личности – это поведение, которые не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам как во внешней, так и в внутренней активности человека.

Люди с отклоняющимся поведением могут иметь психические расстройства и быть психически больными, а могут быть душевно здоровыми. В первом случае их поведенческая девиация имеет непосредственную связь с психической патологией, «вытекает» из нее и требует в основном медицинского лечения. Во втором – базируется на внутриличностном или межличностном конфликте, отражает какую-либо личностную «деформацию» и подразумевает необходимость коррекции с помощью методов психологического воздействия [3].

Существует несколько подходов к объяснению появления девиаций в обществе. Согласно биологической теории, родоначальником которого является итальянский ученый Ч. Ломборзо, основной детерминантой склонности к отклоняющемуся поведению является наследственно-биологические факторы. Однако окружающая среда индивида также влияет на склонность: она корректирует границы

проявления этой девиации. В более поздних работах рассматривались также хромосомные, гормональные и андрогенные гипотезы.

Эмоциональная теория поведения тоже является теорией о врожденной склонности к девиантному поведению. Согласно положениям в этой теории, «девиантная энергия накапливается в человеческой психике, как в некоем резервуаре; в конце концов, излишки энергии выпускаются». Следовательно, проявлению девиаций это выплеск деструктивной энергии, которую невозможно долго контролировать.

Согласно когнитивному направлению, важную роль играют различные внешние обстоятельства, которые каждый человек интерпретирует своеобразно и на основе полученных выводов строит свое отношение к этому объекту. В случае негативной оценки ситуации реакция личности может быть направлена «девиантно».

Социально-психологическая теория девиантности придерживается мнения о том, что на поведение человека влияет социум и взаимодействие с другими людьми [6].

В общих чертах, выделяют две группы факторов, влияющие на поведенческие особенности индивида, в том числе, и на появление тех или иных девиаций: внутренние и внешние. Внутренние факторы выражаются индивидуально-психологическими особенностями и стереотипами: шаблоны поведения, рамки дозволенного, понятие о добре и зле, ценностная ориентация, личные переживания, способности к коммуникации, наследственность. К внешним факторам относят окружающую среду, низкую моральность и духовность социума, в котором находится человек, проблемы с коммуникацией, буллинг, недостаток знаний, влияние социокультурных особенностей, образ жизни и т. д.

В проявлении (или не проявлении) девиантного поведения важную роль также играет самоконтроль или саморегуляция личности. Умение человека контролировать свое поведение, регулирование его в нужной мере является важным личностно-мотивационным качеством. Согласно Ф. Ротбауму самоконтроль – это способность изменять и адаптировать себя, свою личность, устанавливая более оптимальное соответствие между личностью и миром [25].

Определение «саморегуляция» сходно по ряду параметров с определением «самоконтроля»: А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский в психологическом словаре определяли её как «целесообразное

функционирование живых уровней организации и сложности» [5]. Г. С. Никифорова считает, что самоконтроль представляет собой одно из звеньев замкнутого контура самоуправления или саморегуляции, функциональным назначением которого является установление степени рассогласования между эталонным (или заданным) и контролируемым значением тех или иных параметров (технических, психологическим, физиологических) [4]. В учебном пособии и вовсе не разграничиваются данные понятия: самоконтроль (саморегуляция) – контроль и управление человеком самим собой, своими психологическими процессами, состоянием и поведением [2].

Общие закономерности саморегуляции реализуются в индивидуальной форме, зависящей от конкретных условий, а также от характеристик нервной деятельности, от личностных качеств субъекта и его привычек в организации своих действий [1].

Выделяют две формы саморегуляции – произвольную и непроизвольную. Произвольная саморегуляция (сознательная) связана с наличием цели, в то время как непроизвольная (неосознанная) связана с инстинктивно-потребностной сферой (это биологическое жизнеобеспечение). Наличие двух форм саморегуляции показывает, насколько многогранен данный процесс: во всех процессах переработки информации существуют и психофизиологические, и биологические ограничения. Конкретная ситуация обычно не требует того, чтобы человек использовал весь потенциал своих психических возможностей и процессов. Как целостное содержание психики, так и её регулятивная подсистема дифференцируются на две формы: актуальную (эксплицитную), доступную в сознании в данное время, и потенциальную, неявную (имплицитную), неосознаваемую часть. По количественным характеристикам эти две формы существенно различны: вторая намного превышает первую.

Исследование взаимосвязи девиантного поведения и волевого самоконтроля является актуальным и значимым направлением в современной психологии. Социально неприемлемое поведение в обществе носит негативный характер и представляет серьезную опасность в современном мире. Проведенное нами исследование позволит лучше понять механизмы формирования девиантного поведения, а также на основе полученной информации разработать способы и методы развития навыков саморегуляции, что в дальнейшем дает

возможность повысить уровень регуляторных процессов, а также в целом самосознания.

*Организация процедуры и методы исследования:*

Для того, чтобы рассмотреть взаимосвязь и взаимовлияние компонентов девиантного поведения и параметров саморегуляции, были выбраны следующие методики:

1. Методика «Диагностика волевого самоконтроля» (Е. В. Эйдман, А.Г. Зверьков)

2. Методика исследования авторитарности или «Шкала фашизма» (Т. Адорно, Э. Френкель-Брунвик, Д. Левинсон, Р. Сэнфорд).

Процедура исследования заключалась в проведении опроса в первом семестре обучения (октябрь-декабрь 2023 года).

Суммарное число испытуемых: 60 человек, из которых женщин – 47, мужчин – 13.

Возраст испытуемых: от 18 до 22 лет.

*Результаты исследования и их обсуждение.*

При рассмотрении корреляций (см. табл. 1), мы можем видеть наличие взаимосвязей между двумя методиками, которые мы использовали в своем исследовании: это методика «Диагностика волевого самоконтроля» и методика «Шкала фашизма». Мы также можем заметить, что с параметрами шкалы «Самообладание» (методика «Диагностика волевого самоконтроля») ни один из рассматриваемых компонентов методики на выявление девиантного поведения не взаимосвязан.

*Таблица 1*

**Корреляционные связи между параметрами волевого самоконтроля и параметрами девиантного поведения у студентов**

	A	C	D	F	I	FS
O	<b>0,38**</b>	<b>0,37**</b>	<b>0,33**</b>	<b>0,23*</b>	<b>0,26*</b>	<b>0,24*</b>
C	0,06	0,03	0,03	0,02	-0,01	-0,06
H	<b>0,39**</b>	<b>0,41***</b>	<b>0,36**</b>	<b>0,29*</b>	<b>0,30*</b>	<b>0,30*</b>

*Обозначения:* А – консерватизм, С – авторитарная агрессия, D – анти-интрацепция, F – комплекс власти, I – повышенный интерес к сексуальной жизни, FS – степень подверженности антидемократической идеологии, O – общая шкала волевого самоконтроля, C – самообладание, H – настойчивость.

Положительная взаимосвязь средней силы наблюдается между показателем шкалы «Консерватизм» из методики, направленной на выявление девиантного поведения и показателями шкал «Общая шкала» и «Настойчивость» из методики, направленной на выявления уровня волевого самоконтроля. Консерватизм характеризуется сильной поддержкой и защитой ценностей, которые традиционно присущи среднему классу в обществе. Настойчивость отражает силу намерений человека и его стремление к завершению начатых дел. Люди с высокими показателями по этой шкале активны, работоспособны и не отвлекаются во время выполнения своей работы. При низких показателях, люди более лабильны, неуверенные, импульсивны, что приводит к снижению эффективности при выполнении какой-либо деятельности. Помимо этого, данным людям характерна свободная трактовка социальных норм.

Интерпретируя полученные результаты, мы можем предположить, что склонность к консерватизму выражается также в определенной стабильности и порядке в самой жизни. Поэтому, вероятно, стремление к сохранению существующего положения вещей, твердая уверенность и настойчивость в чем-либо помогает этим людям в достижении поставленных целей и сохранении существующего уклада. Вероятно также и то, что консервативные люди могут быть более осторожными и взвешенными при принятии решений, что способствует более эффективному использованию самоконтроля для достижения целей. Настойчивость как черта самоконтроля также может выражаться в непринятии чужого мнения и чужих традиций, тем самым являясь детерминантной сохранению консервативности.

Данная интерпретация также распространяется и на параметры шкалы «общая шкала», так как это является интегральным показателем, который включает и компоненты «настойчивости», и компоненты «самообладания», поэтому в случае высокой выраженности свойств шкалы «настойчивость», высокую выраженность также имеют и свойства «общей шкалы» из-за того, что она включает в себя высокую выраженность параметров шкалы «настойчивость».

Мы также можем заметить наличие положительных взаимосвязей между показателями шкалы «Авторитарная агрессия» и показателями «общей шкалы» и «настойчивости». Авторитарная

агрессия – это стремление критиковать и наказывать тех, кто не разделяет и не уважает традиционные ценности, а также потребность в наличии внешнего объекта, на который можно направить подавленную агрессию. Интерпретируя полученные данные, мы считаем возможным сослаться на объяснение предыдущей взаимосвязи: приверженность традиционным ценностям и уверенность в своей правоте, которая ведет к настойчивости в действиях и саморегуляции, способна негативно сказаться на социальном поведении человека. Настойчивость может быть направлена не только на себя, но и на других, таким образом, настойчивость может выражаться в авторитарной агрессии. В случае проявлений девиаций, данная взаимосвязь факторов может привести к осуждению несогласных с мнением консерватора людей.

В работах многих авторов (М. Н. Гапоненко, Е. Т. Соколова, В. Н. Мясищева, Л. С. Выготского и др.) указывается наличие взаимосвязи и взаимообусловленности между самооценкой и осознанной саморегуляцией. Поэтому, мы можем предположить, что настойчивость также проявляется как способ сохранения самооценки и уверенности в себе. Человек действует согласно своему плану, не принимая какую-либо критику и нововведения, что в итоге, рано или поздно, способно привести его к успеху, а этот мимолетный успех положительно повлияет на его самооценку, ведь человек по итогу добился всего сам. Поэтому данную взаимосвязь можно также интерпретировать как психологическую защиту. Помимо этого, в данную психологическую защиту способно встроиться также и наличие внешнего объекта, на который направляется подавленная агрессия: вероятно, человеку, поведение которого подходит под параметры девиации «Авторитарная агрессия», для поддержания самооценки необходимо иметь жертву, на которую будет возможность переложить вину и ответственность, не обременяя ими себя.

В этой системе также выделяется положительная взаимосвязь между показателями шкалы «Анти-интрацепция» и показателями шкалы «общая шкала», а также показателями шкалы «настойчивость». Анти-интрацепция характеризуется отрицанием всего субъективного и творческого, подавлением воображения и фантазий. Она также включает в себя страх перед проявлением истинных чувств и потерей самоконтроля, кроме того, анти-интрацепция обесценива-

ет человека в пользу объективной реальности. Рационализация всего окружающего и чрезмерная настойчивость способны привести к потере гибкости и открытости к новым идеям. Вероятно, положительная взаимосвязь объясняется тем, что человек, который способен подавлять свои внутренние ощущения и переживания, ориентируясь только на объективные данные, в большей степени направлен на достижение своих целей и доведение дел до конца, а также способен в меньшей мере отвлекаться на внутренние переживания, что позволяет ему лучше контролировать своё поведение и принимать более взвешенные решения. Однако, в нашем случае анти-интрацепция рассматривается как проявление девиантного поведения, поэтому последствия у данной рационализации негативно влияют на пребывание в обществе: человек может испытывать эмоциональное отчуждение, у него могут присутствовать проблемы в межличностных отношениях, а также, вероятно, снижение общего уровня способностей к эмпатии.

Параметры шкалы «Комплекс власти» также взаимосвязаны с показателями обеих шкал методики «Диагностика волевого самоконтроля». Комплекс власти выражает особый тип мышления, при котором человек склонен воспринимать мир через призму отношений господства и подчинения, силы и слабости, вождя и последователя. Люди с таким типом мышления склонны идентифицировать себя с полюсом, который воплощает силу и власть, а также преувеличивают свои достоинства и сильные стороны. Мы можем предположить, что свойства данной шкалы также взаимосвязаны со свойствами «Авторитарной агрессии» и «Консерватизма», поэтому, исходя из интерпретации предыдущих взаимосвязей, мы можем говорить о той же тенденции переносить ответственность на других, считая, что человек с выраженными свойствами комплекса власти, относится к полюсу людей, которые не способны ошибаться. Помимо этого, настойчивость в своих делах способна привести человека к вершинам относительно той деятельности, в которой он развивается, однако в случае проявления девиации, характеризующейся как восприятие мира через призму господства и подчинения, это ведет к негативным последствиям: авторитаризм, эгоизм, нарушение прав и свобод и игнорирование ценностей других людей.

Помимо этого, также имеется взаимосвязь параметров этих двух шкал и параметров «Повышенный интерес к сексуальной жизни» и «Общая авторитарность». Повышенный интерес к сексуальной жизни направлен не только на свою сексуальную жизнь, но и на чужую. Общая авторитарность показывает степень приверженности к антидемократической идеологии, т. е. направленность на поведение, которое в той или иной проявляется в причинении вреда и неудобства остальным людям в обществе.

Взаимосвязь между параметрами шкал саморегуляции и «Повышенный интерес к сексуальной жизни», вероятно, обусловлен тем, что повышенный интерес способен стимулировать развитие волевой саморегуляции, так как в обществе человек сталкивается с необходимостью следовать нормам и правилам, в которых тема сексуальности является запрещённой. Вероятно также и то, что данная взаимосвязь исходит и следующего: для того, чтобы удовлетворять свою девичью потребность человеку необходимо определенное упрямство и упорство, что способствует развитию такого типа волевой саморегуляции как «настойчивость». Взаимосвязь между параметрами шкал саморегуляции и параметрами «Общей авторитарности» объясняется включенностью в данную общую шкалу всех остальных, рассмотренных выше.

В ходе нашего исследования, мы так же рассмотрели корреляционные отношения между параметрами шкалы «Общей авторитарности» и параметрами шкал методики «Диагностика волевого самоконтроля». В итоге, получилось, что корреляционные отношения значимой силы присущи только для показателей «самообладания» (см. табл. 2). Люди с высоким баллом по шкале «самообладание» эмоционально устойчивы, хорошо владеют собой в различных ситуациях и внутренне спокойны, они также свободны во взглядах и склонны к радикализму. Однако стремление к постоянному самоконтролю и сознательное ограничение импульсивности и сознательности способны привести к напряженности, озабоченности и утомленности. Люди с низкими баллом по этой шкале спонтанны и импульсивны, обидчивы и предпочитают традиционные взгляды.

**Корреляционные отношения  
между девиантным поведением и саморегуляцией**

Прямое влияние		Обратное влияние	
FS→C	0,95	C→FS	0,89

*Обозначения:* FS – степень подверженности антидемократической идеологии («Общая авторитарность»), C – самообладание.

Взаимовлияние параметров шкал «самообладание» и «общая авторитарность» (и одновременно с этим отсутствие корреляционных связи между ними) может быть вызвана тем, что эмоции и чувства способны как позитивно повлиять на выражение девиаций (т. е. препятствовать их проявлению), так и негативно (наоборот, способствовать). Таким образом, происходит нивелирование этих факторов при поиске связей между элементами системы, но при более подробном рассмотрении возникает корреляционные отношения. Иными словами, при высоком самоконтроле в эмоциональной сфере проявления девиаций способны снижаться: происходит подавление импульсивных позывов негативной окраски в поведении, однако не всегда есть ресурсы и возможности для того, чтобы быть всегда сдержанным. В таком случае эмоции способны привести, наоборот, к выражению социально непринятого поведения. Помимо этого, вероятно и то, что при внутренней сдержанности происходит накопление напряжения и утомленности, что также способно являться детерминантой для девиантного поведения: поиск средств «разрядки» из-за дискомфорта состояния, чувство беспомощности или отчаяния у человек, нарушение когнитивных функций и пр. способно привести к асоциальному поведению. В иных случаях для того, чтобы избежать подобное состояния личности, необходимо прибегать к открытому выражению эмоций, не боясь и не сдерживая их, что способствует борьбе с девиантным поведением.

Кроме того, важно выделить, что показатели степени подверженности антидемократической идеологии отчасти выражаются в подчинении, поиске для себя значимой личности, которая будет решать за человека то, какое поведение он должен проявлять и что

он обязан делать. Человек, тем самым, принимает идеологию этой авторитарной личности. Освобождение от ответственности также способно оказывать влияния на эмоции человека за счет снятия этого «бремени». Помимо этого, самообладание способно проявляться как способ противостояния собственным эмоциональным вспышкам из-за конфликта между необходимостью выполнять что-то, не соответствующее ценностям и моральям человека и потребностью в доминирующей личности.

Мы также выделили группы со средним уровнем проявления девиантного поведения и с высоким уровнем и провели их сравнение с помощью U-критерия Манна-Уитни (см. табл. 3).

*Таблица 3*

**Сравнение групп по параметрам саморегуляции  
с высоким и средним уровнями проявлений  
девиантного поведения**

	Среднее значение (средн.)	Высокое значение (средн.)	P-знач. для U
Шкала общего самоконтроля	12,36	14,21	0,137999
Шкала самообладания	7,8	7,517	0,788012
Шкала настойчивости	7,52	9,759	<b>0,038965</b>

Таким образом, мы можем видеть, что значимые различия есть лишь по параметрам шкалы «настойчивость», помимо этого, как мы писали и раньше, она имеет положительные корреляционные связи с отдельными параметрами шкал методики «Шкала фашизма». На основе общего анализа, мы можем интерпретировать это как то, что люди с высоким уровнем девиантного поведения могут проявлять большую настойчивость в достижении своих целей, даже если эти цели противоречат общественным нормам и правилам. Для них данный механизм хоть и является саморегулятивным, но вероятно, проблема кроется не в том, что девиант не способен контролировать свое поведение и импульсы, а в том, что он создает условия и потенциалы вокруг себя, которые помогают ему в достижении его собственных

целей и потребностей, не брезгуя идти по пути антидемократизма (тем самым нарушая права окружающих людей), и в создании этих условий и потенциалов немаловажную роль играет именно настойчивость, характеризующаяся желанием завершить дело до конца, упорством, их не останавливают преграды на пути к цели, это те люди, которые способны «идти по головам».

Помимо этого, с учетом анализа корреляционных отношений мы также можем предположить, что раз между этими элементами системы нет никаких влияний, то возможно, они являются независимыми друг от друга, но в случае, если склонность к девиантному поведению и настойчивость как способ саморегуляции соединяются в одном человеке, то это является одним из факторов дальнейшего развития и проявления девиантного поведения.

*Заключение.* Было установлено, что девиантное поведение положительно взаимосвязано с волевым самоконтролем (в частности, с настойчивостью как компонентом). При анализе этих связей мы предположили, что основные причины заключаются в том, что настойчивость может выступать как детерминанта непринятия чужого мнения, восприятия себя как наиболее авторитетную личность, она также способна выражаться через авторитарную агрессию в случае неповиновения подвластных, по его мнению, лиц и служить способом сохранения самооценки путем эмоционального отчуждения. Помимо этого, данную тенденцию можно проследить и при анализе U-критерия Манна-Уитни. Таким образом, то, что должно было сдерживать человека с асоциальными склонностями в поведении, не только не сдерживает, но и в совокупности с определенной предрасположенностью к девиациям обуславливает неприемлемое поведение.

Мы также установили взаимовлияние параметров шкал «Общая авторитарность» и «самообладание». Так как оказывается, что значимые корреляционные коэффициенты, связанные с «самообладанием», отсутствуют, то, вероятнее всего, происходит взаимное нивелирование параметров за счет практически одинаковой силы влияния, а также за счет неустойчивости и энергозатратности процесса сдерживания и контролирования эмоций на постоянной основе.

Результаты, полученные в данном исследовании, могут стать базой для создания различных методик на выявление и программ по предотвращению проявлений девиантного поведения среди

студентов. Данные знания можно применить для работы со студентами, помогая им при адаптации к каким-либо ситуациям и для построения профилактических занятий по устранению девиантного поведения.

### Список литературы

1. Баскаков В. Ю. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике. Москва: Институт общегуманитарных исследований. 2016. 162 с.
2. Волкова Т. Г. Психология саморегуляции: практикум: учебное пособие для студентов специальности «Психология». Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та. 2014. 80 с.
3. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения: учебное пособие. СПб.: Речь. 2005. 445 с.
4. Никифоров Г. С. Самоконтроль как механизм надежности человека-оператора. Л.: ЛГУ. 1977. 112 с.
5. Петровский, А. В. Психология. Словарь. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат. 1990. 494 с.
6. Хагуров Т. А. Введение в современную девиантологию: учебное пособие. Ростов-на-Дону. 2003. 343 с
7. Rothbaum F., Weisz J. R., Snyder S. S. Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control // Journal of Personality and Social Psychology. V. 42(1), 1982. P. 5–37.

**Эмоциональный интеллект  
и интеллектуально-психологическая игра:  
анализ взаимосвязи на примере игры «Мафия»**

*А. А. Волченкова, Д. А. Ермакова*

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

*Аннотация.* Проблема цифровизации общества является актуальной на современном этапе развития человечества. Появляются новые формы взаимодействия виртуальных и реальных объектов, в результате, изменяются и требования к образовательным технологиям. Результаты нашего прошлого исследования показали следующую закономерность: чем выше уровень проблемного использования социальных сетей и компьютерных игр, тем ниже показатели социального и эмоционального интеллекта у подростков. Эти данные подчеркивают актуальность разработки развивающей программы для подростков, направленных на поднятие уровня их эмоционального интеллекта.

Для основной части развивающей программы была выбрана интеллектуальная психологическая игра «Мафия». Был проведен первый этап исследования, представленный в данной статье – сравнение профессиональных игроков в «Мафию» по классическим правилам и людей, которые в мафию не играют. Игра «Мафия» была выбрана по причине наличия в ней конкретных правил: вербального и невербального группового общения и эмоциональной поглощенности в процесс игроков. В статье рассмотрены различия по уровню эмоционального интеллекта у играющих и не играющих в «Мафию» представителей молодежи (от 18 до 35 лет).

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект, интеллектуально-психологическая игра «Мафия», ролевые игры, молодежь.

---

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-18-00675, <https://rscf.ru/project/21-18-00675/>

© Волченкова А. А., Ермакова Д. А., 2024

# **Emotional Intelligence and Intellectual-Psychological Game: Analysis of the Relationship on the Example of the Game “Mafia”**

*A. A. Volchenkova, D. A. Ermakova*  
Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia  
e-mail: dana.ermakovaa@mail.ru

*Abstract.* The problem of digitalization of society is relevant at the present stage of human development. New forms of interaction between virtual and real objects are emerging, as a result, the requirements for educational technologies are also changing. The results of our previous study showed the following pattern: the higher the level of problematic use of social networks and computer games, the lower the indicators of social and emotional intelligence in adolescents. These data emphasize the relevance of developing a developmental program for adolescents aimed at raising their level of emotional intelligence.

The intellectual psychological game “Mafia” was chosen for the main part of the educational program. The first stage of the study presented in this article was conducted – a comparison of professional “Mafia” players according to classical rules and people who do not play mafia. The “Mafia” game was chosen due to the presence of specific rules in it: verbal and non-verbal group communication and emotional absorption in the process of the players. The article examines the differences in the level of emotional intelligence among young people playing and not playing “Mafia” (from 18 to 35 years old).

*Keywords:* emotional intelligence, intellectual and psychological game “Mafia”, role-playing games, youth.

*Постановка проблемы исследования.* О значимости средового фактора говорят многие исследователи, начиная с Л. С. Выготского [2]. Информационная среда, как открытая и постоянно изменяющаяся система, нуждается в реструктуризации с учетом наблюдаемых тенденций социокультурных изменений. Если оценивать влияние цифровизации на все сферы жизни, то создаются новые условия развития промышленности и образования, развития конкуренции, изменяются форматы производства и потребления, порождающие новые требования к базовым компетенциям специалистов на рынке труда. В общественной жизни эти изменения ведут к трансформации культуры поведения и коммуникаций, преобразуют мировоззрение, в целом, меняют способы восприятия и типы мышления. Происходит

тотальное экранирование мира, экраны начинают заменять тексты; наблюдается изменение видения и мироздания; конструирование единичных миров; появились новые формы виртуальной и реальной совместимости: совмещение виртуальных объектов с материальными, дополненная реальность и многое другое. Как следствие, меняются требования к образовательным технологиям [2, 3].

Данные изменения влекут за собой новые требования к развитию личностных качеств, изменяя когнитивные функции и формируя новые запросы на развитие эмоционального интеллекта. Парадокс заключается в том, что от взрослого человека требуют высокого уровня проявления эмоционального интеллекта, в то время как цифровизация зачастую негативно влияет на формирование этой личностной характеристики. Результаты нашего прошлого исследования показали следующую закономерность: чем выше уровень проблемного использования социальных сетей и компьютерных игр, тем ниже показатели социального и эмоционального интеллекта у подростков [1]. Эти данные подчеркивают актуальность разработки развивающей программы для подростков, направленных на поднятие уровня их эмоционального интеллекта.

Для основной части развивающей программы была выбрана интеллектуальная психологическая игра «Мафия». Был проведен первый этап исследования, представленный в данной статье – сравнение профессиональных игроков в «Мафию» по классическим правилам и людей, которые в мафию не играют. Игра «Мафия» была выбрана по причине наличия в ней конкретных правил: вербального и невербального группового общения и эмоциональной поглощенности в процесс игроков.

Цель – изучить специфику эмоционального интеллекта молодежи, играющей в интеллектуально - психологическую игру «Мафия»

Гипотеза – игра в «Мафию» оказывает влияние на степень развития эмоционального интеллекта у молодежи.

*Организация процедуры и методы исследования.*

*Испытуемые.* В рамках данного исследования была сформирована выборка, состоящая из молодежи (от 18 до 35 лет), представляющих различные социальные группы: 30 участников, регулярно играющих в спортивную мафию, и 30 лиц, не участвующих в данной игре. Для формирования подгруппы игроков в спортивную мафию

отбор происходил среди профессиональных игроков из игровых клубов трех городов России: Ярославля, Ульяновска и Санкт-Петербурга. Подгруппа неиграющих лиц была отобрана из различных профессиональных сфер, за исключением сферы психологии, с целью минимизации возможного профессионального влияния на результаты исследования.

*Использовались следующая методика:* тест эмоционального интеллекта Холла [4].

*Обработка данных и статистический анализ результатов:* Использовались процедуры описательных статистик, проверки на нормальность распределения, корреляционного анализа, а также однофакторный дисперсионный анализ.

В соответствии с результатами, полученными по показателям социального интеллекта, все испытуемые сначала были разделены на две группы. В группу I вошли испытуемые, которые являются профессиональными игроками в «Мафию», а в группу II – испытуемые, которые не являются игроками в «Мафию».

В ходе статистической обработки данных применялся однофакторный дисперсионный анализ, который имел своей целью определение различий между исследуемыми параметрами. Обсудим далее.

*Результаты исследования и их обсуждение.*

*План исследования.* Использовалась однофакторная схема планирования. Межгрупповым фактором «Группа испытуемых» выступила принадлежность испытуемых к группам. В группу I вошли испытуемые, которые являются игроками в спортивную мафию и посещают игры регулярно, а в группу II – испытуемые, которые не являются игроками в спортивную мафию.

Далее, в ходе статистического анализа результатов было осуществлено выявление различий между исследуемыми группами подростков, путем применения однофакторного дисперсионный анализ,

В результате проведения процедуры дисперсионного анализа, были выявлены различия между исследуемыми играющими в спортивную мафию и не играющими.

Показатель «Управление своими эмоциями» ( $F=14,6$ ,  $p=0,1$ ) выше у первой группы, чем у второй. Иными словами, игроки в мафию способны лучше управлять своими произвольными эмоциями. Данный результат можно объяснить тем, что правила интеллектуаль-

но-психологической игры «Мафия» включают в себя строгие условия, контролирующее поведение игроков. Нарушение этих правил сопровождается дисквалификацией, что мотивирует новых игроков научиться конструктивно проявлять свои эмоции и тем самым способствует развитию у них самоконтроля. [6]. Также, этот результат можно объяснить спецификой самой игры, где для победы игроку нужно грамотно проявлять свои эмоции, чтобы не выдать свою роль и не привести команду к проигрышу, что может привести к негативному восприятию игрока другими игроками. В работах Н. Н. Ярушкина было выявлено, что страх быть не принятым в обществе является основой для формирования ответственного поведения. Таки образом, можно утверждать, что формирование навыка управления своими эмоциями у игроков является следствием внутренних и внешних факторов, влияющих на игрока в формате игры [8].

Показатель «Эмпатия» ( $F=2,6$ ,  $p=0,1$ ) выше у первой группы, чем у второй. Это говорит нам о том, что у игроков в мафию развито осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека без потери ощущения происхождения этого переживания. Это может быть связано с тем, что игра в «Мафию» часто сопровождается интенсивными эмоциональными переживаниями. Значительную часть игры игроки используют невербальную коммуникацию, фиксируют для себя изменения тембра и громкости голоса своих оппонентов, анализируют содержание речи других игроков и т. д. для того, чтобы разоблачить мафию или скрыть свою роль. Эта потребность способствует активации познавательных процессов и развитию эмпатии в последующем. Как отмечал Б. М. Теплов эмпатические способности напрямую связаны с познавательными процессами, которые можно использовать при разработке развивающих программ [7].

Показатель «Уровень эмоционального интеллекта» ( $F=2,5$ ,  $p=0,3$ ) выше у первой группы, чем у второй. Это говорит о развитой способности у игроков в «Мафию» распознавать эмоции, намерения, мотивацию, желания свои и других людей и управлять этим. Данный результат подтверждают и результаты опроса, согласно которым большая часть игроков после начала игровой деятельности отмечают у себя значительное повышение уровня коммуникативных способностей, развития навыков понимать свои эмоции и эмоции других

людей, развитие навыков разоблачение обмана, умения понимать ситуацию и использовать ее в свою пользу, а также развитие навыков отстаивания своей точки зрения. Данный факт можно объяснить тем, что для убеждения в своей правоте других участников, игроку требуются актерские данные, умение убеждать, развитые коммуникативные навыки [5]. Эта потребность и является основой для формирования необходимых навыков у игрока в процессе игры.

В ходе статистической обработки данных применялся корреляционный анализ, который имел своей целью определение характера и силы связи между социально-психологическими особенностями игроков в мафию. Корреляционный анализ предоставил информацию о характере и степени выраженности связи (об этом мы судим по коэффициенту корреляции), которая используется в дальнейшем для отбора к обсуждению существенных взаимосвязей.

Объясним результаты корреляционного анализа. Установлена сильная положительная взаимосвязь показателей «Регуляция эмоций» и стажем игры в Мафию ( $r=0,58$ ,  $p=0,05$ ) у подростков. Данный результат свидетельствует о наличии более развитых навыков регуляции своих эмоций у более опытных игроков в Мафию. Это можно объяснить тем, что в процессе интеллектуально-психологической игры человек обучается регулировать проявление своих эмоций, чтобы не нарушить правила, ведь в таком случае игрок может быть наказан фолом, дисквалифицирован с игры или турнира, а также команде игрока, совершившего нарушение, может быть присуждено поражение [6].

Таким образом, результаты данного исследования доказывают положительное влияние интеллектуально-психологической игры «Мафия» на эмоциональный интеллект молодежи.

#### *Заключение.*

Полученные в исследовании результаты подтвердили наше предположение о том, что участие в интеллектуально-психологической игре «Мафия» оказывает влияние на развитие эмоционального интеллекта у молодежи.

Результаты эмпирического исследования, выполненного нами в рамках методологии системно-деятельностного подхода, позволяют надеяться, что дальнейшее изучение проблемы развития эмоционального интеллекта, а также формирования и повышения цифровой

компетентности может быть перспективным, поскольку очень важно, чтобы все подростки проходили социализацию целостно, а не только в цифровой среде.

На наш взгляд, развитие этого подхода позволяет более содержательно описывать психологические механизмы, включенные в процесс духовно-нравственного воспитания школьника и развития эмоционального интеллекта каждого обучающегося.

### Список литературы

1. Волченкова А. А. Ермакова Д. А. Специфика эмоционального интеллекта цифровых подростков / А. А. Волченкова, Д. А. Ермакова // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2024. № 1(49). С. 169–177.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. / под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984.
3. Лисенкова А. А. Вызовы и возможности цифровой эпохи: социокультурный аспект // Российский гуманитарный журнал. 2018. № 3. С. 73–76.
4. Никулина И. В. Эмоциональный интеллект: инструменты развития: учебное пособие / И. В. Никулина. Самара: Издательство Самарского университета, 2022. 82 с.
5. Петров С. В., Холопова Е. Н. Невербальная коммуникация. Развивающие ролевые игры «Мафия» и «Убийца» : учебно-методическое пособие. Калининград : КВШ МВД России, 1998.
6. СК ФСМ «Официальные правила игры “Мафия” федерация спортивной мафии» от 17 октября 2022 г. // Официальный интернет-портал правовой информации. 2022.
7. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Б. М. Теплов. Избр. тр.: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985. С. 15-42.
8. Ярушкин Н. Н Социальный страх как регулятор ответственного поведения личности // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2007. № 1. С. 78–83.

## Специфика социального интеллекта цифровых подростков

*А. А. Волченкова, Д. А. Ермакова*

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

*Аннотация.* В статье представлен анализ теоретических положений о специфике социального интеллекта подростков в контексте цифровизации. Проанализированы возможности и ограничения данного феномена в контексте подросткового возраста. Представлено описание психологических особенностей эмоционального интеллекта цифровых подростков, а также определены задачи для дальнейших исследований данного феномена.

*Ключевые слова:* цифровизация, социальный интеллект, подростки.

## The Specifics of the Social Intelligence of Digital Teenagers

*A. A. Volchenkova, D. A. Ermakova*

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

*Abstract.* The article presents an analysis of theoretical provisions on the specifics of the social intelligence of adolescents in the context of digitalization. The possibilities and limitations of this phenomenon in the context of adolescence are analyzed. The description of the psychological features of the emotional intelligence of digital adolescents is presented, as well as the tasks for further research of this phenomenon are identified.

*Keywords:* digitalization, social intelligence, teenagers.

*Введение.* Все области общественной жизни подвержены всепоглощающим и быстроизменяющимся процессам «цифровой трансформации». Изменяются культурные парадигмы, и термин «информатизация», появившийся только в начале XXI века, становится

---

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-18-00675, <https://rscf.ru/project/21-18-00675/>

© Волченкова А. А., Ермакова Д. А., 2024

все менее актуальным. Новое поколение уже родилось и вырастает в условиях «цифровизации». Без гаджетов, виртуальной реальности и интерактивных технологий современная жизнь подростка невозможна. Это вызывает множество проблем, связанных со здоровьем и поведением детей, и часто негативно влияет на процесс их социализации. Как часто указывают исследователи, проблема детей информационного общества – это частичная утрата умений общаться как со взрослыми, так и со своими сверстниками [8].

У подростков развивается эмоциональная сфера, и они могут испытывать сложности в понимании и управлении своими эмоциями, как ввиду возрастных особенностей, так и ввиду цифровизации. Согласно замечаниям педагогов, специалистов сопровождения, родителей – подростки становятся менее отзывчивы к чувствам и эмоциям других людей, а без эмоций и чувств невозможно полноценно воспринимать окружающий мир. Без эмоционального осознания невозможно целостно понять себя и свои мотивы, а также выстраивать отношения с социумом.

*Цель:* теоретический анализ специфики эмоционального интеллекта подростков в контексте цифровизации.

*Теоретическая часть.* Цифровизация как социальное явление получила распространение в 60–70-е годы XX века. Под цифровизацией понимают цифровой способ связи, записи, передачи данных с помощью цифровых устройств. Ряд исследователей (Е. Л. Вартанова, М. И. Максеенко, С. С. Смирнов) уточняют содержание этого понятия – это не только перевод информации в цифровую форму, а комплексное решение инфраструктурного, управленческого, поведенческого, культурного характера. Цифровизация, с одной стороны, выступает объединяющим и интегрирующим началом, с другой – вызывает еще большие проблемы, как у отдельной личности, так и общества в целом [6]. Россия сегодня живет в цифровой эре: по количеству пользователей Интернета она занимает первое место в Европе и шестое – в мире. За последние три года количество обладателей смартфонов увеличилось и достигло 60 %. Это больше, чем в Бразилии, Индии и странах Восточной Европы. В докладе ЮНИСЕФ «Положение детей в мире, 2017 год: дети в цифровом мире» сообщается, что молодежь в возрасте 15–24 года является возрастной группой с наибольшим количеством выходов в сеть. Во всем

мире Интернетом пользуется 71% молодежи в сравнении с 48 % всего населения. Дети и подростки в возрасте до 18 лет составляют примерно треть пользователей Интернета во всем мире. Возраст начала приобщения к Интернету продолжает снижаться: по странам ОЭСР на 2015 г. 18 % школьников начали пользоваться им в возрасте до 6 лет; все больше 3–5-летних детей в странах Европы уже начинают использовать Интернет. Исходя из данных указанных выше, видно, что главными пользователями гаджетов являются дети, включая как дошкольников, так и подростков. На данный момент процент интернет-увлеченности российских детей в целом составляет 56 % [1].

О значимости средового фактора говорят многие исследователи, начиная с Л. С. Выготского [5]. Информационная среда, как открытая и постоянно изменяющаяся система нуждается в реструктуризации с учетом наблюдаемых тенденций, социокультурных изменений. Если оценивать влияние цифровизации на все сферы жизни, то создаются новые условия развития промышленности и образования, развития конкуренции, изменяются форматы производства и потребления, порождающее новые требования к базовым компетенциям специалистов на рынке труда. В общественной жизни эти изменения ведут к трансформации культуры поведения и коммуникаций, преобразуют мировоззрение, в целом, меняют способы восприятия и типы мышления, в частности. Происходит тотальное экранирование мира, экраны начинают заменять тексты; наблюдается изменение видения и мироздания; конструирование единичных миров; появились новые формы виртуальной и реальной совместимости: совмещение виртуальных объектов с материальными, дополненная реальность и многое другое. Как следствие, меняются требования к образовательным технологиям [1, 6].

Данные изменения влекут за собой новые требования к развитию личностных качеств, изменяя когнитивные функции и формируя новые запросы на развитие социального интеллекта. Парадокс заключается в том, что от взрослого человека требуют высокого уровня проявления эмоционального интеллекта, в то время как цифровизация зачастую негативно влияет на формирование этой личностной характеристики у детей. На вопрос о развитии социального интеллекта школьников стали обращать особое внимание, так как с каждым днем мы убеждаемся в его необходимости, как в одном из самых

незаменимых навыков коммуникации [7]. Социальный интеллект – это интеллект индивида, формирующийся в ходе его социализации, под воздействием условий определенной социальной среды. Социальный интеллект можно рассматривать как высший уровень развития интеллекта [1].

Впервые термин «социальный интеллект» был употреблен Э. Торндайком в 1920 году, он определил его как общую способность понимать других и действовать или поступать мудро в отношении других [10].

В настоящее время ученые под социальным интеллектом понимают «совокупность способностей, определяющая успешность социального взаимодействия. Включает в себя способность понимать поведение другого человека, своё собственное поведение, а также способность действовать сообразно в ситуации». Социальный интеллект измеряется аспектами самосознания, саморегуляции, мотивации, эмпатии и социальных навыков. Изучение социального интеллекта ведется относительно недавно, но на данный момент этому виду интеллекта уделяется пристальное внимание, как на Западе, так и в России.

#### *Структура социального интеллекта*

В исследованиях можно встретить разные точки зрения на структуру социального интеллекта. Среди них можно выделить две группы.

Ученые первой группы считают, что социальный интеллект является частью общего. Среди них и Г. Ю. Айзенк. В своей работе он пишет про зависимость общего интеллекта человека от его темперамента. Согласно Г. Ю. Айзенку, социальный интеллект отвечает за адаптацию личности, используя общий интеллект. Он утверждал, что социальный интеллект является наиболее обширным понятием, включающим в себя IQ и биологический интеллект [2].

Э. Торндайк в своих работах указывал на то, что социальный интеллект наряду с механическим входит в структуру общего интеллекта. Сам социальный интеллект он описал: «как способность добиваться успеха в межличностных ситуациях, способность управлять мужчинами и женщинами, вести себя мудро в человеческих отношениях».

Таким образом, в психологии некоторое время социальный интеллект рассматривался как часть общего, следовательно, выделялся в его структуре.

Вторая группа ученых, рассматривала социальный интеллект, как отдельный вид, расписывая его собственную структуру.

В своих работах ученый Дж. Гилфорд обозначил структуру социального интеллекта в виде шести способностей:

1. Познание элементов поведения – выполняет функцию выделения вербальной и невербальной экспрессии поведения.

2. Познание классов поведения – выполняет функцию распознавания общих свойств поведения в определённой ситуации.

3. Познание отношений поведения – выполняет функцию понимания отношений, существующих между значениями поведения.

4. Познание систем поведения – выполняет функцию понимания логики ситуаций взаимоотношений между людьми, их смысловой контекст.

5. Познание преобразований поведения – представляет собой понимание изменения значений похожего поведения.

6. Познание результатов поведения – выполняет функцию предвидения последствий поведенческих действий при наличии определённой информации [6].

Эта концепция является наиболее распространенной и присутствует почти во всех источниках, посвященных изучению социального интеллекта.

А. А. Бодалев выделял в структуре социального интеллекта следующие компоненты:

– социальная пластичность – выполняет функцию гибкости во взаимоотношениях с другим человеком;

– эмпатия – способность сопереживать;

– высокая культура речевого общения;

– высокий уровень развития рефлексии;

– умение продуктивно разрешать конфликты;

– позитивное принятие другого человека.

В своих исследованиях по социальному интеллекту автор акцентировал внимание на других людях как центральной фигуре, поскольку такая концепция способствует глубокому пониманию личности и более гармоничным отношениям с ней [3].

Существует множество других классификаций по структуре социального интеллекта, большинство современных классификаций

относятся ко второй группе, выделяющий социальный интеллект отдельным видом интеллекта.

Таким образом, можно сделать вывод, что социальный интеллект – это способность человека понимать и адаптироваться к различным социальным ситуациям, умение распознавать, анализировать и управлять своим и чужим поведением. Наличие в научной литературе двух разных точек зрения указывает на важность подробного изучения и исследования социального интеллекта.

Особенности социального интеллекта в подростковом возрасте привлекают большое внимание исследователей и практиков,

Проблема социального интеллекта является крайне актуальной при изучении особенностей подростков. В период подросткового развития происходит множество изменений как физиологического, так и психологического характера. Подростки часто сталкиваются с новыми социальными ситуациями, требующими умения понимать и реагировать на эмоции других людей, устанавливать качественные отношения с окружающими. Развитие социального интеллекта может помочь подросткам успешнее справляться с общением, лучше понимать себя и других, что немаловажно для их адаптации в обществе и формирования позитивной самооценки.

Л. С. Выготский в своих работах утверждал, что все психические функции человека развиваются благодаря социальным взаимодействиям и рассматривал мышление как сложную форму поведения и самопознания. Он подчеркивал сходство самопознания и познания чужой психики как функций человека [6]. Тем самым подчеркивал важность изучения социального интеллекта.

И. В. Панова выделяет три компонента структуры социального интеллекта подростков, и определяет уровни его развития как: высокий, средний и низкий [10].

В своих работах она описала особенности развития интеллекта:

1. Коммуникативно-личностный потенциал (контактность, совместимость):

– при высоком уровне развития у подростка появляются открытость, спокойное вступление в контакт, инициативность, высокая потребность к общению, готовность к установлению отношений;

– при среднем уровне развития у подростка проявляются ситуативная открытость (открыт только с близкими взрослыми), труд-

ности в установлении контакта со взрослыми, потребность в общении проявляется только по инициативе взрослого, привязанность к близким;

– при низком уровне развития у подростка ярко выражены противоречивость к другим людям, трудности при установлении контактов, робость, неуверенность в себе, неспособность к коммуникациям.

2. Психологические характеристики самосознания (Я-концепция):

– при высоком уровне развития у подростка наблюдается большой опыт общения, выраженная потребность в уважении и признании, высокая эмоциональная устойчивость и адекватность. Он склонен общаться на личные темы, имеет адекватную самооценку;

– при среднем уровне развития у подростка наблюдаются колебания в уровне самооценки, аффективная Я-концепция, неустойчивое осознание Я-образа. Потребности в признании появляются лишь в знакомой ситуации;

– при низком уровне развития подросток эмоционально неустойчив, имеет маленький социальный опыт, склонен к бессодержательному эмоциональному взаимодействию, имеет неустойчивую самооценку. Я-образ подростка в этом случае имеет конфликтное состояние.

3. Социальная перцепция (понимание взаимоотношений, прогнозирование межличностных отношений):

– при высоком уровне развития подросток обладает ролевым поведением, гибкостью отношений. Способен различать деловые и личные отношения, обладает возможностями прогнозирования межличностных отношений;

– при среднем уровне развития подросток обладает ситуативным ролевым поведением. У него преобладают эмоционально-личностные контакты, межличностные отношения воспринимаются адекватно лишь при помощи взрослых. Подросток имеет интерес к анализу межличностных отношений;

– при низком уровне развития подросток обладает недифференцированным поведением, объясняет особенности отношений людей эмоциональными привязанностями. Имеет узкий социальный опыт, испытывает трудности при прогнозировании межличностных отношений [11].

Можно сделать вывод, что социальный интеллект у подростков имеет несколько компонентов, каждый из которых играет важную роль в развитии социального интеллекта у подростков, позволяя им эффективно взаимодействовать с окружающими, понимать свои и чужие эмоции, управлять своими мыслями и эмоциями, а также принимать осознанные социальные решения.

Именно поэтому развитие социального интеллекта подростка является одной из общеобразовательных задач. При изучении социального интеллекта необходимо уделить внимание когнитивной составляющей коммуникативных способностей человека.

Эта проблема поднимается в исследованиях К. Левина. Организуя дискуссионные группы с целью борьбы с расовыми предрассудками, он обнаружил, что участникам полезно видеть объективные данные о своем поведении и его влиянии на окружающих, полученные в ходе наблюдений. Далее были выделены основные коммуникативные умения:

- описание поведения (сообщение о наблюдаемых специфических действиях других людей без приписывания им мотивов действий, оценки установок или личностных черт);

- передача своих чувств (ясное, по возможности, сообщение о внутреннем состоянии с использованием в своих высказываниях местоимения «я» или «мне» при помощи прямых определений и метафор);

- активное слушание (Активное слушание включает принятие ответственности за услышанное и подтверждение, уточнение, проверку значения и цели сообщения. Также, включает сосредоточение, понимание, запоминание, оценку и реагирование.);

- умение предоставлять обратную связь (обратная связь должна быть взвешенной, уместной, конкретной и объективной, понятной, необходимой и достаточной);

- умение вступать в конфронтацию (конфронтация – это наиболее сильнодействующая форма коммуникации, в которой одновременно сочетаются возможности личностного роста и возможности причинения вреда, она помогает людям глубже исследовать свое поведение и эффективно изменять его) [9].

Исследования К. Левина указывают на важность объективных данных о собственном поведении и его влиянии на окружаю-

щих. Данный вывод подчеркивает значимость развития социального интеллекта у подростков, так как когнитивные умения, такие как умение общаться, сотрудничать и учитывать потребности других, играют ключевую роль в формировании готовности к уважительному отношению к различиям и комфортному существованию человека в обществе.

Процессы цифровизации, которые предоставляют подросткам виртуальный мир развлечений, общения, дают возможность взаимодействовать с другими людьми при помощи гаджетов в социальных сетях и играх. Причины повышенной увлеченности информационными технологиями в основном технологические: простой доступ в Интернет, множество разнообразных цифровых устройств, приложений. Расширение часов, проведенных наедине с гаджетами и цифровыми инструментами, снижает социальный интеллект подростков, так как они отдаляются от реальных людей и живого межличностного общения. В процессе сетевого общения и компьютерной игры подростки нередко испытывают отрицательные эмоции, а также используют специфический, сленговый язык, что, с одной стороны, облегчает понимание, но с другой, решительно препятствует формированию языкового сознания, творческого самовыражения. Кроме того, самый известный недостаток такой коммуникации – отсутствие невербальных способов общения. Следствием данных фактов является эмоциональный дефицит и существенное отставание в развитии социального интеллекта, а также вербального интеллекта. Многие подростки, как только покидают цифровой мир, не способны конструктивно общаться, полноценно проявлять действия по самореализации и самопознанию [3], отметим, что данный факт касается не только подростков, но и всех школьников.

В настоящее время представлено достаточное количество исследований, которые поднимают эту проблему и подтверждают необходимость развития социального интеллекта. В ходе исследований установлено, что у подростков часто возникают трудности с определением многих эмоциональных состояния, хотя, так называемый эмоциональный «репертуар», то есть словарь, у них является сформированным. Это означает, что подросток уже способен дать названия эмоциональным состояниям, определить их характер и направленность, а также выдвинуть гипотезы относительно дальнейшего

разворачивания эмоциональных состояний. Как показывают результаты исследований, большая часть группы респондентов не смогла справиться полноценно с этим заданием. Опираясь на результаты представленного исследования, можно сделать вывод, что современные дети испытывают трудности, связанные с областью эмоционального интеллекта [8].

Позиция специалистов педагогов, психологов в отношении влияния современных цифровых технологий на личность подростка достаточно оптимистична, если соблюдать баланс между крайностями: от категорического запрета до полной свободы. Безусловно, это зависит от способа применений цифровых технологий, от контекста и ситуации. На данный момент современная образовательная организация использует различные элементы цифровой действительности такие, как: презентационные материалы уроков; образовательные интернет-платформы; интернет-источники и др. В связи с чем необходимо отметить роль технологии в мотивации обучения и воспитания школьников. Эта область вызывает множество споров, но все чаще исследователями отмечается, что цифровая революция действительно может мотивировать как дошкольников, так и школьников [9]. Многие педагоги с уверенностью говорят, о повышенном уровне вовлеченности в деятельность, где используется цифровые образовательные технологии. Привлекательность цифровых медиа заключается в том, чтобы делиться своей работой с широким кругом людей, использовать медиа-контент, который сделает работу более интересной и привлекательной для своих сверстников. В связи с этим цифровизация может служить общей методологической базой для создания новых подходов в обучении. Цифровые технологии в современном мире – это не только инструмент, но и среда существования, которая открывает новые возможности для общения, образования, индивидуальных потребностей и др.

Для того чтобы минимизировать пагубное влияния цифровизации на детей в целом и подростков в частности, нужно учитывать положительные характеристики данного процесса в ходе образовательной деятельности. Педагог и семья должны быть координаторами в этой деятельности. В эпоху активной цифровой трансформации академические программы адаптируются под эти условия, тем самым представляется новая тенденция - развитие «soft skills», так

называемые «мягкие» навыки и умения выстраивать эффективную коммуникацию и устанавливать взаимоотношения. Уровень и темп развития социума зависит от личностных характеристик каждого индивида, от возможностей и способностей, которыми он обладает. Человек цифрового века – это креативная, гибкая, творческая, независимая в своих суждениях личность, которая способна быстро ориентироваться и подстраиваться в мире меняющихся технологий и умеет самостоятельно принимать эффективные решения. Развивая навыки коммуникативности, креативности, критического мышления у подростков, другими словами развивая эмоциональные компетенции, мы формируем целостный эмоциональный интеллект.

Таким образом, вопреки сложившейся в родительской и зачастую в педагогической среде иллюзии о вреде цифровизации, отметим, что не стоит демонизировать цифровые технологии, поскольку они уже пришли в нашу жизнь, и главная задача сегодня научить детей пользоваться ими с максимальной выгодой, с пользой для развития эмоционального интеллекта. Можно лишь констатировать, что человек меняется под влиянием деятельности, опосредованной цифровизацией, при этом меняется закономерно, в соответствии с внутренними и внешними условиями этой деятельности. С точки зрения интеллектуальной сферы, человечеством созданы технологии, которые работают вместе с нашим интеллектом; а с точки зрения эмоциональной сферы, насколько трудно, но возможно заставить себя и данные технологии работать на наши эмоции и чувства? Эти и другие вопросы следует решить при проведении эмпирического исследования. Нам видится перспективным изучение и дальнейшее формирование социальных и эмоциональных компетентностей цифровых подростков.

### **Список литературы**

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. М.: Аспект Пресс, 2010. 368 с.
2. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд. Вопросы психологии / Г. Ю. Айзенк. М. : Академия, 1995. 131 с.
3. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. М. : Педагогика, 1983. 325 с.
4. Войскунский А. Е. Психология и Интернет. Москва : Акрополь, 2010. 439 с.

5. Выготский Л. С. Избранные психологические труды : в 6 томах / Л. С. Выготский. М.: Академия, 2002.
6. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4. / под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
7. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта. Психология мышления / Дж. Гилфорд, А. М. Матюшкина. М. : Эксмо, 1965. 456 с.
8. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ // Манн, Иванов и Фербер. 2018. 560 с.
9. Лисенкова А. А. Вызовы и возможности цифровой эпохи: социокультурный аспект // Российский гуманитарный журнал. 2018. № 3. С. 73–76.
10. Михайлова Е. С. Социальный интеллект концепции, модели, диагностика / Е. С. Михайлова; С.-Петерб. гос. ун-т. Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петербургского университета, 2007. 264 с.
11. Панова Н. В. Уровни развития основных компонентов социального интеллекта младших подростков / Н. В. Панова// Интеграция образования. 2011. № 2. С. 88–92.

## **Взаимосвязь социального компонента вузовской адаптации и личностных качеств студентов**

***Е. А. Говорова***

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

*Аннотация.* Исследование представляет собой изучение взаимосвязи социальной адаптации и личностных качеств у студентов при обучении в вузе. Получены связи между социальной адаптацией и коммуникативными, эмоциональными и интеллектуальными характеристиками, которые позволяют определить, какие личностные качества наиболее важны для социальной адаптации. Полученные данные помогут в разработке мероприятий для развития этих качеств и повышения уровня адаптированности.

*Ключевые слова:* социальная адаптация, вузовская адаптация, личностные качества, личностные факторы, индивид.

## **The Relationship between the Social Component of University Adaptation and the Personal Qualities of Students**

***E. A. Govorova***

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

*Abstract.* This research is a study of the relationship between social adaptation and personal qualities of students while they studying at a university. The connections between social adaptation and communicative, emotional and intellectual characteristics have been obtained, which make it possible to determine which personal qualities are most important for social adaptation. The obtained data will help in the development of measures to develop these qualities and increase the level of adaptability.

*Keywords:* social adaptation, university adaptation, personal qualities, personal factors, individual.

*Постановка проблемы исследования.* Вузовская адаптация представляет собой выработку оптимального режима функционирования личности студента [4]. Она включает в себя три компонента: социальная, дидактическая и профессиональная адаптации. Социальная адаптация наиболее широкий компонент, который пронизывает все остальные компоненты. Социальная адаптация отражает изменение социальной роли студента, усвоения норм и традиций, сложившихся в вузе [4]. Поэтому необходимо определить, какие личностные качества могут поспособствовать эффективному вхождению индивида в совокупность новых ролей, новых видов деятельности и новый коллектив.

*Организация процедуры и методы исследования.*

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

2. Для определения личностных качеств использован «16-ти факторный личностный опросник формы С» Р. Б. Кеттелла.

Процедура исследования заключается в проведении опроса студентов 1-х курсов бакалавриата и магистратуры разных направленностей. Общее число испытуемых – 66 человек.

*Таблица 1*

### **Матрица интеркорреляций между социальной адаптацией и личностными качествами**

	<b>СА</b>
<b>А</b> – замкнутость/общительность	0,36**
<b>В</b> – интеллект	-0,26*
<b>С</b> – эмоциональная нестабильность/стабильность	<b>0,42***</b>
<b>F</b> – сдержанность/экспрессивность	0,34**
<b>G</b> – низкая/высокая нормативность поведения	0,23*
<b>Н</b> – робость/смелость	<b>0,41***</b>
<b>O</b> – спокойствие/тревожность	-0,21*
<b>Q3</b> – низкий/высокий самоконтроль	0,21*

*Обозначения:* СА – социальная адаптация.

Согласно полученным данным, мы можем видеть, что наиболее значимые связи образуются между «Социальной адаптацией» и факторами «Эмоциональная стабильность (С)» и «Смелость (Н)». Эмоциональная стабильность характеризуется спокойствием, работоспособностью, эмоциональной устойчивостью индивида [1], что может способствовать его эффективной социальной адаптации, так как при переходе к новой роли – роли студента – рациональный и сдержанный подход к исполнению требований, к знакомству с новыми людьми наиболее быстро и результативно позволит приспособиться к коллективу, чем человеку импульсивному и раздражительному. Смелость представляет собой готовность индивида к риску и сотрудничеству с незнакомыми людьми в незнакомых обстоятельствах [1], что, соответственно, и происходит при социальной адаптации к вузу. В процессе совместной активности студенты знакомятся, образуют малые группы по интересам и уже объединенно продолжают дальнейшую образовательную, социальную и профессиональную деятельность.

Также мы можем говорить о том, что «Социальная адаптация» имеет положительные связи с коммуникативными и эмоциональными факторами, отражающими социально-одобряемый характер. К коммуникативным факторам относятся «Общительность» (А), «Экспрессивность» (F) и «Высокая нормативность поведения» (G). Все эти факторы предполагают активное взаимодействие индивида с социумом, желание участвовать в этом взаимодействии и принятие общепринятых моральных правил и норм, что непосредственно способствует эффективному процессу социальной адаптации, так как у индивида нет проблем с коммуникативными барьерами и ему достаточно легко завести новые знакомства. К эмоциональным факторам относятся «Спокойствие» (O) и «Высокий самоконтроль» (Q3). Эти факторы определяют способность индивида справляться с неудачами, стойко их преодолевать, уверенность в себе и своих силах. Взаимосвязь данных эмоциональных факторов и социальной адаптации может говорить о том, что целенаправленность и сильная воля такого индивида может позволить ему занять лидерскую позицию в коллективе, что подразумевает под собой оказание собственного влияния на окружающих [3], для чего необходимо взаимодействие с людьми, а соответственно и приспособление к ним, к их личностным качествам, к стратегиям поведения и т. д.

Что интересно, «Социальная адаптация» имеет отрицательную корреляцию с фактором «Интеллект». Данный фактор ориентирован на измерение оперативности мышления и общего уровня вербальной культуры и эрудиции [1]. Скорее всего, данная взаимосвязь подразумевает нормальное распределение, то есть для того, чтобы социальная адаптация успешно протекала, необходимо, чтобы интеллект индивида был чуть выше среднего, чтобы не создавался интеллектуальный дисбаланс с окружающими [2]. Поскольку высокий интеллект характеризуется высокой скоростью мышления, применением при коммуникации различных слов, которые многим могут быть непонятны. Все это, вероятно, снизит скорость и эффективность социальной адаптации.

На основе полученных данных мы можем сделать вывод, что для успешной адаптации в социуме необходима способность к ведению открытой коммуникации, способность быть спокойным и сдержанным, способность стойко принимать и преодолевать трудности и стараться, чтобы коллектив не был интеллектуально далек от индивида.

### Список литературы

1. Батаршев А. В. Диагностика способности к общению / А. В. Батаршев. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 176 с.
2. Белова С. С. Интеллект и адаптация / С. С. Белова Е. А. Валуева, Д. В. Ушаков. // Журнал прикладной психологии. 2006. № 6. С. 49–53.
3. Мороз А. В. Лидерство и экзистенциальная рефлексия в системе социально-психологической адаптации личности // КПЖ. 2014. № 5 (106).
4. Смирнов А. А. Живаев Н. Г. Психология вузовской адаптации: учебное пособие / А. А. Смирнов, Н. Г. Живаев; гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль : ЯрГУ, 2009. 115 с.

## **Исследование коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

***О. Ю. Камакина, К. А. Турченяк***

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

*Аннотация.* В статье представлен опыт исследования коммуникативных навыков младших школьников с нарушением интеллекта. Изучены возможности вербальной и невербальной коммуникации обучающихся. Выявлены специфические особенности речевого развития и форм общения со сверстниками и взрослыми. Описаны психолого-педагогические условия коррекционно-развивающей системы работы со школьниками. Определены основные трудности и перспективы развития коммуникативных навыков обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

*Ключевые слова:* младший школьник, интеллектуальные нарушения, коммуникативные навыки, обучение, начальная школа.

## **Study of Communication Skills of Primary Schoolchildren with Intellectual Disabilities**

***O. Yu. Kamakina, K. A. Turchenyak***

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

*Abstract.* The article presents the experience of studying the communication skills of primary school students with intellectual disabilities. The possibilities of verbal and non-verbal communication of students are studied. Specific features of speech development and forms of communication with peers and adults are revealed. Psychological and pedagogical conditions of the correctional and developmental system of work with schoolchildren are described. The main difficulties and prospects for the development of communication skills of students with intellectual disabilities are determined.

*Keywords:* Primary school student, intellectual disabilities, communication skills, learning, elementary school.

Проблема обучения и воспитания младших школьников с интеллектуальными нарушениями обусловлена тенденциями ухудшения психического здоровья детей, увеличения и качественного разнообразия нарушений психофизического развития школьников, внедрением стандартов специального образования. Обеспечение эффективной адаптации и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья является важнейшей задачей системы образования.

Психическое недоразвитие – совокупность этиологически различных наследственных, врожденных или ранее приобретенных стойких, непрогрессирующих синдромов общей психической отсталости, проявляющихся в затруднении социальной адаптации из-за преобладающего интеллектуального дефекта [4].

Изучению специфики интеллектуальных нарушений младших школьников посвящены работы ученых: Т. А. Власовой, И. П. Бучкиной, Ю. С. Галлямова, Д. Н. Исаева, Л. В. Кузнецовой, Т. С. Никандровой, Г. Е. Сухаревой, И. П. Бучкиной, А.А. Байбородских, Е.Е. Дмитриевой, Е. С. Слепович, Р. Д. Триггер, У. В. Ульенковой, С. Н. Чаплинской и др. Малоизученным аспектом является сфера коммуникативных навыков обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, а также возможности ее коррекции.

Дети с интеллектуальной недостаточностью с трудом выстраивают отношения с близкими и друзьями из-за наличия особой организации психических процессов, однако грамотно организованное взаимодействие позволяет качественно корректировать индивидуальные трудности детей и способствовать их социализации [1]. Речь играет большую роль в регуляции поведения и деятельности ребенка на всех этапах его развития [3]. Е. В. Волковой были изучены особенности поведенческого компонента коммуникативной компетенции у младших школьников с нарушением интеллекта и описана система коррекционно-педагогической работы, что позволяет детям переносить приобретенные физические, коммуникативные навыки из ситуации класса в повседневную жизнь [2]. И. Ю. Лебеденко подчеркивает необходимость комплексного психолого-педагогического подхода к формированию коммуникативных навыков у младших школьников с умственной отсталостью, что влияет на улучшение качества их социальной адаптации [5].

Нами были изучены особенности коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными наруше-

ниями 2, 3 классов с помощью следующих методов: методика, разработанная Е. О. Смирновой, Х. Т. Бедельбаевой, А. Г. Рузской, направленная на определение ведущей формы общения детей с взрослыми, анализ специальных индивидуальных программ развития (СИПР), социометрическая методика «Два домика», что позволило выявить ведущие тенденции развития коммуникативных навыков, охарактеризовать индивидуальное и групповое коммуникативное пространство. При анализе специальных индивидуальных программ развития были выбраны следующие компоненты: особенности коммуникации с использованием вербальных и невербальных средств, возможности развития речи средствами вербальной и невербальной коммуникации, экспрессивность речи и др.

В исследовании приняли участие 9 школьников с сохранным зрением и слухом, у которых психолого-медико-педагогической комиссией выявлена умеренная или тяжелая умственная отсталость. Наблюдение за детьми выявило следующие личностные и поведенческие характеристики: демонстрируют проявления гиперактивности, трудности установления контактов (не здороваются, не иницируют взаимодействие, предпочитают находиться отдельно от других людей), проявляют стереотипное поведение, агрессию при смене вида деятельности, не могут самостоятельно инициировать и поддерживать совместную игру. Игровая деятельность основана на объектах. Регулярные игровые ситуации с неигровыми предметами, частичное недоиспользование функциональных свойств игрушек. Ролевая деятельность большинства учащихся стереотипна или вообще не сформирована. У детей не сформированы, компоненты познавательной деятельности – были выявлены нарушения мотивационно – волевого компонента, отсутствие сформированной способности к самоконтролю и нарушение произвольного внимания, сосредоточения и способности к обобщению полученных знаний.

По результатам нашего исследования мы пришли к выводам: речевое развитие учащихся с интеллектуальными нарушениями обладает специфическими особенностями – слабо сформирована устная речь, превалирует невербальная коммуникация в сравнении с вербальной, отмечается бедность мимики, невнятность устной речи, эмоциональные реакции поверхностны, неустойчивы, подвержены резким изменениям настроения. Ведущие формы общения

со взрослым – ситуативно-деловая и внеситуативно-познавательная. По содержанию высказывания характеризуются простой констатацией фактов, редко используются оценочные суждения, не стремятся согласовать с окружающими отношение к обсуждаемому. Дети избегают речевых контактов с незнакомыми людьми, не способны самостоятельно начать и поддерживать совместную игру со сверстниками. Поведение детей в классе носит импульсивный характер, при минимальном чувстве усталости проявляется раздражительность.

После анализа полученных результатов нами предпринята попытка разработки и внедрения коррекционно-развивающей системы работы учителя начальных классов, влияющей на формирование коммуникативных навыков у детей с интеллектуальными нарушениями, установление позитивно-личностных отношений у школьников со сверстниками и взрослыми. Основными психолого-педагогическими условиями организации образовательной среды были следующие: формирование учебно-коммуникативной деятельности на уроках, использование приемов снятия психоэмоционального напряжения, создание сенсорного пространства.

В результате проведенной работы проявились следующие позитивные тенденции: у 22 % детей сформирована внеситуативно-познавательная форма общения. Существенно увеличились показатели количественных высказываний во всех исследуемых ситуациях общения. Возросла доля внеситуативных высказываний, а также уровень вербальной коммуникации. Дети стали чаще проявлять инициативу в беседах, игровых и учебных ситуациях со взрослыми. Словарный запас этой группы детей качественно увеличился, появились слова с оценочным значением. Обстановка в группе стала более доброжелательной.

Положительные значения стали преобладать в таких компетенциях, как: коммуникация с использованием вербальных средств (установление контакта с собеседником, реагирование на собственное имя, привлечение к себе внимания словом, выражение согласия (несогласия) словом), коммуникация с использованием невербальных средств (указание взглядом на объект при выражении своих желаний, ответе на вопрос, выражение жестом согласия (несогласия), благодарности, своих желаний; приветствие (прощание), обращение

за помощью, ответы на вопросы с использованием жеста), импресивная речь (узнавание (различение) имён членов семьи, педагога, понимание слов, обозначающих предмет (посуда, мебель, игрушки, одежда, обувь и др.) понимание слов, обозначающих действия предмета (пить, есть, сидеть, стоять, бегать, спать, рисовать, играть, гулять и др.), экспрессивная речь (называние (употребление) простых по звуковому составу слов (мама, папа, дядя и др.), называние (употребление) слов, обозначающих действия предмета (пить, есть, сидеть, стоять, бегать, спать, рисовать, играть, гулять и др.), чтение и письмо (узнавание (различение) напечатанных слов, обозначающих имена людей, названия предметов, действий, соотнесение изучаемого звука с буквой).

Сравнивая результаты социометрии, можно отметить увеличение учеников в категории «приоритетных», а также снижение уровня изолированности группы.

По итогам деятельности создана и апробирована методическая тетрадь по развитию коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

### Список литературы

1. Алпатова А. И., Соловьева А. В. Особенности и пути развития коммуникативной деятельности у детей с нарушением интеллекта // Симбирский научный вестник. 2021. Т. 43. № 1. С. 19–24.
2. Волкова Е. В. Специфика поведенческого компонента коммуникативной компетенции у младших школьников с нарушением интеллекта // АПК: Инновационные технологии. 2024. № 2(65). С. 98–107.
3. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. Москва: Просвещение. 2013. 189 с.
4. Исаев Д. Н., Колосова Т. А. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков: учебное пособие для студентов медицинских и педагогических вузов. Санкт-Петербург: КАРО. 2014. 176 с.
5. Лебеденко И. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение формирования коммуникативных навыков у младших школьников с нарушениями интеллекта // Школа будущего. 2020. № 4. С.172–179.

## **Связь тревожности и картины будущего у студентов старших курсов**

*Д. В. Каратаева, Е. Г. Руновская*

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

*Аннотация.* В статье представлены результаты эмпирического исследования связи тревожности и картины будущего у студенток третьего и четвертого курсов факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Обсуждается то, как тревожность и временная перспектива влияет на представление студентов старших курсов о своем будущем.

*Ключевые слова:* тревожность, картина будущего, временная перспектива, студенты старших курсов.

## **The Relationship between Anxiety and the Picture of the Future in Senior Students**

*D. V. Karataeva, E. G. Runovskaya*

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

*Abstract.* The article presents the results of an empirical study of the relationship between anxiety and the picture of the future in third- and fourth-year female students of the Department of Psychology at P. G. Demidov Yaroslavl State University. The article discusses how anxiety and time perspective affect the senior female students' perception of their future.

*Keywords:* anxiety, picture of the future, life perspective, time perspective, senior students.

*Постановка проблемы исследования.* В процессе обучения многие студенты сталкиваются с различного рода проблемами, которые могут вызывать у них тревожность, влияющая на результативность учебы. Тревожность понимается как индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности чело-

века часто переживать сильную тревогу по относительно малым поводам. Данному состоянию характерны такие проявления, как беспокойство, напряженность, чувство страха перед предстоящими экзаменами, мнительность, преувеличение значимости воспринимаемой информации, ожидание опасности [2, с. 46].

Студенчество в большинстве своем выпадает на юношеский возраст, что обуславливает завершение персонализации, и это влечет за собой особые новообразования, среди которых выделяется готовность к осознанному построению жизни [7, с. 125], что включает в себя выбор профессии и жизненного пути. Поэтому становление временной перспективы личности в юношеском возрасте и рассмотрение опыта ее формирования является важным в настоящее время. Понятие «временная перспектива» изучалась такими психологами, как Ф. Зимбардо, К. Левин, Л. Франк, Х. Хекзаузен, они рассматривали ее как мотивационное образование, обеспечивающее удовлетворение потребностей в достижении определенных целей, планов и реализации их в жизни. Е. И. Головаха, А. Л. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн считали, что временная перспектива – это событие, которое определяет смысл жизни самого человека [4, с. 307]. Исходя из этого, у студентов выстраивается картина будущего, включающая в себя представления и оценки, связанные с будущим человека [1].

Исходя из этого, нами была выдвинута гипотеза о том, что существует связь между тревожностью и картиной будущего у студентов старших курсов.

*Организация процедуры и методы исследования.*

Для того, чтобы рассмотреть связь тревожности и картины будущего у студентов старших курсов, были выбраны следующие методики:

1. «Шкала самооценки уровня тревожности» Спилберга – Ханина (STAI);
2. «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо (ZTPI);
3. Методика «Метафора картины будущего».

Процедура исследования заключалась в проведении опроса среди студенток 3 и 4 курсов факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Выборку составили 36 студенток 3 курса и 31 студентка 4 курса факультета психологии ЯрГУ. Средний возраст – 20,3 лет (3 курс) и 21,5 года (4 курс).

*Результаты исследования и их обсуждение.*

Проведенный анализ по U-критерию Манна-Уитни не выявил достоверных различий показателей ситуативной ( $U=555,5$ ,  $Z=0,03$ ,  $p>0,05$ ) и личностной ( $U=512$ ,  $Z=0,57$ ,  $p>0,05$ ) тревожности у студентов третьего и четвертого курсов.

По исследованию Р. Е. Тарасовой, повышенная тревожность четверокурсников по сравнению с другими курсами обуславливается сдачей государственных экзаменов и работой над дипломными исследованиями. Также повышенный уровень тревожности выпускников может быть обусловлен проблемой их дальнейшего трудоустройства и «определения» себя в жизни [6]. Отсутствие различий в показателях тревожности у респондентов данной выборки можно объяснить тем, что исследование проводилось накануне зимней сессии. Повышение тревожности у студентов третьего курса обусловлено экзаменационным стрессом, что подтверждается качественным анализом, а именно: повышенные показатели ситуативной тревожности (3 курс – умеренная 41,7, высокая 58,3; 4 курс – умеренная 51,6, высокая 48,4) при средних показателях личностной тревожности (3 курс – низкая 11,1, умеренная 80,6, высокая 8,3; 4 курс – низкая 3,3, умеренная 83,8, высокая 12,9).

*Таблица 1*

**Значимость различий в факторах временной ориентации  
у студентов 3 курса и 4 курса факультета психологии  
ЯрГУ им. П. Г. Демидова**

	<i>Средние значения</i>		<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>Уровень значимости p</i>
	<i>3 курс</i>	<i>4 курс</i>			
Негативное прошлое	2,75	2,81	529	-0,36	0,71970487
Гедонистическое настоящее	3,26	3,30	542,5	-0,19	0,85008934
Будущее	3,69	3,60	499	0,74	0,46104671
<b>Позитивное прошлое</b>	<b>3,79</b>	<b>3,41</b>	<b>359,5</b>	<b>2,49</b>	<b>0,01259939*</b>
Фаталистическое настоящее	2,62	2,54	507	0,64	0,52462114

\* – различия на уровне  $p < 0,05$ .

Сравнение факторов временной ориентации (см. табл. 1) у студентов старших курсов по U-критерию Манна-Уитни выявил достоверные различия по фактору позитивное прошлое ( $U = 359,5$ ;  $z = 2,49$ ;  $p < 0,05$ ), что говорит о различиях принятия собственного прошлого, при котором любой опыт является опытом, способствующим развитию и приведшим к сегодняшнему состоянию. Качественный анализ данных позволяет сделать предположение о том, что студенты третьего курса больше, чем студенты выпускного курса, опираются на помощь и поддержку своих родителей.

При корреляционном анализе результатов «Шкалы самооценки уровня тревожности» Спилбергера-Ханина «Опросника временной перспективы» Ф. Зимбардо (см. табл. 2) у студентов третьего курса факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова были обнаружены следующие статистически значимые связи:

– достоверная прямая связь между шкалой личностной тревожности и негативного прошлого ( $r_s = 0,65$ ,  $p < 0,001$ ). Это значит, что переживание травмирующего события в прошлом способствует постоянному ощущению тревоги, и наоборот, человек более устойчив, если в прошлом у него было мало негативных событий;

– достоверная обратная связь выявлена между показателями шкалы ситуативной тревожности и фаталистического настоящего ( $r_s = - 0,37$ ,  $p < 0,05$ ). Это говорит о том, что с повышением уровня ситуативной тревожности уменьшается ощущение беспомощности в будущем, происходит мобилизация сил для преодоления трудностей.

*Таблица 2*

### Связь тревожности и факторов временной ориентации у студентов 3 курса

<i>Факторы временной ориентации</i>	<i>Шкала ситуативной тревожности</i>	<i>Шкала личностной тревожности</i>
Негативное прошлое	-0,18	<b>0,65***</b>
Гедонистическое настоящее	0,06	0,16
Будущее	0,21	-0,15
Позитивное прошлое	-0,25	-0,04
Фаталистическое настоящее	<b>-0,37*</b>	0,24

*Обозначения:* \* – корреляции на уровне значимости  $p < 0,05$ , \*\*\* – корреляции на уровне значимости  $p < 0,001$ .

Данные результаты можно объяснить тем, что молодежь ориентирована на лучшее будущее, поэтому они ставят цели и достигают их, на что требуется много сил. Это может вызывать внутренний конфликт, потому что ради будущего приходится жертвовать настоящим. Для преодоления данного конфликта «нужно получать удовольствие и обеспечить предпосылки своего будущего благосостояния и профессионального успеха в настоящем» [4].

Корреляционный анализ результатов «Шкалы самооценки уровня тревожности» Спилбергера-Ханина и «Опросника временной перспективы» Ф. Зимбардо (см. табл. 3) у студентов четвертого курса позволил выявить следующие связи:

– достоверная обратная связь между показателями шкалы ситуативной тревожности и негативного прошлого ( $rS = -0,60$ ,  $p < 0,001$ ). Это говорит о том, что травматический опыт прошлого может формировать психологические защиты и позволяет более отстраненно воспринимать ситуационный стресс;

– достоверная прямая связь наблюдается между шкалой личностной тревожности и фаталистическим настоящим ( $rS = 0,42$ ,  $p < 0,05$ ), а также обратная связь с фактором будущего ( $rS = -0,54$ ,  $p < 0,01$ ). Это говорит о том, что повышенная личностная тревожность формируется при восприятии своего будущего и жизни, как фаталистического, беспомощного и безнадежного при отсутствии у личности целей и планов на будущее.

Таблица 3

### Связь тревожности и факторов временной ориентации у студентов 4 курса

<i>Факторы временной ориентации</i>	<i>Шкала ситуативной тревожности</i>	<i>Шкала личностной тревожности</i>
Негативное прошлое	<b>-0,60***</b>	0,35
Гедонистическое настоящее	-0,06	0,20
Будущее	-0,11	<b>-0,54**</b>
Позитивное прошлое	0,20	0,13
Фаталистическое настоящее	-0,35	<b>0,42*</b>

Обозначения: \* – корреляции на уровне значимости  $p < 0,05$ , \*\* – корреляции на уровне значимости  $p < 0,01$ , \*\*\* – корреляции на уровне значимости  $p < 0,001$ .

Данные результаты можно объяснить с точки зрения реакции выученной беспомощности. Фаталистическое отношение к жизни, в свою очередь, может быть связано с пессимизмом. Мартин Селигман в своих работах писал, что пессимизм основан на состоянии беспомощности, при котором человек не способен повлиять своими действиями на происходящее. Тем самым, пессимистичный стиль объяснений происходящего ведет к страданиям, что, возможно, включает в себя высокую личностную тревожность [5, с. 39, 106].

*Анализ метафор будущего студентов старших курсов*

Анализ метафор будущего студентов старших курсов позволил нам выделить следующие шкалы, характеризующие метафору: оптимизм-пессимизм, активность-пассивность, временная перспектива, включенность-отсутствие, направленность, гедонизм-ответственность, фатализм-управление. С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена выявлены связи тревожности и характеристик метафоры будущего у студенток 3 курса (см. табл. 4):

– достоверная обратная связь между личностной тревожностью и характеристикой направленности ( $r_s = -0,33, p < 0,05$ ). Это говорит о том, что повышение уровня личностной тревожности происходит при замыкании человека на своем состоянии, «выключении» из жизни и общения с другими людьми.

*Таблица 4*

**Связь тревожности и характеристик метафоры будущего у студентов 3 курса**

<i>Шкала метафоры будущего</i>	<i>Шкала ситуативной тревожности</i>	<i>Шкала личностной тревожности</i>
Оптимизм-пессимизм	-0,26	0,00
Активность-пассивность	-0,07	-0,19
Временная перспектива	0,17	-0,03
Включенность-отсутствие	0,05	-0,01
Направленность	-0,13	<b>-0,33*</b>
Гедонизм-ответственность	-0,32	-0,01
Фатализм-управление	0,02	-0,10

*Обозначения:* \* – корреляции на уровне значимости  $p < 0,05$ .

Рост личностной тревожности связан с недостаточной самореализацией и удовлетворенностью собой в обществе.

При корреляционном анализе метафор будущего у студенток 4 курса не выявлено достоверных связей между показателями тревожности и характеристиками метафоры будущего.

#### *Заключение.*

Таким образом, выявлена связь между тревожностью и картиной будущего у студентов старших курсов факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Отсутствие достоверной разницы в показателях ситуативной и личностной тревожности у данной группы респондентов, позволяет говорить о том, что:

– личностная тревожность связана с наличием травмирующих событий в прошлом. Повышение уровня личностной тревожности происходит при сформированной реакции выученной беспомощности, восприятию своего будущего и жизни, как фаталистичного и безнадежного при отсутствии у личности целей и планов на будущее, недостаточной самореализации и удовлетворенности собой в обществе;

– травматический опыт прошлого может формировать психологические защиты и позволяет более отстраненно воспринимать ситуационный стресс. Повышение уровня ситуативной тревожности уменьшает ощущение беспомощности в будущем, происходит мобилизация сил для преодоления трудностей.

### **Список литературы**

1. Боголюбова О. Н. Субъективная картина будущего и дезадаптация у людей, переживших насилие в детстве. автореф... дис. канд.пс. наук Санкт-Петербург: СПбГУ, 2006. 32 с.

2. Горшков Е. А. Исследование эмоциональной тревожности студентов на разных этапах обучения в педагогическом вузе / Е. А. Горшков, Л. Д. Коротина // Молодой ученый, 2015. № 23.2 (103.2). С. 46–51. URL: <https://moluch.ru/archive/103/24325/> (дата обращения: 07.06.2024).

3. Карапетян Л. В. Исследование особенностей оптимизма и пессимизма у студентов / Л. В. Карапетян, Е. С. Шайхутдинова // Психологический вестник Уральского государственного университета. Вып. 6. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2008. С. 351–356.

4. Лизунова Г. Ю. Опыт формирования временной перспективы у современных студентов / Г. Ю. Лизунова, А. С. Березовская.// Молодой уче-

ный, 2021. № 52 (394). С. 307–310. URL: <https://moluch.ru/archive/394/87158/> (дата обращения: 07.06.2024).

5. Селигман М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь / Мартин Селигман ; пер. с англ. М. : Альпина Паблицер, 2023. 544 с.

6. Тарасова Р. Е. Проблема тревожности студентов // Международный студенческий научный вестник, 2016. № 5-1. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=15327> (дата обращения: 07.06.2024).

7. Шершнёва Т. В. Особенности образа субъективного будущего у современных студентов // Вестник Прикамского социального института, 2021. № 1 (88). С. 124–132.

## **Межличностные отношения в спортивной команде**

***В. Ю. Карачун, Е. А. Белкова***

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,  
Ярославль, Российская Федерация  
e-mail: karachun19v05@mail.ru

*Аннотация.* В работе изучены отдельные характеристики межличностных отношений в спортивных волейбольных командах, а именно, доверие к людям, мотивационные ориентации в межличностных коммуникациях, а также групповая мотивация (индивидуальная и общегрупповая).

Участниками исследования стали 31 человек: волейболистки различных возрастов, играющие за разные команды. Были проведены опросники «Вера в людей» (М. Розенберг), «Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях» (И. Д. Ладанов, В. А. Уразаева), «Диагностика групповой мотивации» (И. Д. Ладанов).

Исследование подтвердило взаимосвязи между мотивационными ориентациями в межличностных коммуникациях и индивидуальным уровнем показателя групповой мотивации. Взаимосвязь этих показателей с уровнем доверия к людям у членов спортивных команд не установлена. Данные результаты могут быть использованы для диагностики и развития межличностных отношений между игроками спортивной команды с целью повышения ее успешности.

*Ключевые слова:* межличностные отношения, доверие в спортивной команде, мотивационные коммуникативные ориентации, групповая и индивидуальная мотивация.

## **Interpersonal Relationships in s Sports Team**

***V. Yu. Karachun, E. A. Belkova***

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia  
e-mail: karachun19v05@mail.ru

*Abstract.* The study examines certain characteristics of interpersonal relationships in sports volleyball teams such as trust in people, motivational orientations in interpersonal communications and group motivation (individual and group-wide).

The study was carried out among three groups of respondents – volleyball players of different ages (31 subjects) playing in different teams, working with different coaches, and having various levels of unity. The set of diagnostic tools involved the following methods: the “Trust in People” Scale (M. Rosenberg), «Diagnostics of motivational orientations in interpersonal communications» (I. D. Ladanov, V. A. Urazaev) and «Diagnostics of group motivation» (I. D. Ladanov).

Results show that there are statistically significant relationships between motivational orientations in interpersonal communications and an individual indicator of the level of group motivation. The relationship of these parameters with the level of trust in people among members of sports teams has not been established.

The results of the study can be used to diagnose and develop the researched psychological characteristics of interpersonal communications in sports teams.

*Keywords:* interpersonal relationships, trust in sport team, motivational orientations in interpersonal communications, individual and group level of group motivation.

*Постановка проблемы исследования.* В течение всей жизни человек вступает во взаимодействие с окружающим миром путем установления контактов с обществом. Все чаще россияне выбирают спорт, выступающий в качестве ключевого фактора самосовершенствования личности [6].

В современных условиях спортивной изоляции востребованность исследований о проблеме межличностных отношений в практике подготовки спортивных команд и психологии спорта возрастает. Изучением проблемы межличностных отношений и общения в спортивных командах занимались такие авторы как А. Г. Фадина, Г. Д. Бабушкин, Е. Г. Бабушкин, Горбунов, Ю. П. Зинченко, Е. В. Коробова, Е. С. Куманцова, Т. В. Огородова и другие. Тем не менее, проблема остается актуальной, а результаты исследований востребованными в практике подготовки спортивных команд и психологии спорта [7].

Ключевыми факторами успеха в командных видах спорта являются: налаженная модель общения [3], мотивация [2] и доверие [1], так как они оказывают существенное влияние на сплоченность команды, ее способность мобилизоваться в период соревнования [4].

Исходя из теоретического анализа, мы выдвинули предположение, что существует взаимосвязь между уровнем доверия к людям

у членов спортивной команды, их мотивационными ориентациями в межличностных коммуникациях и индивидуальным показателем уровня групповой мотивации.

*Организация процедуры и методы исследования.* Исследование проводилось среди трех групп респондентов: волейболистки разного возраста (31 человек), играющие в разных командах, занимающиеся у разных тренеров, и разной степени «сыгранности». Комплекс диагностических средств включал в себя следующие методики: «Вера в людей» (М. Розенберг), «Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях» (И. Д. Ладанов, В. А. Уразаева) и «Диагностика групповой мотивации» (И. Д. Ладанов).

*Результаты исследования и их обсуждение.* По результатам исследования установлены статистически значимые взаимосвязи между мотивационными ориентациями в межличностных коммуникациях и индивидуальным показателем уровня групповой мотивации. Взаимосвязь этих показателей с уровнем доверия к людям у членов спортивных команд не установлена.

Анализ результатов опроса по методике «Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях» показал следующее:

- у респондентов из команд среднего и младшего возраста преобладает высокая степень выраженности ориентации на достижение компромисса. В команде старшего возраста представлена только средняя степень выраженности этой мотивационной ориентации;
- общая гармоничность мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях у респондентов из команд среднего и младшего возраста выражена сильнее, чем в команде старшего возраста;
- у респондентов из команд всех возрастов преобладает высокая выраженность ориентации на адекватность восприятия и понимания партнера и ориентации на понимание партнера.

Методика «Вера в людей» показала, что в командах старшего возраста (студенты и взрослые) преобладает высокий показатель доверия, а в команде младшего возраста (школьники) преобладают низкий и средний уровни доверия. Это может свидетельствовать о том, что общее доверие к людям и человеческому сообществу в целом в командах реализуется как базовая установка личности и не зависит от возраста и сыгранности игроков.

По методике «Диагностика групповой мотивации» установлено, что степень сформированности групповой мотивации во всех командах одинаковая – команды в достаточной степени мотивированы на достижение успеха в деятельности. Кроме этого, анализ показал, что:

- команды среднего и старшего возраста отличаются большей выраженностью положительной групповой мотивации у членов команды;

- в команде младшего возраста преобладает достаточная мотивация на совместную деятельность;

- в команде старшего возраста достаточный и положительный уровень групповой мотивации выражен в равной степени.

Нами был произведен корреляционный анализ изучаемых параметров, данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Взаимосвязь между уровнем доверия к людям членов спортивной команды, их мотивационными ориентациями в межличностных коммуникациях и индивидуальным показателем уровня групповой мотивации**

	<i>Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях</i>				<i>Диагностика групповой мотивации</i>
	Ориентация на принятие партнера	Ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера	Ориентация на достижение компромисса	Общая гармоничность коммуникативных ориентаций	Индивидуальный показатель групповой мотивации
Доверие к людям (Тест Шкала доверия)	0,08	0,04	0,10	-0,05	0,26
Ориентация на принятие партнера	1,00	0,58***	0,44*	0,79***	0,49**
Ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера		1,00	0,62***	0,89***	0,53**

	<i>Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях</i>				<i>Диагностика групповой мотивации</i>
	Ориентация на принятие партнера	Ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера	Ориентация на достижение компромисса	Общая гармоничность коммуникативных ориентаций	Индивидуальный показатель групповой мотивации
Ориентация на достижение компромисса			1,00	0,77***	0,41*
Показатель общей гармоничности коммуникативных ориентаций				1,00	0,59***

*Примечание:* \*\*\* –  $p \leq 0,001 \leftarrow (0,1\% \text{-й уровень значимости, } =0,001)$ ; \*\* –  $p \leq 0,01 \leftarrow (1\% \text{-й уровень значимости, } P=0,01)$ ; \* –  $p \leq 0,05 \leftarrow (5\% \text{-й уровень значимости, } P=0,05)$ .

*Заключение.* В нашем исследовании все шкалы, характеризующие мотивационные ориентации в межличностных коммуникациях положительно коррелируют с индивидуальным показателем групповой мотивации, что может говорить о значимости развития характеристик общения и взаимодействия между членами команды для повышения групповой мотивации.

Аналогичных исследований, позволяющих сопоставить полученные нами результаты с результатами других авторов, не было найдено. Тем не менее, мы можем опереться на работу Е. Б. Кузьмина, Ю. П. Денисенко, Г. Л. Драндрова [5], в которой были получены данные о том, что в группе студентов, занимающихся командными видами спорта, доминируют альтруистический (готовность работать на команду, на благо других людей), коммуникативный (общение, чувство нужности другим) и семейный (участие в жизни близких людей) жизненные смыслы.

Практическая ценность проведенного эмпирического исследования заключается в том, что и у тренеров и у спортсменов должно сформироваться понимание того, насколько психологические факто-

ры определяют успешность команды и насколько важно контролировать и развивать межличностными отношениями между игроками. Результаты исследования могут быть использованы для диагностики и развития изучаемых психологических характеристик межличностных коммуникаций в спортивных командах.

### Список литературы

1. Алёшин С. В. Доверие в спорте как социокультурный феномен // Система ценностей современного общества. 2009. № 5-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/doverie-v-sporte-kak-sotsiokulturnyy-fenomen> (дата обращения: 16.03.2024).

2. Бабушкин Г. Д., Бабушкин Е. Г. Формирование спортивной мотивации у занимающихся спортом: учебное пособие для вузов физической культуры. Омск: Изд-во СибГУФК, 2015. 151 с.

3. Коробова Е. В., Деев Н. С., Куманцова Е. С. Волейбол как средство развития физических качеств студентов вузов. Шаг в науку. Сборник статей по материалам V научно-практической конференции молодых ученых (III всероссийской). Москва, 2022. С. 148–154.

4. Коробова Е. В. Роль коммуникации в игровых видах спорта в современном мире / Е. В. Коробова, Е. С. Куманцова // Инновационные технологии в спорте и физическом воспитании подрастающего поколения : Сборник статей по материалам XII научно-практической конференции с международным участием, Москва, 22 апреля 2022 года. Москва: Медиагруппа «ХАСК», 2022. С. 155–159. EDN JGVPFK

5. Кузьмин Е. Б., Денисенко Ю. П., Драндров Г. Л. Формирование спортивной мотивации как психолого-педагогическая проблема // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2009. № 4 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sportivnoy-motivatsii-kak-psihologo-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 16.03.2024).

6. Куманцова Е. С., Коробова Е. В. Проблемы современного развития физического образования в организации фундаментального физического воспитания. Инновационные технологии в спорте и физическом воспитании подрастающего поколения. Сборник статей по материалам XI научно-практической конференции с международным участием. Москва, 2021. С. 168-169.

7. Огородова Т. В. Психология спорта: учеб. пособие / Т. В. Огородова; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль : ЯрГУ, 2013. 120 с.

## **Феноменология метакогнитивной регуляции управленческой деятельности**

***А. А. Карпов, С. О. Присяжнюк***

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

*Аннотация.* Представлены материалы, раскрывающие основные положения нового направления – феноменологии метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Предложен обзор как основных и наиболее общих по содержанию метакогнитивных феноменов (эффектов) и метакогнитивных чувств (МКЧ), так и тех, которые наиболее релевантны главным специфическим характеристикам управленческой деятельности. Обоснованы данные, согласно которым в ходе исследования феноменологических основ метакогнитивной регуляции управленческой деятельности необходимы определенные методологические средства: структурно-феноменологический подход и метасистемный подход.

*Ключевые слова:* метакогнитивизм, управленческая деятельность, метакогнитивная регуляция, метакогнитивные феномены (эффекты), метакогнитивные чувства (МКЧ), феноменология, метасистемный подход, функциональная организация.

## **Phenomenology of Metacognitive Regulation of Management Activity**

***A. A. Karpov, D. V. Chistyaynova***

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

*Abstract.* The article presents materials that reveal the main provisions of a new direction – the phenomenology of metacognitive regulation of

---

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-78-10047, <https://rscf.ru/project/24-78-10047/>

© Карпов А. А., Присяжнюк С. О., 2024

management activity. An overview of both the main and most common metacognitive phenomena (effects) and metacognitive feelings, as well as those that are most relevant to the main specific characteristics of managerial activity, is proposed. The data are substantiated, according to which certain methodological approaches are needed in the course of studying the phenomenological foundations of metacognitive regulation of management activity: a structural-phenomenological approach and a metasystemic approach.

*Keywords:* metacognitivism, management activity, metacognitive regulation, metacognitive phenomena (effects), metacognitive feelings, phenomenology, metasystemic approach, functional organization.

Как известно, целый ряд разделов современной психологии постепенно обнаруживает необходимые и достаточные возможности и предпосылки для междисциплинарной интеграции. Это, в существенной степени, обеспечивает и, своего рода, гарантии, для дальнейшего продуктивного развития психологического знания, в целом, а также усиления диверсификации психологических исследований. К подобным весьма близко соприкасающимся направлениям следует относить психологию менеджмента, с одной стороны, и метакогнитивизм, с другой. Наряду с совокупностью уже полученных данных (главным образом, в цикле наших предыдущих работ [2–5]), пока не до конца завершенными являются представления в области особой группы явлений психологического плана, без сомнения, выполняющих значительную роль в регуляции деятельности управленческого типа. Речь идет о *метакогнитивных феноменах (эффектах)* и *метакогнитивных чувствах (МКЧ)*. В этой связи необходимо учитывать, что их многообразие в управленческой деятельности весьма велико, и такая объективно высоко гетерогенная «феноменологическая картина» позволяет свидетельствовать о возможности формулировки положений нового специального направления – *феноменологии метакогнитивной регуляции управленческой деятельности*.

Так, в качестве основных предикторов метакогнитивной сферы личности в исследовании метакогнитивной регуляции деятельности управленческого типа целесообразно рассматривать, как уже известные и описанные в литературе «универсальные» – раскрывающиеся во «внедеятельностном» плане феномены, так и те, которые практически полностью релевантны природе и основным характеристикам

управленческой деятельности. Среди них, в первую очередь, важно отметить такие наиболее значимые детерминанты и метакогнитивные феномены и МКЧ: Judgments of Learning – JOL (стратегии личностной репрезентации усваиваемого материала; Region of Proximal Learning – основная метакогнитивная стратегия, предполагающая максимизацию уже известных знаний в усваиваемом материале; стратегии; Study Time Allocation – стратегии распределения времени в процессе обучения в ходе освоения того или иного материала; уровневые характеристики двух базовых метакогнитивных процессов – метамышления и метапамяти; параметры выраженности Feeling of Knowing – FOK (чувства знания); феномены метакогнитивной петли (Metacognitive Loop) и гиперкоррекции (Hypercorrection Effect); показатели уровня субъектности (Level of Agency); предикторы метакогнитивного мониторинга за планированием действий и самопроверкой эффективности (Д. Эверсон); предикторы рефлексивной оценки информационной основы деятельности (по методике «Рефлексивность деятельности» – В. Д. Шадриков, С. С. Кургинян), предикторы рефлексивной оценки мотивации, целеполагания, принятия решения, а также общей рефлексии деятельности (по той же методике); Ease-of-Learning – EOL (стратегии дифференциации усваиваемого материала по параметру «легкости-трудности» и их выстраивание от первых ко вторым); Metacognitive Reasoning – установление и приписывание причинности усваиваемым явлениям; Study Time Allocation – распределение времени в процессе обучения в ходе освоения того или иного материала и др.; Action Monitoring – выявление различий между получившимися в итоге показателями деятельности и ожидаемыми результатами; Metacognition in Computation – феномен, состоящий в использовании различных приемов и стратегий, в частности мнемотехник, в процессе решения вычислительных математических задач; Metalanguage – понятие, характеризующее выработку и реализацию различных стратегий построения высказываний; Region of Proximal Learning – базовая метакогнитивная стратегия, которая заключается в том, что при ассимиляции нового материала базируется на максимальном числе уже знакомых элементов; Self-System – самооценочное представление субъекта, представляющее интегрированную подсистему личности, поддерживающую ее метакогнитивные функции; деятельностные предикторы основного

метакогнитивного парадокса – эффекта Даннинга-Крюгера, а также феноменов метакогнитивной блокады (Metacognitive Block) и моратория рефлексивности (Moratorium of Reflexivity) [3, 4, 6, 8, 11, 13, 15, 18, 19]. Помимо них, широко представлены и суждения Source Judgments, Remember/Know Judgments, Feeling of not Knowing/Feeling of Uncertainty («чувство незнания/чувство сомнения»), Feeling of Familiarity («чувство знакомости»), Blank-in-the-Mind Experience («ощущение пробела в памяти»), Overconfidence Phenomenon («феномен сверхуверенности»), Source Monitoring/Reality Monitoring («отслеживание источника/мониторинг реальности»), Second-Order Judgments about Judgments of Learning («суждения второго порядка о суждениях о выученном»), Judgment of Solvability («оценка решаемости»), Feeling of Difficulty («чувство сложности»), Feeling of Warmth («чувство близости к решению/чувство теплоты»), Hindsight Bias/the Knew-It-All-Along Effect («эффект Фишхоффа», «эффект обратного мышления»), Feeling of Confidence («чувство уверенности»), Feeling of Rightness («чувство правильности»), Feeling of Error («чувство ошибочности») [3, 4, 8, 9, 10–12, 14, 16, 17, 20].

Кроме того, ряд феноменов, в наибольшей мере конгруэнтных управленческой деятельности и ее субъекту, также были эксплицированы и описаны в некоторых наших работах [1, 3]: феномен «метакогнитивной блокады», «феномен редукции рефлексивности» (или как «PP-феномен»), феномен «антирефлексивного пика».

Вместе с тем, исследования феноменологии метакогнитивной регуляции управленческой деятельности очевидно не должны «сводиться» исключительно к констатирующей стороне – экспликации и интерпретации все новых и новых образований феноменологического свойства. В связи с этим, главной задачей в русле рассматриваемой проблематики, по-видимому, выступает концептуализация этого, несомненно актуальной и пока слабо изученной проблемной области – выбор наиболее адекватных предмету исследования конкретных методологических средств.

Во-первых, одно из центральных мест в подобного рода разработках, может и должен занимать сформулированный и описанный нами ранее *структурно-феноменологический подход* в метакогнитивной психологии. Его основная особенность состоит в установлении, систематизации и определении закономерностей и механизмов

формирования, развертывания и организации широчайшего спектра метакогнитивных феноменов (эффектов) и МКЧ [5].

Во-вторых, феномены метакогнитивного плана, будучи одной из важных детерминант *функциональной* организации управленческой деятельности, могут быть с максимальной полнотой описаны с позиций метасистемного подхода [2, 7], в целом и в одном из аспектов алгоритма системного исследования – *функциональном*. В этой связи, вполне возможным становится разработка процедуры конкретно-эмпирических исследований, раскрывающих ряд новых, не описанных до настоящего времени особенностей и закономерностей функциональной организации метакогнитивной регуляции деятельности управленческого типа. При этом, все эти особенности, наряду с их принципиальной множественностью и гетерогенностью, характеризуются и не менее явной взаимосвязанностью и интегрированностью в определенную организованную целостность. На уровне этой целостности, по всей видимости, и формируются новые – интегративные свойства и феномены собственно функционального типа.

Наконец, одним из наиболее важных и обобщенных следствий из решения этих поставленных задач, станет практически полное и окончательное преодоление *внедеятельностной парадигмы* развития метакогнитивизма (и шире – метакогнитивной психологии), порождающей, его главную теоретическую трудность – проблему *экологической валидности* его эмпирического базиса. Отход от этих представлений позволит, по нашему мнению, установить тот факт, что целый ряд особенностей формирования и развития метакогнитивных детерминант, главным образом, метакогнитивные феномены претерпевают существенные изменения именно в процессе осуществления реальной профессиональной (в нашем случае – управленческой) деятельности.

### Список литературы

1. Карпов А. А. Новые методики исследования метакогнитивной регуляции управленческой деятельности: учебное пособие. Москва: МПСУ, 2019. 115 с.
2. Карпов А. А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Ярославль, ЯрГУ, 2018. 784 с.
3. Карпов А. А. Теория и практика психологического анализа деятельности. Ярославль: Филигрань, 2021. 316 с.

4. Карпов А. А. Феноменологические основы метакогнитивной регуляции деятельности субъектно-информационного класса // Ярославский психологический вестник. 2022. № 1 (52). С. 76–83.
5. Карпов А. А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности. Ярославль, ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Ярославль, ЯрГУ, 2016. 208 с.
6. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5 т. Москва: РАО, 2015.
7. Тихонов Р. В., Аммалайнен А. В., Морошкина Н. В. Многообразие метакогнитивных чувств: разные феномены или разные термины? // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2018. Т. 8. № 3. С. 214–242.
8. Adams P. A., Adams J. K. Confidence in the Recognition and Reproduction of Words Difficult to Spell // *Am. J. Psychol.*, 1960. V. 73. № 4. P. 544.
9. Dunlosky J., Serra M. J., Matvey G., Rawson K. A. Second-Order Judgments About Judgments of Learning. *J. Gen. Psychol.*, 2005, V. 132. № 4. P. 335–346.
10. Efklides A., Touroutoglou A. Prospective Memory Failure and the Metacognitive Experience of “Blank in the Mind” // *Trends and prospects in metacognition research*. New York: Springer, 2010. P.105-126.
11. Finn B., Metcalfe J. Overconfidence in Children’s Multi-Trial Judgments of Learning. *Learning and Instruction*, 2014. V. 32. P. 1–9.
12. Hart J. T. Memory and the feeling-of-knowing experience // *Journal of Educational Psychology*, 1995. V. 56. P. 208–216.
13. Kinoshita S. Feeling of Familiarity // *Metacognition: Process, Function and Use* / ed. P. Chambres, M. Izaute, P.-J. Marescaux. Boston, MA: Springer US, 2002. P. 79-90.
14. Metcalfe J., Dunlosky J. *Metamemory*. New York, Elsevier Ltd., 2008. P. 351–360.
15. Payne S. J., Duggan G. B. Giving up problem solving // *Mem. Cognit.* 2011. V. 39. № 5. P. 902-913.
16. Roese N. J., Vohs K. D. Hindsight bias // *Perspectives on Psychological Science*, 2012. V. 7. № 5. P. 411–426.
17. Schwartz B.L. Tip-of-the-tongue states as metacognition. *Metacogn. Learn.*, 2006. V. 1. P. 149–158.
18. Son L.K. Metcalfe J. Metacognitive and Control Strategies in StudyTime Allocation. Columbia University. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 2000. V. 26, № 1. P. 204–221.
19. Thompson V. A. *Dual-process theories: A metacognitive perspective* // *In two minds: Dual processes and beyond*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2009. P. 171–196.

## **Методическое обеспечение исследования метакогнитивной регуляции управленческой деятельности**

***А. А. Карпов, Е. В. Соловьева, С. О. Присяжнюк***

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

*Аннотация.* В статье представлен обзор главных положений диагностического направления в современной метакогнитивной психологии. Сформулированы представления о методическом инструментарии исследования метакогнитивной регуляции управленческой деятельности, включая сложившиеся к настоящему времени методические процедуры. Предложены новые направления в разработке методик, направленных на диагностику меры выраженности и уровня развития отдельных метакогнитивных детерминант в деятельности управленческого типа.

*Ключевые слова:* метакогнитивизм, управленческая деятельность, психодиагностические методики, метакогнитивный потенциал, метамышление, «антирефлексия», метасистемный подход, метакогнитивная регуляция.

## **Methodological Support for the Study of Metacognitive Regulation of Management Activity**

***A. A. Karpov, E. V. Solovyova, S. O. Prisyazhnyuk***

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

*Abstract.* The article provides an overview of the main provisions of the diagnostic direction in modern metacognitive psychology. The concepts of methodological support for the study of metacognitive regulation of management activity, including the currently established methodological procedures, are

---

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-78-10047, <https://rscf.ru/project/24-78-10047/>

© Карпов А. А., Соловьева Е. В., Присяжнюк С. О., 2024

formulated. New directions in the development of techniques aimed at diagnosing the severity and level of development of individual metacognitive determinants in management activity are proposed.

*Keywords:* metacognitivism, management activity, psychodiagnostic techniques, metacognitive potential, meta-thinking, “anti-reflection”, metasystemic approach, metacognitive regulation.

Развитие современной психологии управления характеризуется рядом основных тенденций. Среди них, одно из главных мест занимают вопросы, связанные с ее междисциплинарной интеграцией с другими психологическими отраслями. Вместе с тем, очевидно имеет место ситуация, когда психология управления и ряд других областей, характеризуясь высоким уровнем и темпами развития, до сих пор разрабатывается автономно друг от друга, что порождает множество принципиальных трудностей и проблем. Особенно остро эти обстоятельства обнаруживаются в отношении «синтеза» психологии менеджмента и современного метакогнитивизма (и шире – метакогнитивной психологии). Вследствие этого, возникает объективная необходимость реализации исследований именно «на стыке» данных направлений, а в качестве первоочередной должна стать задача разработки специального методического инструментария, целью которого представляется установление уровня развития значительной совокупности параметров метакогнитивной сферы личности в управленческой деятельности. Дело в том, что сложившаяся к настоящему моменту *внедеятельностная* парадигма развития метакогнитивизма допускает анализ метакогнитивных детерминант в «изолированном» от реальной профессиональной (в том числе, управленческой) деятельности плане, однако, их формирование и раскрытие может и должно претерпевать особые изменения с учетом объективно складывающейся специфики того или иного вида, типа и класса деятельности.

Наряду с этим, нельзя не отметить, что специальным крупным направлением в русле метакогнитивной психологии в целом, которое во многом определяет ее развитие, является *диагностическое* направление [1–8; 12, 13]. Оно, по существу, включает в себя весь комплекс методического инструментария, сложившегося к настоящему времени в метакогнитивизме. Это, в свою очередь, во многом, созда-

ет необходимые условия для разработки новых специальных методик исследования метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. К числу уже известных и ставших распространенными психодиагностических методик относят методику «Метакогнитивной включенности в деятельность» (Metacognitive Awareness Inventory – MAI, в адаптации А. В. Карпова); методику определения уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта, включающая субшкалы диагностики саморефлексии и социорефлексии; методику диагностики рефлексивности (А. В. Карпов, В. В. Пономарева), включающую субшкалы определения ретроспективной рефлексивности, рефлексии настоящего, рефлексии будущего, а также интегральную оценку развития рефлексивности; методику «Самооценки метакогнитивного поведения» Д. ЛаКоста; методика диагностики уровня развития метапамяти (А. В. Карпов, И. М. Скитяева); методику Д. Эверсон на диагностику меры и характера метакогнитивного мониторинга в части двух ее субшкал – «планирование действий» и «самопроверка»; тест рефлексии деятельности (В. Д. Шадриков, С. С. Кургиян, М. Д. Кузнецова); методику диагностики стилевых параметров обучения (А. Salomon, R. Felder); методику самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (Ю. В. Пошехонова, М. М. Кашапов); метод оценки знания мониторинга (МОЗМ); опросник по обучению и обучающим стратегиям Learning and Study Strategies Inventory (LASSI); опросник саморегуляции учения (the SRL Rating Scale (L. Corno, A. Collins)); методику оценки метакогнитивных знаний младших подростков (Е. Ю. Савин, Т. А. Смирнова) и др. [2, 4, 5, 8–11]. При этом, важно подчеркнуть, что границы разработки и применения отдельных методов и методик постоянно расширяются и охватывают сейчас широкий методический спектр, начиная от психодиагностических методик (тестов-опросников) и заканчивая специфическими методами в структуре коучинга, консультирования и др. Вместе с тем, методологические основы исследований метакогнитивных детерминант являются на современном этапе еще достаточно слабо разработанными в сравнении с рядом других отраслей психологии, что требует усиления работы в рамках диагностического направления в метакогнитивизме.

В психодиагностике метакогнитивной сферы личности вполне объективно сложились две непротиворечивые тенденции, которые

далее обязательно необходимо учитывать и при разработке специальных методик метакогнитивной регуляции управленческой деятельности.

Во-первых, это переход от опросников преимущественно локального типа, направленных на исследование какого-либо одного, относительно частного проявления метакогнитивного плана (например, отдельно взятого метакогнитивного процесса, отдельного аспекта метакогнитивной феноменологии) к опросникам *обобщенного* типа. Они направлены на диагностику комплексных проявлений и интегративных эффектов всей совокупности метакогнитивных процессов и качеств; это, например, методика диагностики «Метакогнитивной включенности в деятельность» (MAI – Metacognitive Awareness Inventory). Тем самым в определенной мере преодолевается одна из основных особенностей современного состояния метакогнитивизма в целом и его методов, в особенности – доминирование в ней методологии *аналитического* подхода [1].

Во-вторых, это переход от *лично-ориентированных* к *деятельностно-ориентированным* опросникам. Это означает, что, наряду с уже существующими методиками, носящими ярко выраженный внедеятельностный характер, постепенно появляются и методики, направленные на специальное и детализированное исследование явлений метакогнитивного плана именно в деятельностном контексте. Вместе с тем, пока эта тенденция носит характер именно тенденции и ограничена, по существу, лишь одним основным типом деятельности – учебной. В плане ее исследования к настоящему времени, действительно, разработан целый ряд весьма конструктивных и широко применяющихся методик (в частности, «Методика диагностики стилевых параметров обучения» (A. Salomon, R. Felder [4])). Однако, по отношению к другому и также основному и, строго говоря, еще более значимому типу деятельности – собственно профессиональной такого рода методики пока практически отсутствуют [1].

В этой связи, целесообразно сформулировать следующее заключение. Наиболее перспективной является разработка такой методики, которая носила бы именно опросный характер и была направлена на исследования явлений и процессов метакогнитивного плана в профессиональной (управленческой) деятельности. Реализация этой логики означает соответствие общим и наиболее важным особенностям

развития всей методологии метакогнитивизма. Попытка разработки подобной, носящей наиболее обобщенный характер, методики была осуществлена в наших предыдущих работах [1, 3], а основные данные об этом методическом инструменте приведены ниже.

*I. Комплексный опросник метакогнитивного потенциала личности (КОМП).* В наиболее общем плане данный опросник базируется на разработанных нами представлениях о метакогнитивной сфере личности как интегральном регуляторе управленческой деятельности с позиций метасистемного подхода [3]. Ее важнейшей «составляющей» выступает совокупность основных подсистем, образующих особый уровень ее общей организации – субсистемный. На нем локализованы не отдельные метакогнитивные процессы и структуры, а их комплексы, то есть подсистемы. Обоснование существования субсистемного уровня позволяет преодолеть важнейший недостаток современных взглядов относительно организации метакогнитивных феноменов – так называемую «системно-компонентную» трактовку, редуцирующую ее лишь к двум уровням (системному и компонентному). Важно подчеркнуть, что именно данный уровень несет основную функциональную нагрузку в метакогнитивной регуляции деятельности, поскольку, как показано в работе, он наиболее чувствителен к собственно деятельностной детерминации – к особенностям содержания, структуры и условиям управленческой деятельности. Он образован организованной совокупностью восьми базовых подсистем, обеспечивающих общую метакогнитивную регуляцию управленческой деятельности. На основе осуществленного нами ее специального психологического анализа были установлены и проинтерпретированы не только такие подсистемы, аналоги которых уже частично описаны в литературе, но и такие, которые не были дифференцированы и описаны до сих пор. К первым из них относятся такие подсистемы, которые синтезируют в себе уже известные – причем, базовые и наиболее важные категории процессов и образований метакогнитивного плана. В свою очередь, они, как известно, дифференцируются на основе их соответствия с теми или иными – также базовыми подсистемами психических процессов. В результате появляются необходимые и достаточные основания для выделения четырех основных подсистем – *метакогнитивной, метарегулятивной, метакоммуникативной и метаэмоциональной*. Не менее зна-

чимо и то, что они далеко не в полной мере раскрывает специфику метакогнитивной регуляции именно управленческой деятельности. Она может быть выявлена лишь при условии дифференциации еще четырех подсистем, носящих уже не столько общих, сколько именно деятельностно-специфический характер, то есть складывающихся и формирующихся под определяющим воздействием собственно деятельностной детерминации. В связи с этим, в цикле предыдущих работ [1, 3] были выделены *ингибиторная, мониторинговая, интеракционная* и *процедуральная* подсистемы. На основе этих данных в Комплексном опроснике метакогнитивного потенциала (КОМП), итоговый вариант которого состоит из 80 вопросов и семибалльной шкалы ответов, было представлено 8 шкал в соответствии с восемью указанными подсистемами.

*II. Опросник степени выраженности средств антирефлексивной направленности.* Данная методика, состоящая из 31 вопроса и содержащая семибалльную шкалу ответов, направлена на определение тех средств, которые составляют содержание одной из отмеченных выше подсистем метакогнитивного плана – ингибиторной. К настоящему времени установлен ряд фундаментальных по своей значимости закономерностей и явлений, свидетельствующих о том, что эффективность реализации подавляющего большинства деятельностных задач и управленческих функций является максимальной на некотором среднем, то есть оптимальном уровне развития рефлексивности (а не на минимальном и не на максимальном ее значении). Исследования, в том числе – и проведенные нами, показывают также, что субъект деятельности, как правило, распознает эту особенность, а затем – использует ее в качестве средства оптимизации своей деятельности. Для этого он прибегает к специфическим средствам, позволяющим минимизировать степень рефлексивного контроля за деятельностью и ее частными функциями. Он осознанно минимизирует (или ингибирует) роль самого сознания в регуляции деятельности и поведения. В результате этого в управленческой деятельности складывается и развивается система своего рода «антирефлексивных» средств, направленная именно на это.

*III. Методика определения индивидуальной степени выраженности процессов метамышления.* В целях выявления, возможно, наиболее важных закономерностей в контексте проблематики

метакогнитивной регуляции управленческой деятельности, а также относящихся к формированию и дальнейшей динамике развития метакогнитивной сферы в целом, следует подвергнуть изучению один из наиболее «ранних» и, по всей видимости, основных, – определяющих метакогнитивных процессов – метамышление. При этом важно особенно подчеркнуть, что методический инструментарий, направленный на установление меры развития параметров, связанных с процессом метамышления не просто развит слабо, а, фактически, не представлен в литературе вовсе. В этой ситуации разработка конкретных методических средств выступает в качестве объективно необходимой. Методика определения индивидуальной степени выраженности процессов метамышления, так же, как и опросник степени выраженности средств антирефлексивной направленности состоит из 31 вопроса и семибалльной шкалы ответов, а общая оценка степени выраженности процессов метамышления определяется как простая сумма баллов, полученных по всем ее пунктам.

В заключение необходимо обратить внимание на еще одно весьма существенное обстоятельство. Приведенный выше специальный методический инструментарий направлен, прежде всего, на решение исследовательских задач, но в то же время удовлетворяет ряду основных психометрических требований, специфичных для собственно диагностических методик (определение теоретического конструкта методики, верификация внешней и внутренней валидности методики, наличие процедуры «анализа пунктов» и др.). Все это позволяет рассчитывать на то, что она окажется достаточно конструктивным средством для решения основных задач многоэтапного исследования метакогнитивной регуляции управленческого типа. Вместе с тем, это не исключает, а напротив, допускает разработку эквивалентных указанным выше диагностических методик, создание которых должно осуществляться в соответствии с традиционными этапами психометрической проверки. Кроме того, собственно спектр исследуемых конструктов также может быть расширен, учитывая многомерный характер психологии субъекта управленческой деятельности и необходимость анализа метакогнитивных детерминант в связи с иными конструктами и концептами: общими способностями, коммуникативными процессами, эмпатией, «Я-концепцией», акцентуациями и мн. др.

### Список литературы

1. Карпов А. А. Новые методики исследования метакогнитивной регуляции управленческой деятельности : учебное пособие. Москва: МПСУ, 2019. 115 с.
2. Карпов А. А. Основы современной метакогнитивной психологии : учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2017. 152 с.
3. Карпов А. А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Ярославль, ЯрГУ, 2018. 784 с.
4. Карпов А. А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности. Ярославль, ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Ярославль, ЯрГУ, 2016. 208 с.
5. Карпов А. А., Карпов А. В. Введение в метакогнитивную психологию : учебное пособие. Москва: МПСУ, 2015. 512 с.
6. Карпов А. В. Рефлексивная детерминация деятельности и личности. Москва: Изд. дом РАО, 2013. 510 с.
7. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
8. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2005. 325 с.
9. Кашапов М. М., Пошехонова Ю. В. Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 3. С. 57–65.
10. Савин Е. Ю., Смирнова Т. А. Методика оценки метакогнитивных знаний младших подростков: конструирование и апробация // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 20–21 мая 2016 г., Калуга, Россия. Калуга: ИП Стрельцов И. А. Издательство «Эйдос», 2016. С. 66–74.
11. Шадриков В. Д., Кургинян С. С. Исследование рефлексии деятельности и ее диагностика через оценку конструкторов психологической функциональной системы деятельности // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 1. С. 106–126.
12. Metcalfe J., Dunlosky J. Metamemory. New York, Elsevier Ltd., 2008. P. 351–360.
13. Metcalfe J., Shimamura A. P. (Eds.). Metacognition: Knowing about Knowing. Cambridge, MA: MIT Press. 1994. 323 p.

## **Особенности учебной и профессионально-педагогической мотивации студентов педагогического вуза**

***Е. В. Карпова, В. А. Трубохина***

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

*Аннотация.* В статье представлены результаты эмпирического исследования учебной и профессионально-педагогической мотивации студентов педагогического вуза. Установлено, что учебная мотивация студентов с первого по четвертый курс характеризуется высоким уровнем, а в структуре учебной деятельности доминирующей является мотивация достижения. Профессионально-педагогическая мотивация студентов обнаруживает позитивную динамику к концу обучения в вузе, достигая высокого уровня.

*Ключевые слова:* учебная мотивация, профессионально-педагогическая мотивация, студенты, учебно-профессиональная деятельность, мотивационные подсистемы.

## **Features of Educational and Professional-Pedagogical Motivation of Students of a Pedagogical University**

***E. V. Karpova, V. A. Trubokhina***

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

*Abstract.* The article presents the results of an empirical study of the educational and professional-pedagogical motivation of students of a pedagogical university. It is established that the educational motivation of students from the first to the fourth year is characterized by a high level, and the motivation of achievement is dominant in the structure of educational activity. The professional and pedagogical motivation of students reveals positive dynamics by the end of their studies at the university, reaching a high level.

*Keywords:* educational motivation, professional and pedagogical motivation, students, educational and professional activities, motivational subsystems.

*Постановка проблемы исследования.* Исследование проблемы мотивации учебной деятельности представлено широко, содержательно и многоаспектно как в отечественной, так и в зарубежной психологии и имеет достаточно длительную историю обращения к ней [3, 4, 8, 9, 10]. Подробно изучены не только многочисленные субъективные и объективные факторы, которые влияют на мотивацию учебной деятельности, но и ее возрастные особенности. Совершенно особое место занимает изучение мотивации учебной деятельности студентов [1, 5, 6].

Наряду с проблемой мотивации учебной деятельности, большое внимание уделялось и уделяется профессиональной мотивации, но многие ее аспекты остаются недостаточно изученными [2]. Так, большое значение имеет исследование профессионально-педагогической мотивации [7]. В самом общем плане профессионально-педагогическая мотивация – это тот интерес, который побуждает к осуществлению педагогической деятельности. Особое значение, на наш взгляд, профессионально-педагогическая мотивация имеет для студентов – будущих учителей, поскольку ее наличие является показателем готовности к работе учителем и залогом будущего эффективного выполнения педагогической деятельности.

Специфика профессионально-педагогической мотивации студентов педагогических вузов может быть связана с самыми разными факторами. Так, например, на втором и третьем курсах студенты находятся на этапе активного освоения профессиональных знаний, умений и навыков, поэтому мотивация может быть связана с осознанием практической значимости получаемых знаний и их применением в будущей профессиональной деятельности. На развитие профессионально-педагогической мотивации студентов всех курсов, безусловно, оказывают влияние учебные дисциплины, практики, внеаудиторная работа, то есть, содержание и организация учебного процесса в целом. Наряду с этим, мотивация может быть связана с интересом к конкретным аспектам педагогической деятельности, приобретением практического опыта.

Очевидно, что третьекурсники педагогических вузов имеют более глубокий опыт и понимание своей профессии. Их мотивация может быть связана с желанием создавать положительную образовательную среду, формировать будущее поколение и достигать успеха

в своей карьере. Они также могут стремиться к постоянному профессиональному развитию и повышению своих навыков.

Вместе с тем, некоторые второкурсники испытывают сомнения или неуверенность в своих способностях, особенно в начале обучения. Они часто сталкиваются с вызовами, связанными с управлением классом, адаптацией к различным стилям обучения и решением проблемных ситуаций, а студенты третьего курса педагогических вузов нередко встречаются с реальными проблемами и сложностями, связанными с практикой в школе, например, отсутствием поддержки со стороны руководства или недостаточным признанием их профессиональной работы.

Определенные характеристики имеет профессионально-педагогическая мотивация и у студентов-первокурсников и выпускников вузов [7]. Как было отмечено нами ранее, первокурсники педагогических вузов обычно испытывают начальный энтузиазм и мотивацию, связанные с выбором профессии учителя. Они могут быть вдохновлены желанием помогать другим, развивать потенциал детей и влиять на образовательную систему. Эта мотивация может быть обусловлена личным опытом, предыдущими успехами в учебе или вдохновляющими учителями. Однако некоторые первокурсники испытывают сомнения или неуверенность в своих способностях, особенно в начале обучения. Они часто сталкиваются с вызовами, связанными с управлением классом, адаптацией к различным стилям обучения и решением проблемных ситуаций.

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

Выпускники педагогических вузов нередко встречаются с реальными проблемами и сложностями, связанными с работой в школе, например, низкой оплатой труда, отсутствием поддержки со стороны руководства или недостаточным признанием их профессиональной работы [7].

В целом, профессионально-педагогическая мотивация студентов педагогических вузов может быть связана с различными фактора-

ми, такими как внутренняя мотивация, личные ценности, опыт, ожидания и внешние условия работы. Понимание этих факторов может помочь в разработке эффективных стратегий поддержки и развития будущих педагогов. Подчеркнем еще раз, что именно этот вид мотивации – профессионально-педагогической – у студентов вузов в целом и студентов педагогических вузов, в частности, исследован явно недостаточно и, особенно, такой важный аспект как взаимосвязь учебной и профессионально-педагогической мотивации. Сказанное позволяет сделать заключение об актуальности данной проблемы.

*Организация процедуры и методы исследования.*

Нами была изучена профессионально-педагогическая мотивация студентов педагогического вуза в сравнении с их учебной мотивацией. Исследование проводилось на базе ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. Участвовали студенты с 1 по 4 курс. Общее количество испытуемых – 70 человек.

Мы предположили, что учебная мотивация студентов имеет тенденцию к снижению к концу обучения в вузе, а профессионально – педагогическая мотивация, наоборот, имеет положительную динамику.

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

Полученные результаты заключались в следующем. Относительно учебной мотивации можно сказать следующее. Обращает на себя внимание, что на протяжении всех лет обучения у студентов

доминирующей является мотивация достижения (соответственно, у 40 % первого курса, 44 % студентов второго курса, 31 % студентов третьего курса и 33 % студентов четвертого курса). Подчеркнем, что у студентов всех курсов отчетливо преобладает одна мотивационная подсистема (соответственно, у 80 % первокурсников, 87 % второкурсников, 84 % третьекурсников и 83 % четверокурсников). При этом если у испытуемых доминирует 2–3 мотивационные подсистемы, то это, как правило, мотивационные подсистемы, в наибольшей степени, положительно влияющие на успешность учебной деятельности. Так, у студентов второго курса это – мотивация самореализации, внутренняя мотивация. У третьекурсников – мотивация достижения и внешняя мотивация. Важным представляется тот факт, что, например, у студентов всех курсов вообще не представлены антимотивация и мотивация безопасности, то есть мотивационные подсистемы, наличие которых у студентов не обеспечивает в должной мере успешность их учебной деятельности.

Таким образом, учебная мотивация студентов на протяжении всех лет обучения в вузе характеризуется достаточно высоким уровнем и содержание преобладающих мотивов учебной деятельности в существенной степени является благоприятным для осуществления учебной деятельности.

Результаты исследования профессионально-педагогической деятельности студентов 1–4 курса заключаются в следующем. Прежде всего, обращает на себя внимание, во-первых, наличие у студентов 1–3 курса среднего уровня профессионально-педагогической мотивации и высокого уровня – у четверокурсников. Во-вторых, установлено, что во всех группах испытуемых представлены все типы профессионально-педагогической мотивации, в том числе присутствует и равнодушное отношение к будущей профессии. Оно отсутствует только в группе четверокурсников.

Таким образом, согласно полученным данным, профессионально-педагогическая мотивация студентов имеет положительную динамику своего развития с первого по четвертый курс, о чем свидетельствуют показатели высокого ее уровня у выпускников.

*Заключение.* В целом полученные результаты свидетельствуют о том, что учебная мотивация студентов педагогического вуза находится на высоком уровне в течение всего периода их обучения

в вузе, а ее содержательные характеристики и типы учебных мотивов являются наиболее благоприятными для осуществления учебной деятельности.

Профессионально-педагогическая мотивация студентов, характеризуясь изначально средним уровнем, достигает уже высокого уровня на четвертом курсе, что свидетельствует о ее положительной динамике. Следовательно, гипотеза о том, что учебная мотивация студентов имеет тенденцию к снижению к концу обучения в вузе не подтвердилась, а гипотеза о том, что профессионально-педагогическая мотивация, наоборот, имеет положительную динамику, нашла свое подтверждение.

### Список литературы

1. Бакшаева Н. А., Вербицкий А. А. Психология мотивации. Москва: Логос, 2009. 184 с.
2. Бодров В. А. Психология профессиональной деятельности: теоретические и прикладные проблемы. Москва: ИП РАН, 2006. 622 с.
3. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Проблема формирования личности / под ред. Л. И. Фельдштейна. Воронеж: МОДЭК, 1995. 352 с.
4. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности : монография. Ярославль: ЯГПУ, 2007. 570 с.
5. Карпова Е. В., Афанасьева А. С. Мотивация студентов в дистанционном обучении: монография. Ярославль: ЯГПУ, 2021. 359 с.
6. Карпова Е. В., Максимова А. С. Специфика профессионально-педагогической мотивации студентов на этапе вузовского обучения // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании : материалы II международной заочной научно-практической конференции / под науч. ред. Е. В. Карповой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. С. 28-29.
7. Карпова Е. В., Трубохина В. А. Мотивация учебной и профессиональной деятельности первокурсников // Вестник интегративной психологии. Выпуск 28. 2023. С. 271–273.
8. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. Москва: Просвещение, 1990. 191 с.
9. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. Москва: Педагогика, 1984. 144 с.
10. Ames R. Research on motivation in education. N.Y. 1989. V. 4. P. 45–71.

## **Эффект влияния эмоций на процесс преодоления фиксированности**

***Н. П. Кириллова<sup>1</sup>, И. Ю. Владимиров<sup>1, 2</sup>***

<sup>1</sup>Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,

Ярославль, Российская Федерация

<sup>2</sup>ИП РАН, Москва, Российская Федерация

e-mail: Nadiya20022002@gmail.com

*Аннотация.* Известно о влиянии эмоций на процесс решения инсайтных задач. Мы рассматриваем, будет ли эта закономерность наблюдаться на инсайтном решении, инсайтность которого определяется с помощью установочной серии. Мы проверяем предположения о том, что валентность и интенсивность эмоции будут влиять на время решения критической задачи, а также о том, что положительные эмоции с высокой интенсивностью снижают субъективную оценку инсайтности критической задачи.

*Ключевые слова:* инсайт, индукция эмоций, решение задач, установочная серия, критическая задача, валентность, интенсивность.

## **The Effect of Emotions on the Process of Overcoming Fixity**

***N. P. Kirillova<sup>1</sup>, I. Y. Vladimirov<sup>1, 2</sup>***

<sup>1</sup>Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia

<sup>2</sup>IP RAN, Moscow, Russia

e-mail: Nadiya20022002@gmail.com

*Abstract.* It is known about the influence of emotions on the process of solving insightful problems. We are considering whether this pattern will be observed on an insight solution, the insight of which is determined using an installation series. We test the assumptions that the valence and intensity of emotion will affect the time of solving a critical task, as well as that positive emotions with high intensity reduce the subjective assessment of the insight of a critical task.

*Keywords:* insight, emotion induction, problem solving, installation series, critical task, valence, intensity.

*Введение.* На сегодняшний день, проблема механизмов инсайтного решения является одной из наиболее актуальных и обсуждаемых в современной психологии мышления. Возникновению инсайтного решения предшествует возникновение неверной репрезентации задачи, в ходе которой человек фиксируется, заходит в тупик, а преодоление тупика сопровождается непосредственно инсайтной реакцией [6]. Если данное предположение верно, то возникновение инсайтного переживания будет моделироваться не только на материале формально инсайтных задач (например, «9 точек», задача с двумя шнурами Н. Майера, задача с X-лучами К. Дункера, задачи со спичками Г. Кноблиха и др.) [1], но и на материале не инсайтных, алгоритмизированных задач. На наш взгляд, подходящей моделью формирования неверной репрезентации задачи на материале алгоритмизированных задач является формирование фиксированности во время эффекта серии или эффекта Лачинсов [5], т. е. после серии решения однотипных задач, которые фиксируют на определенном способе решения. Соответственно выход из тупика происходит в тот момент, когда решатель сменяет схему решения с выученной на другую, это происходит в момент решения критической задачи серии.

Еще одной центральной проблемой психологии является взаимосвязь эмоциональных и мыслительных процессов. Очевидно, что эмоции имеют сильное влияние на наше поведение, мышление и иные когнитивные процессы. Совершенно логично возникает вопрос: как настроение может повлиять на наше мышление, в том числе и на процесс решения задач? Может ли настроение облегчить или усложнить процесс решения? Существует ряд исследований, направленных на изучение влияния эмоций на различные когнитивные процессы. Нами было проведено исследование, подтверждающее гипотезу о том, что валентность эмоции влияет на протекание инсайтного решения. Таким образом, при положительном эмоциональном воздействии, критическая задача будет решаться быстрее, чем при негативном или нейтральном воздействии на решателя. На основании полученных результатов, и проведя аналогию с двухфакторной моделью эмоций, нами было проведено еще одно исследование, главной гипотезой которого являлось предположение о том, что валентность эмоций так же будет влиять на протекание инсайтного решения.

В нашем исследовании мы проверяем следующие предположения: 1) При положительном воздействии сокращается время решения критической задачи. 2) Положительные эмоции снижают субъективную инсайтность критической задачи. 3) Высокая интенсивность эмоций, повышая скорость переработки информации ведёт к сокращению времени решения критической задачи. 4) Высокая интенсивность эмоций, повышая скорость переработки информации ведёт к снижению субъективной инсайтности решаемой задачи.

*Процедура исследования.* Эксперимент состоял из двух серий. Первый строился следующим образом. В качестве стимульного материала использовались адаптированные задачи Лачинсов на переливания. Инструкция звучала так: «Даны три сосуда заданного объема, путем переливания воды из одного в другой, нужно чтобы осталось определенное количество воды». Испытуемому предлагалось решить 8 установочных задач, решаемых по одному принципу. Установочные задачи решаются одним способом: из большого сосуда зачерпывается один раз средний, а после отливается два раза в малый кувшин. Все что остается в самом большом кувшине и есть верный ответ. Например, у нас есть сосуда 5, 54 и 33. Путем переливания из одного в другой испытуемый должен получить 31 литр. Для решения мы переливаем 54 литра в 33, и отмеряем два раза по 5.

Всех участников мы поделили на 3 равные группы, в которых мы индуцировали разные эмоции – положительные, нейтральные и негативные. В качестве способа индукции эмоций мы выбрали просмотр эмоционально окрашенных видео. После решения установочной серии испытуемому предлагалось посмотреть одно из трех видео.

После эмоционального воздействия, испытуемый решал критическую задачу, представляющую из себя более простое решение. Например, нужно отмерить 27 литров, имея при этом сосуда 5, 43 и 32 литра. Для решения необходимо средний сосуд (32 литра) перелить в меньший (5 литров). Итак, в среднем кувшине останется 27 литров.

Таким образом, формировалась установка, а последняя задача разрушала её, тем самым преодоление тупика сопровождалось инсайтными переживаниями. Сложность изучения механизмов формирования и разрушения фиксированности во многом обусловлена подбором метода, подходящего под цели и задачи исследования. Дело

в том, что формирование фиксированной схемы решения является скрытым как от решателя, так и от экспериментатора процессом. На наш взгляд оптимальным способом для изучения формирования фиксированности является введение специальных адаптированных опросников А. Данек и Дж. Вайли [3].

После решения критической задачи испытуемым необходимо было вспомнить свои чувства, которые они испытали во время решения последней задачи, и оценить 7 высказываний.

Во второй серии эксперимента, после решения установочной серии испытуемому предлагалось просмотреть слайд-шоу из картинок, носящие юмористический характер. Предварительно, группа экспертов оценивала данные картинки. По итогам оценок экспертов, картинки были поделены на две равные группы с разной интенсивностью эмоции. В одной группе находились картинки с высокой интенсивностью, в другой с более низкой.

После просмотра одной из группы картинок с определенной интенсивностью, решатель отмечал по шкале свое отношение к просмотренным картинкам. Далее, испытуемый решал критическую задачу и заполнял опросник эмоционального состояния А. Данек и Дж. Вайли.

*Результаты и их обсуждение.* Рассмотрим результаты первого эксперимента. Время решение критической задачи значительно возрастает, по сравнению с решением установочной серии, тем самым мы видим, что установка сформировалась. Среднее время решения критической задачи при положительном настроении 55 секунд, а при негативном – 180. Одной из гипотез, выдвинутых нами была о том, что положительные эмоции сокращают время решения критической задачи, и она подтвердилась.

До определенного момента мы были уверены, что вторая гипотеза о том, что положительные задачи решаются менее инсайтно подтверждается частично. При любом воздействии на испытуемых, решение сопровождается инсайтными переживаниями, то есть все шкалы опросника А. Данек и Дж. Вайли переходят отметку выше 50 (из 100 возможных) баллов. Однако оценка инсайтности при положительном воздействии оказывается ниже, чем при любом другом воздействии. В прошлых работах мы рассматривали объективную и субъективную оценку инсайтности, и проверяли будет ли виден

эффект. По результатам оценки мы обнаружили, что размер эффекта очень маленький и едва заметный. Мы решили изменить модель анализа результатов и проверить, будет ли подтверждаться гипотеза, если использовать корреляционный и регрессионный варианты анализа. Для этого мы разделили общую сумму оценок по всем шкалам опросника А. Данек и Дж. Вайли на количество участников эксперимента. Результаты данного анализа показали, что есть общий ярко выраженный эффект, и тем самым, наша гипотеза о том, что положительные эмоции снижают субъективную инсайтность критической задачи, подтверждается.

Рассмотрим результаты второй серии эксперимента. Предположение о том, что высокая интенсивность эмоций, повышая скорость переработки информации ведёт к сокращению времени решения критической задачи, не подтвердилась (см. табл. 1). Статистически значимых различий не обнаружено. При разной интенсивности воздействия на испытуемого, различий во времени решения критической задачи нет ( $p = 0,42$ ).

Также, при разной степени интенсивности, не прослеживается различий в оценках эмоционального состояния. Все шкалы имеют высокие оценки в разных условиях. Тем самым, гипотеза о том, что высокая интенсивность эмоций, повышая скорость переработки информации ведёт к снижению субъективной инсайтности решаемой задачи, не подтверждается.

*Таблица 1*

**Время решения установочной серии и критической задачи, и шкалы оценок эмоционального состояния**

	U	p-value
время решения последней установочной задачи	111,00	0,97
время решения критической задачи	92,50	0,42
шкала озарение	74,00	0,11
шкала удовольствие	76,00	0,13
шкала удивление	96,50	0,51
шкала неожиданность	77,50	0,15
шкала облегчение	106,00	0,80

	U	p-value
шкала правильность	84,50	0,25
шкала азарта	106,00	0,80

*Заключение.* Подводя итоги нашего исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Гипотеза о том, что положительные эмоции сокращают время решения критической задачи, подтвердилась. Мы предполагаем, что это связано с тем, что при положительном настроении, решение задачи будет казаться субъективно проще, чем оно есть на самом деле. Согласно теории Элен Айзен [4], позитивный настрой оказывает влияние на когнитивные процессы человека, увеличивая его способность к адаптации и улучшая качество запоминания информации. Это помогает обнаруживать связи между различными концепциями и элементами, выделять общие черты между ними. Таким образом, положительный настрой может стимулировать творческую активность, способствуя генерации новых идей и нестандартных решений.

2. Гипотеза о том, что положительные эмоции снижают субъективную инсайтность критической задачи подтверждается. Мы предполагаем, что эффекта при рассмотрении каждой отдельной шкалам нет, потому что он более тонкий мы не можем его уловить. Результаты корреляционного и регрессионного анализа показали, что есть общий ярко выраженный эффект, и тем самым, наша гипотеза подтверждается.

3. Предположение о том, что высокая интенсивность эмоций, повышая скорость переработки информации ведёт к сокращению времени решения критической задачи, не подтвердилась. Данный феномен мы связываем с некорректно подобранным стимульным материалом, который не соответствовал требованиям. Различия в интенсивности эмоций оказались не существенными, так как интенсивность эмоционального воздействия мало отличалась друг от друга.

4. Предположение о том, что высокая интенсивность эмоций, повышая скорость переработки информации ведёт к снижению субъективной инсайтности решаемой задачи, не подтвердилась. Это объясняют следующие причины. Во-первых, в ходе обработки результатов, стало ясно, что вспомогательный стимул (картинки, носящие

юмористический характер) стал основным. Данный факт противоречит идее эксперимента, и требует корректировки со стороны экспериментатора. Во-вторых, отсутствие значимых различий мы связываем с тем, что испытуемые подменяли оценки. Вместо оценки своего эмоционального состояния в момент решения критической задачи, они оценивали свои эмоции, касательно представленных картинок.

### Список литературы

1. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. М.: Прогресс. 1965. С. 86–234.
2. Лачинс А., Лачинс Э. Установка в мышлении // Психология мышления: хрестоматия по психологии/под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер [и др.]. 2-е изд., перераб. и доп. 2008. С. 394–399.
3. Danek A. H., Wiley J. What about false insights? Deconstructing the Aha! experience along its multiple dimensions for correct and incorrect solutions separately // *Frontiers in psychology*. 2017. V. 7. P. 2077.
4. Isen A. M., Daubman K. A., Nowicki G. P. Positive affect facilitates creative problem solving // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987. 52(6), 1122-1131
5. Luchins A. S. Mechanization in problem solving: the effect of Einstellung // *Psychological Monographs*. 1942. V. 54 (6). P. 1–95.
6. Ohlsson S. Restructuring revisited. I. Summary and critique of the gestalt theory of problem solving // *Scandinavian Journal of Psychology*. 1984. V. 25 (1). P. 65–78.

## **Влияние адаптации на успешность обучения в начальных классах**

*Д. С. Комарова<sup>1</sup>, Е. Г. Изотова<sup>1,2</sup>*

<sup>1</sup>Ярославский государственный педагогический университет  
им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация

<sup>2</sup>Ярославский государственный аграрный университет,  
Ярославль, Российская Федерация  
e-mail: daha.komarova.23@gmail.com

*Аннотация.* В статье представлены основные результаты эмпирического исследования школьной адаптации как фактора успешного обучения в начальных классах. Доказана зависимость успешности обучения первоклассников от процесса адаптации: учащиеся, имеющие высокий уровень школьной адаптации, обладают высокой академической успеваемостью; у дезадаптированных обучающихся наблюдается низкий уровень учебной мотивации и, как следствие, низкий уровень сформированности учебной деятельности.

*Ключевые слова:* школьная адаптация, мотивация, успешность обучения, учебная деятельность.

## **The Impact of Adaptation on Educational Success in Primary School**

*D. S. Komarova<sup>1</sup>, E. G. Izotova<sup>1,2</sup>*

<sup>1</sup>Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky,  
Yaroslavl, Russia

<sup>2</sup>Yaroslavl State Agrarian University, Yaroslavl, Russia  
e-mail: daha.komarova.23@gmail.com

*Abstract.* The article presents the results of an empirical study of school adaptation as a factor of successful learning in primary school. The dependence of the success of first-graders' education on the adaptation process is proved: well-adapted students have high academic performance; maladapted students have low academic performance, insufficient educational motivation.

*Keywords:* school adaptation, motivation, learning success, educational activity.

*Постановка проблемы исследования.* Поступление в школу – важный этап в жизни каждого ребенка. Психологи уделяют большое внимание исследованию младшего школьного возраста, так как именно этот период оказывает значительное влияние на дальнейший процесс становления личности ребенка. Обучающийся обретает новую социальную роль, требующую соблюдения новых правил и требований, а также развития ответственности и самостоятельности. От успешности освоения этой роли, овладения учебной деятельностью зависит и рост личности ребенка, а также его будущее не только в стенах школы, но и за её пределами.

Анализ психолого-педагогической литературы и опыт общения с учителями начальных классов показали, что в первый год обучения при поступлении ребенка в школу и при начале его учебной деятельности, ключевой проблемой становится адаптация первоклассника к изменившимся условиям школьной среды.

Процесс адаптации протекает постепенно и может длиться от нескольких недель до нескольких месяцев. В первое время пребывания в школе на все системы организма ребенка приходится большой стресс, поэтому большая нагрузка может отрицательно сказаться на физическом и психическом здоровье младшего школьника. Именно поэтому отмечается влияние на школьную адаптацию первоклассника множества факторов, которые необходимо учитывать педагогу, при составлении уроков и расписания, родителям при выполнении домашней работы с детьми или, когда ребенок занят в учреждениях дополнительного образования.

Многие отечественные и зарубежные психологи, занимающиеся изучением проблемы адаптации к школе, полагают, что адаптация является одним из факторов успешного обучения младшего школьника.

Данная работа посвящена изучению адаптации как одного из первостепенных факторов, оказывающих влияние на успешность обучения. Анализ научной и методической литературы по исследуемой проблеме показал, что в качестве одного из важнейших факторов успешности обучения выступает уровень адаптации ребенка к школе [5]. При этом под успешностью мы будем понимать совокупность уровня мотивации и академической успеваемости ребенка по основным предметам.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что у младших школьников, имеющих различный уровень адаптации, отмечается различная степень успешности учебной деятельности, а именно: чем выше уровень адаптации у младшего школьника, тем лучше его мотивация и успеваемость, и, в противоположности, низкая адаптация влечет за собой низкий уровень успешности учебной деятельности младшего школьника.

Таким образом, рассматриваемая нами проблема является одной из значимых в современной образовательной практике, ее исследование и результаты могут помочь решить педагогические и психологические вопросы, связанные с изучением школьной адаптации и успешности обучения младших школьников в начальных классах.

#### *Организация процедуры и методы исследования.*

Для того чтобы определить влияние школьной адаптации на успешность обучения ребенка в начальной школе, были выбраны следующие методы:

1. «Оценка уровня школьной мотивации» Н. Г. Лускановой;
2. Анкетирование родителей первоклассников «Адаптация ребенка к школе» М. Р. Битяновой;
3. Метод экспертной оценки успеваемости младших школьников;
4. Анализ документации школьного психолога.

Процедура исследования заключалась в проведении опроса среди обучающихся первого класса и их родителей в начале второй четверти учебного года (2022–2023), в получении экспертной оценки успеваемости младших школьников, а также в анализе документации школьного психолога.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ «Плесецкая школа» п. Плесецк Архангельской области. В исследовании приняло участие 55 человек, из них: учащиеся 1 класса – 27 человек (13 мальчиков и 14 девочек); родители первоклассников – 27 человек и 1 педагог – классный руководитель.

#### *Результаты исследования и их обсуждение.*

Результаты исследования школьной адаптации ребенка при использовании анкеты М. Р. Битяновой «Адаптация ребенка к школе» показали, что большая часть класса (78 %) имеет достаточно высокий уровень школьной адаптации. Первоклассникам пребывание в школе приносит удовольствие, они не испытывают сложностей в общении

с классным руководителем и одноклассниками. Прежде всего, это связано с отсутствием необходимости устанавливать межличностные отношения внутри коллектива, так как ребята вместе перешли в класс из одной группы детского сада, а знакомство с учителем состоялось задолго с поступлением в первый класс. В подготовительной группе дошкольного учреждения воспитанники и их родители встречались со своим будущим классным руководителем, участвовали в беседах и занятиях.

Низкий уровень школьной адаптации имеет меньшая часть класса (7 %). Младшие школьники испытывают сложности в коммуникации как с преподавателем, так и со сверстниками, дольше привыкают к новым условиям. Низкий уровень адаптации связан и с переходом первоклассника из одного детского сада в другой в последний год обучения в дошкольном учреждении, принятии нового коллектива. Также эти дети имеют проблемы со здоровьем, как физическим, так и психическим. Им приходится часто пропускать школьные занятия и внеклассные мероприятия, что напрямую сказывается на уровне их адаптации. Некоторые учащиеся имеют проблемы в семейных взаимоотношениях, негативно влияющих на адаптационный период школьника.

При исследовании учебной мотивации детей с помощью анкеты Н. Г. Лускановой [6] было выявлено, что у большинства первоклассников – 48 % высокий и очень высокий уровень. Первоклассники быстро приспособились к условиям школьной жизни, не испытывают значительных сложностей в процессе учебной деятельности. Прежде всего, это связано с возникшим интересом при переходе в новое образовательное учреждение. Большое влияние на полученные результаты оказала дошкольная подготовка будущих первоклассников. Детям интересен образовательный процесс, стремятся получить новые знания. Отмечено, что первоклассники мотивированы стремлением получить одобрение со стороны учителя за хорошо выполненную работу, родителей за прилежное поведение на уроках. Возможность занять достойное место среди товарищей, быть первым среди учеников также повышает мотивацию ребенка.

Средний уровень мотивации наблюдается у 41 % первоклассников. Небольшая часть младших школьников – 11 % имеет низкий и очень низкий показатель мотивации. На низкий уровень мотивации

непосредственное влияние оказывает незаинтересованность родителей в процессе обучения их ребенка. Они мало уделяют времени общению, не интересуются успехами, достижениями ребенка, ругают первоклассника за плохое поведение, низкую успеваемость, из-за чего уровень мотивации обучающегося значительно снижается. Также на мотивацию оказывает влияние и положение ребенка в коллективе. Анализ данных показал, что у младшего школьника мало или совершенно нет друзей в классе, он недоволен учителем, собственными успехами. Замкнутые дети, которые предпочитают находиться в полном одиночестве, не привлекая к себе внимания и не участвуя в учебном процессе, отказываются ходить в школу.

Анализируя среднюю успеваемость первоклассников, можем отметить, что большинство учащихся, 60 %, на момент проведения исследования имеют академическую успеваемость ниже среднего уровня. Это связано с постепенным переходом от одного вида ведущей деятельности к другому, а именно, сюжетно-ролевой игры к учебной деятельности. Высокая нагрузка и новые школьные предметы предполагают затрату большого количества энергии ребенка, что сказывается на качестве его знаний. Меньшее количество учащихся – 40 % показывают высокий уровень успешности обучения. Такие дети быстро усваивают учебную программу, выполняют все задания учителя, проявляют большой интерес к учебной деятельности.

На следующем этапе работы был использован метод статистической обработки данных, который позволил выявить наличие достоверных взаимосвязей между изучаемыми показателями. Так, корреляционный анализ показал, что существует сильная положительная связь между уровнем адаптации и учебной мотивации. Также, с помощью коэффициента корреляции Спирмена было доказано, что чем выше уровень учебной мотивации и адаптации к условиям пребывания в школе, тем более успешен оказывается младший школьник в своей учебной деятельности. Это обусловлено, прежде всего тем, что при хорошей адаптации к школе у ребенка наблюдаются изменения психофизиологических функций, которые непосредственно влияют на успешность учебной деятельности. Наоборот, дети с дезадаптацией демонстрируют более низкую успеваемость в школе и, соответственно, менее мотивированы на обучение.

*Заключение.* Обобщая сказанное, можно сделать следующие выводы:

1. Чем выше уровень школьной адаптации учащегося, тем выше его учебная мотивация, тем выше его статусная роль и успеваемость, а, соответственно, и успешность обучения.

2. Дети с выраженной дезадаптацией хуже усваивают учебный материал, обладают низкой академической успеваемостью и менее мотивированы к учебе.

3. Положительная мотивация способствует быстрому привыканию и приспособлению ребенка к условиям школьной среды.

4. Негативные отношения к школе и образовательному процессу оказывают отрицательное влияние на обучение первоклассников. Дети не справляются с учебной нагрузкой, имеют проблемы во взаимоотношении с одноклассниками, учителем.

5. Высокий уровень адаптации является показателем и одним из факторов успешности обучающегося в учебной деятельности.

Таким образом, выдвинутая ранее гипотеза нашла свое подтверждение. Доказано, что у учащихся первого класса от процесса протекания школьной адаптации зависит и успешность их обучения. Дети с дезадаптацией имеют низкий уровень усвоения учебных дисциплин, а также невысокую академическую успеваемость. Для адаптированных детей характерна положительная мотивация к образовательному процессу, а также высокая успешность обучения.

В заключение стоит отметить, что соблюдение первоклассником школьных требований, трудолюбие и любознательность, ответственность и уверенность в собственных силах, коммуникабельность, уважение к сверстникам, преподавателям, быстрая адаптация к условиям школьной среды способствуют повышению успешности обучения ребенка в начальной школе [3, 4]. При этом полученные данные могут применяться в профессиональной деятельности, а на основе данного исследования возможна разработка практических рекомендаций для родителей первоклассников, педагогов, психологов общеобразовательных школ, с целью повышения уровня школьной адаптации детей в первых классах.

### Список литературы

1. Григорьева М. В. Структура мотивов учения младших школьников и ее роль в процессе школьной адаптации // Начальная школа. 2009. № 1. С. 8–9.
2. Дубровина И. В. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др.; под ред. И. В. Дубровиной. М.: Просвещение, 1991. 303 с.
3. Изотова Е. Г. Школьная адаптация как фактор успешности обучения в начальных классах // Дошкольное и начальное образование: многообразие подходов: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». Ч. 1. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. С. 140–144.
4. Изотова Е. Г., Торопова Е. М. Адаптация младших школьников к обучению в школе // Опыт и перспективы реализации федеральных государственных образовательных стандартов в современной школе: сборник научных статей всероссийской научно-практической конференции [16 декабря 2020 г.] / под науч. ред. Е. В. Карповой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. С. 164–168.
5. Изотова Е. Г., Соболева Г. М. Факторы, влияющие на успешную учебную деятельность в младшем школьном возрасте // Опыт и перспективы реализации федеральных государственных образовательных стандартов в современной школе: сборник научных статей всероссийской научно-практической конференции [18 декабря 2019 г.] / под науч. ред. Е. В. Карповой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. С. 373–377.
6. Лусканова Н. Г. Оценка школьной мотивации учащихся начальных классов // Школьный психолог. 2001. № 9. С. 13–15.
7. Потапова А. В., Нартова-Бочавер С. К. Детская психологическая служба. Курс лекций. Часть II. М.: МОСУ, 2001. 122 с.

## **Взаимосвязь самооценки и учебной мотивации младших школьников**

***А. И. Коротаева, О. А. Егорова***

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

*Аннотация.* В статье рассмотрена проблема взаимосвязи самооценки и учебной мотивации младших школьников. Формирование учебной мотивации в младшем школьном возрасте можно назвать одной из центральных проблем современной школы. Самооценка проанализирована не только с уровневых позиций, но также и с содержательных. Выявлена прямая взаимосвязь между самооценкой и учебной мотивацией младших школьников, сильнее всего взаимосвязь прослеживается между адекватной самооценкой и средним уровнем мотивации.

*Ключевые слова:* самооценка, учебная мотивация, младшие школьники, система занятий с младшими школьниками.

## **The Relationship between Self-Esteem and Academic Motivation of Primary School Students**

***A. I. Korotaeva, O. A. Egorova***

Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russia  
e-mail: tiger77706@mail.ru

*Abstract.* The article considers the problem of the relationship between self-esteem and academic motivation of primary school students. The formation of academic motivation in primary school age can be called one of the central problems of the modern school. Self-esteem is analyzed not only from the level positions, but also from the content ones. A direct relationship between self-esteem and academic motivation of primary school students is revealed, the strongest relationship is traced between adequate self-esteem and the average level of motivation.

*Keywords:* self-esteem, academic motivation, primary school students, the system of classes with primary school students.

*Постановка проблемы исследования.* Согласно требованиям Федерального государственного стандарта начального общего образования, учащиеся должны уметь самостоятельно оценить результативность собственной деятельности, уметь подвести итоги и осуществить рефлексию изученного материала, поняв, какой материал следует дополнительно изучить, а какой материал изучен достаточно хорошо. Следовательно, важной является роль самооценки младших школьников. Также формирование мотивации учения в школьном возрасте без преувеличения принято считать ключевой проблемой современной школы, ведь чем более уверен в себе школьник, чем более мотивирован он на учебу, тем более успешным будет учебный процесс, следовательно, исследование взаимосвязи самооценки и учебной мотивации и исследование уровневой и содержательной характеристик мотивации, выявление доминирующих мотивов является актуальным.

*Организация процедуры и методы исследования.* Для изучения уровня сформированности самооценки школьников нами были использованы следующие методики: методика исследования самооценки личности Дембо-Рубинштейн, для изучения уровня сформированности мотивации использовался опросник «Учебная мотивация» (Е. В. Карпова), и для достоверности полученных результатов использовался критерий корреляции Спирмена и Манна-Уитни. Базой исследования послужило МОУ Красноткацкая СШ ЯМР, в исследовании принимали участие ученики параллелей 4 «А» и 4 «Б» класса. Количество учащихся 4 «А» класса – 26 человек; количество учащихся 4 «Б» класса – 25 человек.

*Результаты исследования и их обсуждение.* Под самооценкой принято подразумевать «оценку личностью самого себя, своих возможностей, своих качеств и понимание своего места среди других людей; самооценка – это представление человека о важности своей личности, деятельности среди других людей и оценивание себя и собственных качеств, и чувств, достоинств и недостатков, выраженные их открыто или даже закрыто» [2].

На констатирующем этапе исследования было выявлено, что завышенным уровнем самооценки в 4 «А» классе обладают 21 % участников исследования; данные школьники в учебе ставят перед собой высокие цели, и сложные задачи, с которыми порой

не всегда могут справиться, они амбициозны. В 4 «Б» количество человек, обладающих завышенной самооценкой, составляет 19 %. 65 % учащихся 4 «А» класса обладают адекватным уровнем сформированности самооценки, в учебе эти школьники общительны, не пытаются самоутвердиться за счет других, стремятся к получению новых знаний, рассчитывают меру своих сил и сопоставляют свои усилия с ценностью достигаемого. В 4 «Б» классе количество учащихся, обладающих адекватной самооценкой – 69 %. Низкий уровень сформированности самооценки в 4 «А» классе имеют 14 % школьников, в учебе они часто проявляют беспомощность, бывают растеряны, колеблются, прежде чем принять то или иное решение, часто спрашивают совета у классного руководителя. Анализируя аспекты выполнения учащимися методики Дембо-Рубинштейн, стоит отметить, что дети – как девочки, так и мальчики отметили такие аспекты как средний уровень здоровья (желают достичь высокого), выше среднего – ум и способности (желают развиваться), высокие амбиции в характере, чуть выше среднего – авторитет у сверстников, ниже среднего – умение делать руками, выше среднего – внешность и уверенность в себе.

По методике, диагностирующей учебную мотивацию, Е. В. Карповой на первом этапе исследования было выявлено, что в 4 «Б» классе количество учащихся, обладающих низкой самооценкой, составляет 12 %. Изучение уровня сформированности мотивации показало, что в 4 «А» классе 12 % обладают низким уровнем сформированности мотивации, их ведущий мотив обучения – игровой, они приходят в школу для того, чтобы похвастаться новыми гаджетами, получить одобрение учителя, как правило, делается это с целью повышения самооценки. В 4 «Б» таких учащихся также 12 %. 65 % школьников 4 «А» класса обладают средним уровнем сформированности мотивации, а их ведущий мотив учения – внешний, 10 человек (23 %) школьников 4 «А» класса обладают высоким уровнем сформированности мотивации, а их ведущий мотив учения – познавательный, они учатся, чтобы быть лучше всех в классе. В целом, по итогам первого этапа исследования был выявлен, преимущественно, низкий и средний уровень сформированности самооценки и учебной мотивации школьников. Было выявлено, дети учатся лишь потому, что так велели родители,

и они не хотят их огорчать, а ведущий мотив обучения – получение похвалы либо подарков от родителей. В формирующем этапе исследования будут принимать участие ученики 4 «А» класса.

На формирующем этапе исследования был реализован ряд мини-проектов, цель которых – повысить мотивацию к учебе у школьников 4 «А» класса с разным уровнем самооценки. Так, на уроках литературы был реализован проект «Читаем вместе», направленный на формирование учебной мотивации младших школьников с разным уровнем самооценки; в рамках данного проекта был проведен ряд нетрадиционных уроков, таких как Вечер чтения – «Стихи для души»; урок «Поэзия для родителей», урок «Посвящение Агнии Барто». В процессе проведения нетрадиционных уроков были вовлечены все учащиеся, а по итогам проведенных мероприятий каждый школьник был удостоен грамотой, что позволило значительно повысить самооценку учащихся, и послужило стимулом к повышению самооценки у школьников и мотивировало их учиться лучше. На уроке окружающего мира нами был проведен мини-проект «Окружающая среда», который мотивировал учащихся беречь окружающую среду, не мусорить на улицах, следить за состоянием окружающей среды на их улице; по итогам проекта школьники получили отметки «хорошо» и «отлично» за реализованные проекты, что являлось стимулом к дальнейшему обучению и позволило повысить самооценку школьников. На занятиях по технологии и трудовой деятельности нами был реализован мини-проект «Обереги», который мотивировал школьников с разным уровнем самооценки к учебе, смог приобщить школьников к историко-культурным традициям родного края.

На завершающем этапе исследования было выявлено, что повышенным уровнем самооценки в 4 «А» классе обладают 16 %, что на 5 % меньше, чем на констатирующем этапе. 73 % учащихся 4 «А» класса обладают адекватным уровнем сформированности самооценки, что на 8 % больше, чем на констатирующем этапе. Низкий уровень сформированности самооценки в 4 «А» классе имеют 11 %, что на 3 % меньше, чем на констатирующем этапе. Отмечая аспекты сформированности мотивации по методике Дембо-Рубинштейн на завершающем этапе исследования, стоит подчеркнуть, что только 7 % учеников 4 «А» класса обладают низким уровнем сформирован-

ности мотивации, 70 % школьников 4 «А» класса, что на 5 % больше по сравнению с первым этапом, обладают средним уровнем сформированности мотивации, и 23 % школьников 4 «А» класса обладают высоким уровнем сформированности мотивации. Школьники 4 «А» класса отметили возросший уровень уверенности в себе, также стала выше шкала здоровья – как у девочек, так и у мальчиков, возросло желание к новым познаниям, а также умение делать руками. Показатели учащихся 4 «Б» класса остались на прежнем уровне. Школьники, которые обладают заниженной самооценкой и низким уровнем мотивации к учебной деятельности, как на констатирующем, так и на контрольном этапах исследования, в учебе часто проявляют беспомощность, бывают растеряны, колеблются и зачастую приходят в школу лишь для того, чтобы похвастаться новыми гаджетами, одеждой и т. п. с целью повышения самооценки.

*Заключение.* Полученные данные были подтверждены с помощью коэффициента корреляции Спирмена, поскольку положительная корреляция указывает на прямую связь между переменными, следовательно, взаимосвязь между самооценкой и учебной мотивацией младших школьников подтверждается, в частности, сильнее всего взаимосвязь прослеживается между адекватной самооценкой и средним уровнем мотивации. Формирование учебной мотивации в младшем школьном возрасте можно назвать одной из центральных проблем современной школы. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач, формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов, формирования активной жизненной позиции.

### **Список литературы**

1. Карпова Е. В. Метасистемный анализ мотивации учебной деятельности в структуре личности // Сибирский психологический журнал. 2006. № 24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metasisistemnyy-analiz-motivatsii-uchebnoy-deyatelnosti-v-strukture-lichnosti> (дата обращения: 10.10.2024).
2. Классическая социальная психология / общ. ред. Е. И. Рогова. Москва: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС. 2011. 414 с.
3. Пономаренко Х. Л., Коротаева А. И. Специфика самосознания младших школьников // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании. Сборник научных статей VI международной

научно-практической конференции / под научной редакцией Е. В. Карповой. Ярославль-Минск, 2022 // Специфика самосознания младших школьников (elibrary.ru) (дата обращения: 10.10.2024).

4. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. Санкт-Петербург. Питер. 2009 URL: [https://sch1248.mskobr.ru/users\\_files/dskvp669new/files/lisina\\_m\\_i\\_formirovanie\\_lichnosti\\_rebenka\\_v\\_obwenii.pdf](https://sch1248.mskobr.ru/users_files/dskvp669new/files/lisina_m_i_formirovanie_lichnosti_rebenka_v_obwenii.pdf) (дата обращения: 10.10.2024).

5. Сидоров К. Р. Методика Дембо-Рубинштейн и её модификация // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2013. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-dembo-rubinshteyn-i-eyo-modifikatsiya> (дата обращения: 10.10.2024).

## **Учебная мотивация, «внутренняя позиция школьника» и отношение к школе младших подростков**

*Л. В. Максимова, Е. В. Карпова*

Ярославский государственный педагогический университет  
им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация  
e-mail: sokolova.lv2000@gmail.com

*Аннотация.* В статье представлены результаты сравнительного эмпирического исследования мотивов учения, внутренней позиции школьника и отношения к школе учеников четвертого и шестого классов. Мотивы учения и внутренняя позиция школьника рассматриваются как детерминанты, влияющие на характер отношения детей к учению. Установлено, что на отношение к школе испытуемых и в период окончания начальной школы, и при обучении в основном звене (младший подростковый возраст) в большей степени влияют мотивы учения, чем уровень сформированности внутренней позиции школьника.

*Ключевые слова:* отношение к школе, мотивация учебной деятельности, мотивы учения, внутренняя позиция школьника, начальная школа, младшие подростки.

## **Educational Motivation and the “Internal Position of the Student” as Determinants of Various Types of Attitudes toward School**

*L. V. Maksimova, E. V. Karpova*

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,  
Yaroslavl, Russia  
e-mail: sokolova.lv2000@gmail.com

*Abstract.* The article presents the results of a comparative empirical study of the motives of teaching, the inner position of a student and the attitude of fourth and sixth grade students to school. The motives of teaching and the inner position of the student are considered as determinants that affect the nature of children’s attitude to learning. It was found that the attitude of the subjects to school both during the period of primary school graduation and during primary education

(younger adolescence) is more influenced by the motives of learning than the level of formation of the student's internal position.

*Keywords:* attitude toward school, motivation for educational activity, learning motives, internal position of the student, elementary school, younger teenagers.

*Постановка проблемы исследования.* Проблема отношения детей к школе является весьма значимой и актуальной, обладая большим теоретическим и практическим значением. Это объясняется тем, что отношение ребенка к образовательному процессу и школе, как важнейшему виду деятельности, напрямую влияет на его успешность в усвоении учебного материала, психологическое состояние ученика в классе, а также на характер его взаимодействия с учителем и сверстниками. Наряду с этим, стоит отметить, что отношение к школе представляется как непостоянная категория, которая может изменяться с возрастом школьников. Согласно В. Н. Мясищеву любые отношения представляют собой концентрат мотивационных образований человека и средовых влияний «общественной действительности» [7].

Однако исследование этой проблемы сопряжено с определёнными сложностями как теоретического, так и практического характера. Во-первых, отношение к школе невозможно наблюдать непосредственно, и мы не можем его увидеть или оценить в прямом смысле. Во-вторых, сама эта категория является достаточно сложной для изучения и анализа. Проблеме отношения детей к школе большое внимание уделялось в работах А. К. Марковой. Так, она выделила и описала 5 типов отношения младших школьников к учению:

- 1) Отрицательное отношение к учению.
- 2) Безразличное отношение к учению.
- 3) Положительное аморфное отношение к учению.
- 4) Положительное осознанное отношение к учению.
- 5) Положительное (личностное, ответственное, действенное) отношение к учению.

Так, например, переход от начальной школы к среднему звену обычно рассматривается как одна из самых сложных педагогических задач, а адаптация школьников в 5 классе считается одним из самых непростых этапов школьного обучения. Предподростко-

вый возраст может характеризоваться снижением успеваемости учащихся, возникновением конфликтов с учителями и одноклассниками, ухудшением общей дисциплины класса. В такой ситуации педагогу бывает трудно определить причины этих изменений. Поэтому ему следует, прежде всего, акцентировать внимание на изменении отношения детей к учению или школе в целом.

На восприятие школы детьми воздействует множество факторов. На наш взгляд, ключевыми из них являются мотивация учения и степень сформированности «внутренней позиции школьника». Мотивация к учебной деятельности представляет собой причину, по которой ребенок занимается учебной, и определяет его интерес к различным аспектам образовательного процесса. «Внутренняя позиция школьника» отражает, насколько ребенок готов осознать учебную деятельность как лично значимую, что зависит от конкретной социальной обстановки, а также насколько он способен принять на себя роль «ученика» и признать правила и нормы, установленные школой. Важно отметить, что влияние этих субъективных факторов на отношение детей к школе и учебной деятельности до сих пор остается недостаточно изученным [1–4, 8–10].

В связи с этим, целью нашего исследования явилось исследование влияния таких субъективных факторов, как мотивация учения и уровень сформированности «внутренней позиции школьника» на отношение к школе детей, переходящих из начального звена образования в среднее.

#### *Организация процедуры и методы исследования.*

В качестве испытуемых выступили учащиеся 4 и 6 классов Любимской средней общеобразовательной школы. Общее количество испытуемых 49 человек. Ученики проходили тест М. Р. Гинзбурга «Изучение мотивации обучения у младших школьников». Он дает возможность определить личную значимость обучения, уровень сформированности целеполагания, преобладающие виды мотивации у испытуемых, а также выявить внешние и внутренние мотивы. Также рассматриваются тенденции к достижениям или неудачам в процессе обучения и проявление учебных мотивов в поведении учащихся. Кроме того, была проведена экспертная оценка учителя, касающаяся уровня сформированности внутренней позиции ученика и его отношения к школе.

### *Результаты исследования и их обсуждение.*

На основании исследования были получены следующие результаты.

У испытуемых 4 класса были выявлены, во-первых, очень высокий и высокий уровни учебной мотивации (у 76 % школьников), средний уровень – у 20 %, низкий уровень у 4 % школьников. Преобладает позиционный мотив, но присутствуют социальный и познавательный, а у одного школьника доминирует мотив получения отметки. Во-вторых, в этой группе испытуемых был установлен высокий уровень сформированности «внутренней позиции школьника», наряду с преобладающим средним уровнем. Он наблюдается у 44 % школьников, средний уровень – у 52 % и у одного школьника определяется низкий уровень.

Оказалось, что безразличное отношение к школе демонстрирует один четвероклассник, с положительным аморфным отношением к школе обнаружено 68 % испытуемых, с положительным осознанным – 16 % и с положительным – 12 %.

Для испытуемых 6 класса характерны, во-первых, очень высокий и высокий уровни мотивации учения (у 83,4 %), средний уровень – у 8,3 % шестиклассников и низкий уровень – у 8,3 %. Преобладает позиционный мотив, но присутствует социальный и познавательный. У одного школьника доминирует внешний мотив. Во-вторых, высокий уровень сформированности «внутренней позиции школьника» наблюдается у 66,7 % школьников, средний уровень – у 29,2 % и у одного ребёнка – низкий уровень сформированности «внутренней позиции школьника». С отрицательным отношением к школе выявлен лишь один школьник, с безразличным отношением – 8,3 %. Положительное аморфное отношение к школе – у 50 % шестиклассников, положительное осознанное – у 12,5 % и с положительное – у 25 %.

Исходя из проведенного исследования, можно заметить, что высокий уровень мотивации учения растет от начальной школы к среднему звену. Вместе с тем, 2 раза возрастает количество шестиклассников с низким уровнем мотивации учения; в 2,4 раза уменьшается количество учеников шестого класса со средним уровнем, что свидетельствует о снижении мотивации учебной деятельности в целом. Такое изменение охарактеризовано понятием «мо-

тивационный вакуум», описанного А. К. Марковой [5, 6]. Он связан со сменой ведущего вида деятельности – с учебной на интимно-личностное общение, которое либо подчеркивает важность развития своей познавательной активности, либо углубляет деятельность школьников только в общение со сверстниками. Кроме того, требования к интеллектуальным и личностным уровням детей становятся более высокими, добавляются новые сложные предметы и разные преподаватели. Именно в этот период, когда наблюдается мотивационный кризис, внутренние стимулы для учебы оказываются ослаблены, а внешние факторы, такие как социальное взаимодействие, становятся более привлекательными для подростка. В конце начальной школы и в младшем подростковом возрасте диагностируется неравномерная представленность мотивов. Так, у испытуемых всех классов преобладающим является позиционный мотив, но чем старше ученик, тем выше становятся показатели познавательного и социального мотивов. Это свидетельствует о том, что в конце начальной школы и в среднем звене у детей формируется мотивационная сфера, становится постоянным преобладание того или иного мотива учения. Подчеркнем, что у четвероклассников присутствует мотив получения отметки. Зачастую именно он придает отрицательную окраску учебной деятельности, так как ребенок боится наказания. У некоторых учеников преобладающими мотивами является несколько мотивов, которые находятся в отношении соподчинения друг другу.

Исследование уровня сформированности «внутренней позиции школьника» указывает на то, что при переходе из начального звена в среднее у учащихся должны быть сформированы образы учебной деятельности, нормы дисциплины и процесс их усвоения. Закономерно, что в 1,5 раза в 6 классе увеличивается количество школьников с высоким уровнем сформированности «внутренней позиции школьника», при этом почти в 2 раза уменьшается их количество со средним. У младших подростков наблюдается рост показателя низкого уровня сформированности «внутренней позиции школьника». Важно отметить, что у детей с сформированной «внутренней позицией школьника» создаются две общественно важные потребности – познавательная и потребность в общении со старшими, что может свидетельствовать о соподчинении познавательного, социального, а иногда и позиционного мотивов.

Типы отношения испытуемых к школе меняются с переходом детей из начальной школы в среднее звено. Динамика отношений учащихся к школе характеризуется неравномерностью: сохраняется преимущественно положительно аморфное отношение, возрастает положительное, но примерно на 30 % снижается положительно осознанное. То есть, имеет место поверхностное, недостаточно осознанное отношение к учебной деятельности при наличии общего положительного ее восприятия и отношения к ней. У испытуемых 4-го класса отрицательное отношение к школе отсутствует. Это может быть связано с изменением мотивации учения, а точнее, с повышением ее уровня у учащихся к концу начальной школы. Происходит осознание своего отношения к школе, которое, как показывают результаты исследования, в большинстве случаев становится положительным. В шестом классе вновь были выявлены все типы отношения к школе. Отрицательное отношение характеризуется влиянием низкого уровня сформированности «внутренней позиции школьника», которое и задает предпосылки дезадаптации в среднем звене, а также неудачи в обучении. Отмечается рост положительного отношения испытуемых к учебной деятельности, что подтверждает потребность самореализации ребенка в образовательной среде и формирование познавательного мотива учения.

*Заключение.* Таким образом, мы выяснили, что с характером учебной мотивации школьника и его принятой «внутренней позиции школьника» связаны разные типы отношения школьника к учению. В результате проведенного исследования было установлено, что на отношение к школе обучающихся четвертого и шестых классов в большей степени влияет характер мотивов учения и уровень мотивации, чем «внутренняя позиция школьника». Однако стоит отметить, что анализ отношения к школе невозможен без понимания места, которое он занимает в образовательном пространстве, особенностей наличной социальной ситуации развития. Поэтому педагогам в момент перехода детей из начальной школы в основную необходимо уделять более пристальное внимание к мотивационной сфере учащихся.

### Список литературы

1. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. Москва: МГУ, 1992. С. 98.
2. Карпова Е. В. Различия в отношении к школе младших школьников и их учет в образовательном процессе // Начальное образование: вопросы теории, методики, кадрового обеспечения: сб. статей междунаучно-практ. конф. (20 марта 2024) / под общ. ред. С. П. Чумаковой. Могилев: МГУ им. А. А. Кулешова, 2024. С. 15–18.
3. Карпова Е. В. Структура и генезис мотив. сферы личности в учебной деятельности. Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2009. 570 с.
4. Кислицкая Л. А. Отношение к школе первоклассников с различной степенью психологической готовности к школьному обучению // Педагогическая наука и образование. 2006. № 3. С. 45–53.
5. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Москва: 1983. 96 с.
6. Маркова А. К. Психология обучения подростка. Москва: Знание, 1975. 64 с.
7. Мясищев В. Н. Социальная психология и психология отношений // Проблемы общественной психологии. Москва: Мысль, 1965. С. 87–94.
8. Ривина И. В., Поливанова Н. И. Отношение детей к учению и образовательная среда школы // Психология обучения. 2008. № 5. С. 56–65.
9. Соколова Л. В., Карпова Е. В. Внутренняя позиция школьника, мотивы и отношение к учебной деятельности младших школьников // Научный поиск. Ярославль. 2020. № 21. С.104–108.
10. Эльконин Д. Б. Психология обучения младших школьников // Избр. психол. труды. Москва: 1989. С. 178–218.

## **Особенности развития эмпатии у студентов и учителей с различным стажем педагогической деятельности**

***К. С. Малыгина, Е. В. Карпова***

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

*Аннотация.* Представлены результаты эмпирического исследования эмпатии у студентов 1–4 курсов педагогического вуза и действующих педагогов школ с разным стажем педагогической деятельности. Выявлены особенности эмпатии у студентов каждого курса и учителей с педагогическим стажем от 2 до 38 лет. Обнаружены существенные различия в представленности каналов эмпатии у студентов разных курсов и педагогов, имеющих разный стаж педагогической деятельности. Не подтвердилось, что учителя школ имеют высокий уровень данного качества и чем больше их педагогический стаж, тем выше показатели эмпатии и что эмпатия студентов имеет положительную динамику в своем развитии к концу обучения их в вузе.

*Ключевые слова:* студенты, учителя, эмпатия, профессионально-важное качество, выпускники вуза.

## **Specific Features of Empathy Development in Students and Teachers with Different Years of Pedagogical Experience**

***K. S. Malygina, E. V. Karpova***

Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russia  
e-mail: kseniamalygina@inbox.ru

*Abstract.* The results of empirical research of empathy in students of 1–4 courses of pedagogical university and working teachers of schools with different experience of pedagogical activity are presented. The specific features of empathy in students of each course and teachers are revealed. The dominant channels of empathy in both students and teachers were found. The tendency of teachers' empathy development with the growth of experience was not revealed. The features of empathy among students of each course and teachers

with teaching experience from 2 to 38 years have been revealed. Significant differences were found in the representation of empathy channels among students of different courses and teachers with different teaching experience. It has not been confirmed that school teachers have a high level of this quality and the more their teaching experience, the higher the indicators of empathy and that students' empathy has a positive dynamic in its development by the end of their studies at the university.

*Keywords:* students, teachers, empathy, professionally important quality, students, university graduates.

*Постановка проблемы исследования.* Век информатизации и цифровизации создает целый ряд проблем [5, 6], связанных, в том числе, с возникающими проблемами в общении. Цифровая социализация оказывает весьма негативное влияние на возможность адекватного межличностного общения, понимания контекста общения, а также чувств другого человека, возможности сопереживания. Понятно, что в этом ряду стоит и обеднение речи современных детей. В процессе межличностного взаимодействия, таким образом, важно наличие эмпатии.

Изучением данной проблемы занимались и зарубежные, и отечественные психологи. Так, впервые термин «эмпатия», был введен в психологию Э. Титченером, им он заменил использовавшееся в философии и психологии до начала XX в. понятие «симпатия» [2]. С. Л. Рубинштейн рассматривал эмпатию как компонент любви человека к человеку, как эмоционально опосредованное отношение к окружающим, а Э. Фромм подчёркивал связь эмпатии и любви и полагал, что высшие формы эмпатии проявляются в заботе, уважении, совместном переживании положительных и негативных эмоций. Второй основой для появления понятия эмпатии послужила теория вчувствования Т. Липпса. Вчувствование для Т. Липпса – это вид познания сущности предмета или объекта. Познание объекта приводит, как считает Т. Липпс, к самопознанию [7]. Проблемой феномена эмпатии занимались З. Фрейд, Л. Виспе, И. М. Юсупов, Д. Бетсон, К. Роджерс, Т. Д. Карягина, В. В. Бойко и другие [3].

Общепризнанным считается, что эмпатия – профессионально-важное качество, которое необходимо для успешной реализации педагогической деятельности [3, 8, 12]. В педагогической психологии она рассматривается как свойство личности учителя, проявляю-

щееся в ситуациях общения и взаимодействия с детьми, в которых актуализируется гуманистическая направленность. Считается, что и эффективность педагогической деятельности определяется, в первую очередь, наличием у учителя профессионально важного качества, такого как эмпатия.

Необходимо подчеркнуть, что в связи с тенденциями, имеющимися в современном обществе, которое становится более жёстким и прагматичным, проблема эмпатии личности приобретает особую актуальность и, особенно, по отношению к видам деятельности, которые относятся к классу «человек-человек». Среди них совершенно особое место занимает педагогическая деятельность, непосредственно связанная с развитием, обучением и воспитанием подрастающего поколения.

Практика показывает, что далеко не все педагоги обладают должным уровнем эмпатии. Вместе с тем, как указано в федеральном государственном образовательном стандарте, одним из результатов обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования, является развитие эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей. Речь, таким образом, идет о развитии у учеников такого качества как эмпатия. Отсюда очевиден тот факт, что и педагог, осуществляющий развитие нравственных качеств у учащихся, должен быть эмпатийным, то есть, сам обладать этим качеством.

Вместе с тем, проблема эмпатии применительно к педагогической профессии в целом и, тем более, к специальности учителя начальных классов изучена недостаточно. Отсюда возникает целый ряд закономерных вопросов: на каком уровне развита эмпатия среди действующих педагогов и будущих учителей? Каков оптимальный уровень эмпатии для педагогической деятельности? Влияет ли педагогический стаж на развитие эмпатии? Существует ли необходимость формирования эмпатии у студентов – будущих педагогов? и др. Сказанное позволяет заключить, что изучение данной проблемы является актуальным и имеет большое теоретическое и практическое значение.

Организация процедуры и методы исследования. Цель исследования состояла в изучении и сравнении эмпатии у будущих учителей начальных классов и действующих педагогов школ, педагогический стаж которых составляет от 2 до 38 лет.

Были выдвинуты следующие гипотезы. Во-первых, мы предположили, что учителя школ имеют высокий уровень данного качества и чем больше их педагогический стаж, тем выше показатели эмпатии. Во-вторых, мы допустили, что эмпатия студентов имеет положительную динамику в своем развитии к концу обучения их в вузе.

В качестве испытуемых выступили студенты 1–4 курса педагогического факультета ЯГПУ в количестве 57 человек, обучающиеся по профилю «Начальное образование» и учителя начальных классов разного стажа МОУ «Средняя школа № 2 им. Л. П. Семеновой» в количестве 21 человека. Использовалась методика «Диагностика уровня эмпатии» В. В. Бойко. Опросник В. В. Бойко содержит 36 вопросов, которые оцениваются испытуемым по принципу согласия или несогласия с предлагаемыми утверждениями. Она позволяет диагностировать степень выраженности эмпатических способностей и значимость каждого из шести каналов (параметров) в структуре эмпатии: рационального, эмоционального, интуитивного каналов эмпатии, установок, способствующих эмпатии, проникающей способности в эмпатии, идентификации в эмпатии.

*Результаты исследования и их обсуждение.* Результаты исследования заключаются в следующем. В группе студентов педагогического факультета были выявлены следующие факты. Установлено, что у студентов первого курса преобладают средний уровень эмпатии (53 % испытуемых) и заниженный уровень (37 %), студенты второго курса характеризуются заниженным уровнем эмпатии (61 % испытуемых) и очень низким уровнем эмпатии (11 %); большинство студентов-третьекурсников демонстрируют средний уровень эмпатии (62 % испытуемых) и заниженный уровень (31 %). У студентов-выпускников обнаружен очень низкий уровень данного качества (у 7 % испытуемых). Также 37 % испытуемых характеризуются заниженным уровнем данного качества, отсутствуют испытуемые с высоким уровнем эмпатии. Оказалось, что независимо от курса обучения, в целом вся выборка испытуемых (с 1–4 курс) обладает невысоким уровнем эмпатии (почти половина испытуемых имеют заниженный и очень низкий уровень эмпатии). Обращают на себя внимание результаты студентов-второкурсников, продемонстрировавших самые низкие показатели эмпатии по сравнению со студентами других курсов. Можно предположить, что это связано с отсутствием

в учебном плане продолжительных производственных практик, где студенты могли бы иметь непосредственно близкий контакт с детьми, с их переживаниями и проблемами, приобрести определенный опыт в этом плане.

Кроме того, отсутствует динамика эмпатии к концу обучения студентов в вузе (нет студентов с высоким уровнем эмпатии, количество испытуемых с заниженным и очень низким уровнем эмпатии остаётся на одинаковом уровне). Наряду с этим, были обнаружены различия студентов разных курсов по каналам эмпатии. Так, например, у первокурсников доминирующими каналами являются эмоциональный канал и идентификация в эмпатии, у второкурсников преобладает три канала: интуитивный, проникающая способность в эмпатии, идентификация в эмпатии. Для третьекурсников характерны установки, способствующие эмпатии, а у выпускников три канала (рациональный, эмоциональный и интуитивный) развиты на одном уровне. Это свидетельствует о том, что у выпускников данное качество представляет более усложненную форму по сравнению со студентами других курсов, поскольку имеет несколько доминирующих каналов в своём составе. Следовательно, можно заключить, что во время обучения в вузе, все-таки, происходят внутренние перестройки данного качества – эмпатии [8].

Рассмотрим результаты, полученные на выборке педагогов.

Согласно полученным результатам, было установлено, что все педагоги, независимо от стажа работы (5–10 лет, 10–20, 20–30 лет, 30–40 лет), имеют заниженный уровень эмпатии. Педагогов с очень высоким уровнем эмпатии (учителей, чувствительных к нуждам и проблемам учащихся, склонных многое прощать) и очень низким уровнем эмпатии (учителей, которые не находят взаимопонимания с окружающими), участвующих в исследовании, вообще не было обнаружено.

У педагогов с 5–10-летним педагогическим стажем преобладающим каналом эмпатии является проникающая способность в эмпатии, позволяющая создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Учителя, проработавшие в школе 10–20 лет, в большинстве своём имеют проникающую способность в эмпатии и установки, способствующие эмпатии. У педагогов с 20–30 летним стажем доминирующим каналом является интуитивный канал эмпатии – они могут действовать в условиях нехватки объективной

информации об учащихся, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. Учителя, проработавшие в школе более 30 лет, имеют два доминирующих канала: эмоциональный канал (способность проявлять эмоциональную отзывчивость, способность понять внутренний мир, эффективно воздействовать на человека) и проникающая способность эмпатии. Таким образом, у педагогов разных стажевых групп преобладают разные каналы эмпатии. Можно предположить, что данные результаты связаны не столько со стажем педагогической деятельности, а зависят, скорее, от личностных качеств самих учителей, их индивидуальных внутренних особенностей, способов поведения при взаимодействии с людьми.

Кроме этого, можно сделать вывод о том, что у большинства педагогов наиболее значимыми являются два канала. Первый – это проникающая способность эмпатии (у 48 % педагогов от общего количества испытуемых преобладает данный канал). Второй – эмоциональный канал эмпатии (у 38 % учителей от общего количества испытуемых обнаружено доминирование этого канала).

Таким образом, эмпатия, как профессиональное качество, в целом, характеризуется низким уровнем развития его у педагогов и не способствует развитию у них важных личностных и нравственных качеств, способностей к узнаванию и проявлению эмоций у школьников. Можно предположить, что такой уровень у большинства учителей мог возникнуть в связи с большим стрессом на работе, большой ответственностью за детей, негативным общением с родителями учащихся, наличием эмоционального выгорания и др. Изучение и анализ причин этого – задача, требующая отдельного изучения.

Вместе с тем, преобладание двух каналов эмпатии – эмоционального и проникающей способности эмпатии, свидетельствуют о том, что у педагоги обладают в определенной мере этим качеством, они могут проявлять любопытство к своим воспитанникам и помогают им при возникших трудностях и проблемах.

По сравнению со студентами, которые имеют доминирующий канал – идентификацию в эмпатии (1 и 2 курсы), у учителей данное качество эмпатии вообще не было выявлено. Наряду с этим, у учителей не был вообще обнаружен и рациональный канал эмпатии, имеющийся у студентов – выпускников. Заметим, что у всей выборки педагогов обнаружен заниженный уровень эмпатии, такой

же уровень имеют студенты 1, 2 и 3 курса. Ещё общей чертой результатов исследования было выявление отсутствия испытуемых с высоким уровнем эмпатии как среди студентов, так и среди педагогов.

Студенты в своём большинстве имеют три доминирующих канала эмпатии: эмоциональный, интуитивный и идентификацию в эмпатии, педагоги же два канала: проникающая способность эмпатии и также эмоциональный канал. Поскольку один из каналов (эмоциональный) является общим как для студентов, так и для педагогов, можно сделать вывод о том, что данное свойство – эмпатия является важным и основным, поскольку будущие педагоги уже имеют способности к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости и во время работы в школе они смогут с легкостью входить в эмоциональное поле учащихся и быть соучастными жизни детей.

На основании результатов, полученных в ходе исследования, можно заключить, что отсутствует развитие эмпатии у педагогов по мере увеличения их педагогического стажа, поскольку и молодые специалисты, и опытные педагоги имеют заниженный уровень данного качества. Ожидалось, что с приобретением большого опыта работы и общения с детьми данное качество должно было бы развиваться. Однако первая выдвинутая гипотеза о том, что учителя школ имеют высокий уровень данного качества и чем больше их педагогический стаж, тем выше показатели эмпатии, не подтвердилась. Вторая гипотеза о том, что эмпатия студентов имеет положительную динамику в своем развитии к концу обучения их в вузе подтвердилась частично, поскольку в целом у испытуемых данное качество развивается недостаточно, и не было обнаружено испытуемых с высоким уровнем эмпатии.

#### *Выводы*

1. Эмпатия выполняет большую роль по отношению к организации профессиональной деятельности (особенно – педагогической деятельности) и во многом обуславливает ее эффективность, являясь профессионально-важным качеством

2. В целом вся выборка испытуемых – и студенты, и педагоги обладает невысоким уровнем эмпатии (почти половина испытуемых имеют заниженный и очень низкий уровень эмпатии).

3. Отсутствует положительная динамика показателей эмпатии у студентов к концу обучения в вузе.

4. Не подтвердилась закономерность, согласно которой чем больше педагогический стаж учителей, тем выше уровень развития эмпатии. И молодые специалисты, и опытные педагоги обнаруживают заниженный уровень данного качества.

5. Существенные различия имеют место по каналам эмпатии как у студентов разных курсов, так и учителей с разным стажем.

6. У учителей идентификация в эмпатии и рациональный канал эмпатии вообще не были выявлены, тогда как у студентов они носят даже доминирующий характер.

7. Общим и для студентов, и для педагогов является наличие эмоционального канала эмпатии.

8. Наличие низкого уровня развития эмпатии, имеющей большое значение для успешной, эффективной реализации педагогической деятельности, делает объективно необходимым целенаправленное развитие и формирование данного качества. Разработка соответствующих программ должна, на наш взгляд, опираться на учет данных о каналах эмпатии и строиться с учетом их представленности на разных курсах обучения студентов и разных стажевых групп учителей.

### **Список литературы**

1. Белова О. А. Формирование эмпатии и её значение в процессе обучения по направлению специальное (дефектологическое) образование у студентов вуза // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 4. С. 61–66.

2. Басова А. Г. Формирование эмпатии // Молодой ученый. 2013. № 5 (52). С. 631–633.

3. Карпова Е. В., Коптева С. И. Формирование у будущих педагогов эмпатии как профессионального качества // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 2. С. 114–121.

4. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: монография. Ярославль : Изд-во ЯГПУ. 2007. 570 с.

5. Карпова Е. В. Закономерности трансформации учебной мотивации в условиях цифровизации образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30. № 1. С. 23–28.

6. Лапчик М. П. Современные проблемы информатизации образования: монография. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2017. 404 с.

7. Липпс Т. Руководство к психологии. Санкт-Петербург: Питер: Тип. Попова, 1907. 398 с.
8. Малыгина К. С., Карпова Е. В. Закономерности взаимосвязи эмпатии и профессиональной мотивации студентов в период обучения в вузе // Научный поиск: сборник научных работ студентов, аспирантов и преподавателей / под ред. А. А. Карпова. Ярославль : Филигрань, 2023. С. 129–135.
9. Малыгина К. С., Карпова Е. В. Особенности эмпатии будущих учителей начальных классов // Молодая наука 2021: региональная научно-практическая конференция студентов и аспирантов вузов Могилевской области: материалы конференции / под ред. О. А. Лавшук, Н. В. Маковской. Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2021. 132 с.
10. Полякова О. Б. Эмпатия как фактор предупреждения профессиональных деформаций психологов и педагогов // Alma mater. Вестник высшей школы. 2011. № 3. С. 50–54.
11. Сутурина Ю. В. Эмпатия как профессионально значимое свойство личности // Вестник Бурятского государственного университета. 2008. № 5. С. 108-113.
12. Хусаинова Ф. Б. Роль эмпатии в профессионально-педагогическом общении // Вестник Казанского технологического университета. 2006. № 6. С. 271–274.

## **К проблеме развития асертивности у молодых педагогов**

***А. А. Малькова***

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Череповецкий государственный университет»  
Череповец, Российская Федерация  
e-mail: Aaermakova@chsu.ru

*Аннотация.* В статье представлен теоретический анализ трудностей, с которыми может столкнуться молодой педагог в начале своего карьерного пути, однако, асертивность может выступать эффективным инструментом в решении освещаемых проблем. Также в ходе существенного анализа работ исследователей по асертивности была предпринята попытка сформулировать направления в изучении данного конструкта и дать рабочее для нас определение.

*Ключевые слова:* асертивность, молодой педагог, трудности, подход.

## **On the Problem of Developing Assertiveness in Young Teachers**

***A. A. Malkova***

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education  
“Cherepovets State University”, Cherepovets, Russia  
e-mail: Aaermakova@chsu.ru

*Abstract.* The article presents an analysis of the difficulties that a young teacher may encounter at the beginning of his career path, however, assertiveness can be an effective tool for him in solving the problems covered. Also, in the course of a significant analysis of the work of researchers on assertiveness, an attempt was made to formulate directions in the study of this construct and give a working definition for us.

*Keywords:* assertiveness, young teacher, difficulties, approach.

*Введение в общую проблему исследования.* На сегодняшний день современный молодой педагог сталкивается с рядом определенных трудностей, которые, в свою очередь, затрудняют

реализацию основной идеи гуманистического подхода в системе образования.

Первостепенно, понятие, которое необходимо уточнить – понятие «молодой специалист». В п. 6 ст. 2 Закона от 30.12.2020 № 489-ФЗ в целях реализации государственной молодежной политики молодым специалистом признается гражданин Российской Федерации в возрасте до 35 лет включительно (за исключением случаев, предусмотренных частью 3 статьи 6 настоящего Федерального закона), завершивший обучение по основным профессиональным образовательным программам и (или) по программам профессионального обучения, впервые устраивающийся на работу в соответствии с полученной квалификацией. В качестве рабочего для нас определения выступит следующее: молодой педагог – педагог в возрасте до 35 лет, впервые устроившийся на работу в соответствии с полученной квалификацией [8].

В ходе теоретического анализа, можно определить ряд трудностей, встречающихся на профессиональном пути молодого педагога.

Проблемой может выступать установление границ между личностным пространством и пространством субъектов образовательного процесса. Молодым педагогам важно устанавливать границы, чтобы создать профессиональный имидж и быть уважаемым со стороны коллег, учеников и родителей. Об этом свидетельствуют работы В. В. Володина, И. Д. Аванесяна, М. А. Пономаревой, А. С. Филатовой, Б. Бернштейн-Ямаширо, Г. Дж. Ноам, Р. Клиодна и др.) [5].

Также немаловажными являются проблемы, часто встречающиеся в деятельности молодого педагога, связанные с выражением своих требований в педагогических ситуациях. Выражая свои требования с агрессией и подчинением, педагог индуцирует ответную агрессивную реакцию участников учебного процесса, что несет за собой скрытую угрозу в развитии личности ученика, угрозу непродуктивного и малоэффективного взаимодействия педагогического состава и педагогического процесса в целом (М. Б. Макферсон, П. Кирни, Т. Дж. Плакс, Ю. В. Тихонова, А. А. Шарашкина и т. д.) [6].

Трудность конструктивно решать конфликты в сложных педагогических ситуациях также находит свое подтверждение в научной литературе. В своей работе педагоги, в частности молодые

педагоги, часто сталкиваются с различными видами конфликтов – от конфликтов между учащимися до противоречий взаимодействия с родителями или коллегами. В современном обществе педагогу необходимо уметь оценивать конфликтогенность принимаемых решений, предупреждать возникновение и деструктивное развитие конфликтов в педагогических ситуациях (М. А. Коряпина, И. А. Стеценко, Л. Н. Брезгулевская, Н. А. Балакирева, И. А. Ахметшина, А. А. Лосева, Н. А. Соколова, Н. В. Сиврикова, Е. Г. Черникова, Т. Г. Пташко, Е. М. Харланова) [4].

Молодой педагог также сталкивается с проблемой самооценки и неуверенности в себе, в частности, неуверенность в практических навыках работы с детьми, во взаимодействии с администрацией и опытными педагогами, в вопросах документооборота и методической работе, а также в своих педагогических умениях и знаниях (О. П. Воронина, А. Н. Алдошина, Э. В. Беланова, И. И. Варламов, Н. С. Гуляева, О. М. Звягина, Е. В. Малек, С. М. Мальцева, Г. С. Прыгин, Л. С. Ручко и др.) [3].

Профессия педагога часто сопровождается различными трудно разрешимыми ситуациями, однако вышеперечисленные проблемы находят свое решение в рамках ассертивного подхода. Ассертивность является эффективным инструментом для молодого педагога, который сталкивается с трудностями установления границ, выражения педагогических требований, конструктивного решения сложных педагогических конфликтов, а также для развития самооценки и уверенности в себе.

Однако в современной научной литературе отмечается недостаточная изученность процесса развития ассертивности у педагогов, в особенности у молодых педагогов. Кроме того, наблюдается разнообразие определений данного психологического феномена, что затрудняет точное определение его границ и требует дальнейших исследований для установления концептуальной ясности. К настоящему моменту накоплены данные о ассертивности, которые приобретают определенную значимость на уровне идей и ценностей (В. П. Шейнов, Е. В. Валиуллина, К. Б. Кадыров, Н. М. Зеленина, Н. П. Колпакова, А. М. Шамуратов, М. Мольц, Т. Харрис, К. Тернер, Г. Линденфилд, Р. Алберти, М. Эммонс, Р. Нортон, Б. Варник и др.).

Проведенный теоретический анализ понятия ассертивности выявил потребность в дополнении систематизации и структурированности данного конструкта. В связи с этим, нами было принято решение выделить несколько направлений в изучении ассертивности, отражающих различные взгляды, позиции и интересы исследователей, которые позволят более полно и структурно рассмотреть данное понятие.

Первое направление в изучении ассертивности определен на основе анализа работ И. В. Лебедевой, В. П. Шейнова, Е. В. Саунина, С. В. Бахтиной, А. И. Чевелевой, И. Н. Андреевой, А. О. Мырадовой, Е. В. Валиуллиной, раскрывающих суть данного конструкта с точки зрения психологического подхода. Исследователи в этом направлении изучают ассертивность как психологическую характеристику личности и ее связь с другими психологическими характеристиками. Авторами исследуются связи между ассертивностью и другими личностными характеристиками, такими как самооценка, уверенность, настойчивость и т. д. [9, 11].

Социальный подход – следующее направление в определении и понимании сущности исследуемого конструкта, установленный путем изучения работ В. П. Шейнова, И. Э. Соколовской, Е. В. Скоблецкой, М. В. Рязницевой, М. А. Невзоровой, А. И. Абдуллина и др. Исследователи данного направления фокусируются на роли ассертивности в социальных отношениях и обмене информацией. В данном направлении собраны исследования, о том, как ассертивные навыки влияют на межличностную коммуникацию, конфликты, отношения в группе и т. д. [7, 10].

Следующим направлением в изучении ассертивности, который был нами выделен из многочисленных взглядов и позиций на сущность данного феномена, таких исследователей как В. П. Шейнова, И. В. Григорьевской, А. С. Грушина, И. В. Лебедевой, Р. Н. Шобонова, И. Л. Пономаренко, Л. Б. Кадышева, М. П. Крапивник и т. д., является образовательный, педагогический подход – развитие ассертивности. Исследователи в этом направлении изучают, как ассертивность может быть преподаваемым навыком и как она может быть развита через образовательные программы и тренинги. Авторы в данном подходе разрабатывают методы обучения и оценивают эффективность таких программ [2, 12].

В кросскультурный подход, который был нами определен после изучения научных трудов Е. В. Андриенко, Л. Г. Почебут, Д. С. Безносова, В. П. Шейнова, Т. Н. Кондратьева, входят исследования, в которых авторы сравнивают и изучают ассертивность в разных культурах и контекстах. Они исследуют различия в ассертивном поведении и восприятии ассертивности в разных культурах и исследуют факторы, влияющие на культурные различия в ассертивности. Так, Т. Н. Кондратьева проводит сравнительный анализ феномена этнокультурной ассертивности в контексте современного педагогического образования и приходит к выводу о том, что механизм этнокультурной ассертивности способен усовершенствовать процессы межкультурной коммуникации и межнационального взаимодействия. Также В. П. Шейнов на основе существенного анализа зарубежных исследований, продемонстрировал влияние этнических и культурных факторов на ассертивность. Помимо этого исследователи зарубежные ученые Г. Родригес, Дж. Холл, Д. Байл-Уорнер, К. Кимбл, Л. Комас-Диаз, Дж. Дункан, М. Йошиока, А. Корема также обогащали и наполняли кросскультурное направление в изучении ассертивности [10].

Заключение. На основе существенного теоретического анализа нами предпринята попытка сформулировать следующее рабочее определение ассертивности: ассертивность – личностное свойство, проявляющееся в знании своих прав и потребностей, использовании и защите их, честности, при этом тактичности в выражении своих мыслей и чувств, не нарушая при этом права другого человека на его собственное мнение или пространство. Принцип: не даю нарушать свои права и не нарушаю прав других.

Таким образом, исходя из анализа проблем, с которыми сталкивается молодой педагог, можно сделать вывод о том, что ассертивность является его важным профессиональным инструментом в решении этих трудностей. Однако новые требования к реализации гуманистического подхода в системе образования подчеркивает необходимость проведения дополнительных исследований для углубленного изучения вопроса.

## Список литературы

1. Ассертивное поведение студентов вуза как конструктивный способ межличностного взаимодействия: сборник научных статей IV-й Всеросс. науч.-практ. конф. (10 октября 2022 г.). Курск: Изд-во Юго-Западный государственный университет, 2022. С. 8–12.
2. Григорьевская И.В. Современные программы развития ассертивности специалиста в различных образовательных системах / И. В. Григорьевская // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 3(15). С. 92–97.
3. Лептина О. В. Организационно-педагогические условия профессиональной адаптации молодых педагогов в организации дополнительного образования / О. В. Лептина // Матрица научного познания. 2021. № 10–1. С. 113–127.
4. Лимонова О. О. Особенности конфликтов в педагогической сфере / О. О. Лимонова, М. А. Грицкив // Социально-экономические исследования, гуманитарные науки и юриспруденция: теория и практика. 2016. № 11. С. 130–134.
5. Мировые тенденции развития науки и техники: пути совершенствования: материалы X междунаод. науч.-практич. конф. (Москва, 29 декабря 2022 г.). Москва: Изд-во ООО “Пресс-центр”, 2022. С. 78–80.
6. Панова Е. М. Особенности агрессивности в процессе профессионализации педагогов: автореферат дис. на соиск. учен. степ. канд. псих. наук: 19.00.07 / Панова Елена Михайловна ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2009. 2 с.
7. Рязанцева М. В. Понятие ассертивности как социальный феномен / М.В. Рязанцева // Психология и педагогика в Крыму: пути решения. 2021. № 1. С. 90–97.
8. Федеральный закон от 30.12.2020 № 489-ФЗ “О молодежной политике в Российской Федерации” // Собрание законодательства РФ. 2020. № 46. ст. 7258.
9. Черепанова А. В. Теоретические подходы к исследованию проблемы ассертивного поведения личности / А.В. Черепанова // Тенденции развития науки и образования. 2020. № 60–7. С. 51–53.
10. Шейнов В. П. Взаимосвязь ассертивности с психологическими и социально-психологическими характеристиками личности / В. П. Шейнов // Вестник Российского университета дружбы народов: Психология и педагогика. 2018. № 2. С. 147–161.
11. Шейнов В. П. Детерминанты ассертивного поведения / В. П. Шейнов // Психологический журнал. 2015. № 3. С. 28–37.
12. Шобонова Р. Н. Развитие ассертивности средствами социально-психологического тренинга / Р. Н. Шобонова // Научный альманах. 2019. № 3–2 (53). С. 147–149.

## **Взаимосвязь мотивации сотрудников и их субъективной оценки используемых методов управления**

***О. В. Медведчук, М. Р. Старова***

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

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются мотивационные типы сотрудников организаций, различающихся уровнем регламентированности трудовой деятельности, их соотношение с применяемыми методами управления. Материал описывает связь мотивационных типов сотрудников, влияние тех или иных методов управления [2] на их мотивацию с позиции субъективной оценки исполнителей.

Работа описывает понятия: трудовая мотивация сотрудников, мотивационные типы сотрудников, методы управления.

*Ключевые слова:* мотивация, управление, мотивация сотрудников, методы управления исполнителями, мотивационные типы.

## **The Relationship between Employee Motivation and their Subjective Assessment of the Management Methods Used**

***O. V. Medvedchuk, M. R. Starova***

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia  
e-mail: starova.mari@list.ru

*Abstract.* This article examines the motivational types of employees in organizations that differ in the level of regulation of work activity, and their relationship with the management methods used in these organizations. The material describes the connection between motivational types of employees and the influence of certain management methods [2] on their motivation from the perspective of subjective assessment of performers.

The work discusses the following concepts: work motivation of employees, motivational types of employees, management methods.

*Keywords:* motivation, management, employee motivation, methods of managing performers, motivational types.

*Постановка проблемы исследования.* Мотивация сотрудников организаций может зависеть от применяемых руководством методов управления [1]. Данный факт может не учитываться руководителями организаций, в следствие чего может падать эффективность трудовой деятельности исполнителей.

Необходимо отметить, что в организациях с разной степенью регламентации деятельности могут быть эффективны разные группы методов управления в зависимости от мотивационного типа исполнителей [4, 6], что так же часто может не контролироваться руководящим составом организаций [2].

*Целью* нашей работы является определение взаимосвязи уровня эффективности используемых методов управления в организациях (на основе оценок исполнителей) с мотивационным типом сотрудников.

*Организация процедуры и методы исследования:* респондентами, принявшими участие в исследовании, стали педагоги из организации среднего общего образования, сотрудники из структуры МВД и работников коммерческой организации. Суммарное количество испытуемых:  $n=41$ .

*Методический инструментарий исследования:*

1. Методика «Диагностика трудовых мотивов» Герчикова направлена на определение мотивационных типов исполнителей;

2. Методика «Определение качества трудовой жизни» Егоршиной направлена на определение уровня использования тех или иных методов управления;

3. Опросник «Определение используемых методов управления», направленный на выявление частоты использования тех или иных методов управления;

Связь между показателями рассчитывали с помощью корреляции Спирмена ( $p<0,05$ ).

Процедура заключается в проведении опроса среди педагогов из организации среднего общего образования, сотрудников из структуры МВД и работников коммерческой организации. Опрос проводился в январе – феврале 2024 года.

*Результаты исследования.*

В ходе анализа полученных данных нами была выявлена значимая положительная связь между профессиональным мотивационным типом и административными ( $R=0,38$ ;  $p<0,05$ ), социально-психоло-

гическими ( $R=0,34$ ;  $p<0,05$ ) и экономическими ( $R=0,40$ ;  $p<0,05$ ) методами управления. Связь данного типа с социально-психологическими методами управления объясняется описанием Герчикова. Данные касательно двух других групп методов можно объяснить тем, что исполнители стремятся соответствовать требованиям организации (связь с административными методами), а экономическое вознаграждение они оценивают как похвалу от руководства, которая для них довольно значима (связь с экономическими методами управления).

Также была обнаружена значимая связь между патриотическим мотивационным типом исполнителей и административными методами управления ( $R=0,33$ ;  $p<0,05$ ), что так же соответствует описанию Герчикова. Патриотический мотивационный тип характеризуется приверженностью организации, соблюдением всех норм и правил организации, которые регламентируются административными методами управления.

Полученные данные демонстрируют влияние используемых руководством методов управления на исполнителей организаций.

Интерес представляет также результаты исследования отдельных организаций, которые демонстрируют особенности взаимосвязи методов управления и мотивационных типов сотрудников.

Так, в организации УМВД были обнаружены значимые результаты о связи доминирующего в организации мотивационного типа (инструментального) и таких показателей качества трудовой жизни, как «социальные гарантии» ( $R=0,75$ ;  $p<0,05$ ) и «оплата труда» ( $R=0,61$ ;  $p<0,05$ ). Данные результаты говорят о том, что экономические методы, действительно, положительно влияют на мотивацию исполнителей с инструментальным мотивационным типом, согласно характеристике Герчикова [5]. Сотрудники, имеющие данный мотивационный тип, как правило, стремятся улучшить свое материальное положение [4], чему и способствуют экономические методы управления.

Говоря о второй группе респондентов (организация СОШ), стоит заметить, что нами была получена значимая связь между доминирующим в организации мотивационным типом (профессиональным) и показателем «социальные гарантии» ( $R=0,71$ ;  $p<0,05$ ). Данный результат свидетельствует о том, что на мотивацию исполнителей с профессиональным мотивационным типом влияют социально-психологические методы управления, что подтверждает характеристику Герчикова [5].

Для сотрудников, обладающих данным мотивационным типом, приоритетным является карьерный рост, комфортный климат в коллективе и самореализация [6], что стимулируется со стороны руководства с помощью социально-психологических методов управления.

При анализе данных третьей группы респондентов (коммерческая организация) нами была обнаружена значимая связь доминирующего мотивационного типа (инструментального) и критерием «оплата труда» ( $R=0,62$ ;  $p<0,05$ ), относящегося к экономическим методам управления. Данный факт подтверждает положительное влияние экономических методов управления на мотивацию сотрудников, имеющих инструментальный мотивационный тип [5]. Подробнее о данной взаимосвязи говорилось выше.

Важно отметить, что при анализе полученных данных мы выявили различие между использованием эффективных методов управления и реальным использованием методов. Согласно ответам респондентов и их субъективной оценке, видим, что в организации УМВД чаще используются административные методы управления (100 % случаев), однако наиболее эффективны экономические методы (инструментальный мотивационный тип сотрудников); в организации среднего общего образования чаще используются административные методы управления (69,6 % случаев), однако наиболее эффективны социально-психологические методы (профессиональный мотивационный тип исполнителей); в коммерческой организации чаще используются экономические методы управления (61,5 % случаев), они же являются наиболее эффективными (инструментальный мотивационный тип исполнителей).

Следовательно, согласно описанным выше результатам, видим, что в некоторых организациях часто не учитывается связь используемых методов управления и мотивационных типов исполнителей. Мы видим, что субъективная оценка эффективных, с их точки зрения, методов иногда не совпадает с наиболее используемыми методами в исследуемых организациях.

Предполагаем, что это сказывается на уровне мотивации сотрудников к продуктивной деятельности. Данный вопрос может стать следующим в рамках нашего исследования.

*Заключение.* Нами было установлено, что существует связь между мотивационными типами исполнителей и влиянием на мотивацию

применяемых методов управления, с точки зрения самих сотрудников. Выявлено, что на исполнителей, имеющих профессиональный мотивационный тип, оказывают влияние социально-психологические методы управления; на исполнителей, имеющих патриотический мотивационный тип, оказывают влияние административные методы управления; на исполнителей, имеющих инструментальный мотивационный тип, оказывают влияние экономические методы управления.

В организациях с разной степенью регламентации мотивационные типы сотрудников различны. Следовательно, на их мотивацию оказывают положительное воздействие разные группы методов управления: на сотрудников УМВД, имеющих инструментальный мотивационный тип, влияние оказывают экономические методы управления; на исполнителей организации среднего общего образования (профессиональный мотивационный тип) влияние оказывают социально-психологические методы управления; на работников коммерческой организации (инструментальный мотивационный тип) влияние оказывают экономические методы управления.

Заметим, что в организациях, согласно субъективной оценке респондентов и полученным результатам, эффективные для данной профессиональной группы методы управления не совпадают с наиболее используемыми, что, предположительно, может иметь определенные, возможно, негативные последствия для мотивации исполнителей.

### **Список литературы**

1. Бадалян Ю. В., Зенина С. Р. Психология управления : учебное пособие // Благовещенск: учебное пособие. 2012.
2. Володько В. Ф. Психология управления. В 2 т. Т. 1. Психология объекта и субъекта управления. 2012.
3. Володько В. Ф. Психология управления. В 2 т. Т. 2. Психология делового общения. 2012.
4. Дидух С. В. Об особенностях методов и принципов управления в ОВД // Современная наука. 2021. № 4. С. 46–48.
5. Егоршин А. П. Мотивация трудовой деятельности // Право и образовании. 2004. № 1. С. 218–220.
6. Львов Л. В. Педагогический менеджмент. 2008.

## **Волевой самоконтроль и конфликтная компетентность спортсмена**

***А. Р. Милкова***

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,  
Ярославль, Российская Федерация  
e-mail: Arina.M.2004@yandex.ru

*Аннотация.* В спортивном мире, где есть жесткая конкуренция, а давление на спортсменов постоянно растет, важно обладать не только высоким уровнем подготовки, но и иметь способность эффективно контролировать свои эмоции и поведение в стрессовых ситуациях, т. е. важна психологическая устойчивость спортсмена. От нее зависит его стремление к победе, умение работать в команде, принимать быстрые решения в сложных ситуациях и т. д. Данная работа направлена на изучение волевого самоконтроля и конфликтной компетентности спортсменов индивидуальных и командных видов спорта и неспортсменов подросткового возраста, а также анализ взаимосвязи волевого самоконтроля и конфликтной компетентности.

*Ключевые слова:* спортсмен, волевой самоконтроль, конфликтная компетентность, личность, старшеклассники.

## **Strong-Willed Self-Control and Conflict Competence of an Athlete**

***A. R. Milkova***

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia  
e-mail: Arina.M.2004@yandex.ru

*Abstract.* In the sports world, where there is fierce competition, and the pressure on athletes is constantly growing, it is important not only to have a high level of training, but also to have the ability to effectively control their emotions and behavior in stressful situations, i.e. the psychological stability of an athlete is important. His desire to win, ability to work in a team, make quick decisions in difficult situations, etc. depend on it. This work is aimed at studying volitional self-control and conflict competence of athletes of individual and team sports and non-athletes of adolescent age, as well as analyzing the influence of volitional self-control on conflict competence.

*Keywords:* athlete, strong-willed self-control, conflict competence, personality, high school students.

*Постановка проблемы исследования.* Профессиональный спорт занимает не последнее место в обществе, поскольку спортсмены являются эталоном для многих: детей, которые только начинают свой путь в том или ином виде спорта, людей, являющихся болельщиками и фанатами, а также людей, стремящихся к самосовершенствованию себя и своего образа жизни.

Спортсмены отличаются способностью к самодисциплине, т. е. волей. Именно такие результаты были получены в нашем предыдущем исследовании, где изучался вопрос эмоционально-волевой сферы личности спортсменов и неспортсменов. Помимо дисциплины, спортсмены должны уметь «держать себя в руках», не вестись на провокации со стороны соперников, СМИ и обычных людей, – то есть обладать не только развитой волей, но и высокой конфликтной компетентностью.

Формирование волевого самоконтроля и конфликтной компетентности начинается с самого детства и продолжается на протяжении всей жизни человека. Дети учатся контролировать свои эмоции, реакции под влиянием родителей, учителей и других взрослых. В ранней юности, т. е. с 15 до 18 лет продолжается процесс формирования личности. Подростки сталкиваются с различными конфликтными ситуациями, учатся находить положительные варианты выходов из них, а также знакомятся со своими эмоциями [1]. Во время профессиональной карьеры у спортсменов формируется более высокий уровень этих качеств, благодаря многочисленным тренировкам, соревнованиям и различным стрессовым ситуациям, через которые они проходят.

Волевой самоконтроль играет важную роль для спортсменов, как индивидуальных, так и командных видов спорта. Каждый вид спорта является высокоэмоциональной игрой, где спортсмены постоянно сталкиваются с различным стрессом, давлением не только со стороны болельщиков из-за проигрыша или недостаточной отдачи, а также тренеров и соперников. Именно волевой самоконтроль помогает им сохранять спокойствие в любых условиях, что пресекает эмоциональные выбросы, которые могут отрицательно сказаться на результатах.

Не стоит забывать и про конфликтную компетентность, которая занимает не последнее место во внутренней организации спортивного клуба. Командный вид спорта отличается тем, что игроки должны постоянно взаимодействовать друг с другом для достижения общей цели – победы. Благодаря хорошо развитой конфликтной компетентности, спортсмены могут управлять разногласиями внутри команды, например, после тяжелого матча, находить выходы из сложившейся ситуации, а также не портить отношения друг с другом.

Важно отметить, что конфликтная компетентность также важна и для спортсменов индивидуальных видов спорта. Они часто оказываются в ситуациях конфликтов с тренерами, соперниками или окружающими. В индивидуальных видах спорта спортсмен несет ответственность за свои действия и результаты без возможности передачи этой ответственности на кого-то другого. Соответственно, они часто сталкиваются с большим давлением и стрессом, так как результаты зависят исключительно от их личной производительности. Поэтому развитие конфликтной компетентности поможет спортсменам в формировании психологической устойчивости, что приведет к повышению профессионального уровня и достижению спортивных целей.

Данная работа направлена на изучение волевого самоконтроля и конфликтной компетентности спортсменов индивидуальных и командных видов спорта и неспортсменов подросткового возраста, а также анализ взаимосвязи волевого самоконтроля и конфликтной компетентности.

#### *Организация процедуры и методы исследования.*

На этапе эмпирического исследования были использованы следующие методики: опросник волевого самоконтроля (ВСК) (А. Г. Зверков, Е. В. Эйдман), методика «Конфликтная компетенция» (М. В. Башкин, В. А. Горшкова, А. М. Воскресенский). Описание выборки: общий объем выборки – 38 человек, из них старшеклассники, занимающиеся футболом, в специализированных спортивных школах (далее «Футболисты») 13 человек; старшеклассники, не занимающиеся спортом – 15 человек; старшеклассники, занимающиеся индивидуальными видами спорта – 10 человек.

#### *Результаты исследования и их обсуждение.*

На первом этапе исследования анализ полученных данных с помощью критерия U–Манна-Уитни показал, что различия по показате-

лям волевого самоконтроля между спортсменами индивидуальных видов спорта, футболистами и неспортсменами отсутствуют.

Таблица 1

**Достоверность различий показателей  
волевого самоконтроля спортсменов индивидуального вида  
спорта и неспортсменов**

	<i>Индекс волевого самоконтроля</i>	<i>Индекс настойчивости</i>	<i>Индекс самообладания</i>
U-Манна-Уитни	55,500	57,000	51,500
Уровень значимости	0,288	0,325	0,197

Данный результат говорит о том, что юноши этого возраста могут развивать волевой самоконтроль не только в спорте, но и в других сферах жизни, например, среди опрошенных неспортсменов были те, кто занимаются рисованием, моделированием, игрой на электрогитаре. Эти хобби требуют немалого волевого самоконтроля, чтобы не бросать любимое занятие при малейших неудачах, таких как несыгранная с первого раза мелодия или неудачно написанная картина и т. д.

Таблица 2

**Достоверность различий показателей волевого самоконтроля  
футболистов и неспортсменов**

	<i>Индекс волевого самоконтроля</i>	<i>Индекс настойчивости</i>	<i>Индекс самообладания</i>
U-Манна-Уитни	60,500	64,500	59,500
Уровень значимости	0,091	0,131	0,081

Полученные результаты говорят о том, что волевой самоконтроль нельзя относить к качествам, отличающим исключительно спортивное сообщество. Волевой самоконтроль необходим как для спортсменов, так и для людей, не занимающихся спортом. Например,

подростки могут сталкиваться с ситуациями, где им нужно контролировать свои эмоции, принимать решения или сосредотачиваться на выполнении задач.

А. А. Иванов и А. И. Петров утверждают, что воспитание волевых качеств в процессе игры в футбол происходит в ситуациях преодоления различных препятствий, связанных с затратой волевых усилий. Отсюда можно предположить некоторые объяснения полученным данным. Волевой контроль, как и любое другое умение, требует тренировки и развития. Если футболисты не уделяют достаточного внимания тренировке волевого самоконтроля, их показатели могут не отличаться высоким уровнем [2].

Также при анализе полученных данных с помощью критерия U-Манна-Уитни не было обнаружено различий по показателям конфликтной компетентности между футболистами и спортсменами индивидуальных видов спорта.

Таблица 3

**Достоверность различий показателей  
конфликтной компетентности футболистов и спортсменов  
индивидуальных видов спорта**

	<i>Когнитивный компонент</i>	<i>Мотивационный компонент</i>	<i>Регулятивный компонент</i>	<i>Эмоциональный элемент</i>	<i>Волевой элемент</i>	<i>Рефлективный элемент</i>
U-Манна-Уитни	60,500	53,500	50,500	61,000	44,000	60,000
Уровень значимости	0,800	0,480	0,380	0,816	0,192	0,776

Данный результат говорит о том, что конфликтная компетентность является одинаково важной как в командных видах спорта, так и в индивидуальных.

Вне зависимости от вида спорта, спортсмены должны уметь эффективно управлять своими эмоциями и стрессом во время соревнований или тренировок, именно это является ключевым аспектом успеха. Также важно отметить роль тренера. Именно он способствует выработке у спортсмена необходимых знаний, умений, навыков

для конкретного вида спорта, но помимо этого он старается предупредить некорректное поведение в стрессовых ситуациях.

Также при анализе полученных данных с помощью критерия U–Манна-Уитни не было установлено различий по показателям конфликтной компетентности между футболистами и спортсменами.

Таблица 4

### Достоверность различий показателей конфликтной компетентности футболистов и спортсменов

	<i>Когнитивный компонент</i>	<i>Мотивационный компонент</i>	<i>Регулятивный компонент</i>	<i>Эмоциональный элемент</i>	<i>Волевой элемент</i>	<i>Рефлексивный элемент</i>
U-Манна-Уитни	79,500	90,000	83,500	96,500	93,500	83,500
Уровень значимости	0,415	0,741	0,527	0,980	0,868	0,524

Полученный результат говорит о том, что развитие высокого уровня конфликтной компетентности формируется не только в условиях спортивной деятельности. Возможно, что такие факторы, как социальное окружение, образование, семейная среда и другие аспекты жизни юношей оказывают большое влияние на их конфликтную компетентность. Конфликтная компетентность представляет собой набор навыков и умений, который позволяет человеку эффективно управлять конфликтами и разрешать их без нарушений. Таким образом, конфликтная компетентность может быть связана скорее с индивидуальными особенностями личности, чем с профессиональной деятельностью.

Также при анализе полученных данных с помощью коэффициента ранговой корреляции r-Спирмена были установлены связи показателей конфликтной компетентности и волевого самоконтроля у старшеклассников.

### Взаимосвязь показателей волевого самоконтроля и конфликтной компетентности старшекласников

		Индекс волевой саморегуляции	Индекс На-стойчивости	Индекс само-обладания
Когнитивный компонент	Коэффициент корреляции	0,038	0,050	0,063
	Значимость	0,817	0,763	0,704
Мотивационный компонент	Коэффициент корреляции	0,109	0,070	0,078
	Значимость	0,512	0,675	0,637
Регулятивный компонент	Коэффициент корреляции	0,255	0,249	0,230
	Значимость	0,122	0,131	0,163
Эмоциональный элемент	Коэффициент корреляции	0,460	0,427	0,389
	Значимость	<b>0,003</b>	<b>0,007</b>	<b>0,015</b>
Волевой элемент	Коэффициент корреляции	0,468	0,443	0,381
	Значимость	<b>0,003</b>	<b>0,005</b>	<b>0,017</b>
Рефлексивный элемент	Коэффициент корреляции	-0,310	-0,282	-0,192
	Значимость	0,057	0,085	0,246

Установлены связи эмоционального и волевого элемента конфликтной компетентности со всеми шкалами волевого самоконтроля. Видимо, управление эмоциями играет важную роль в спорте, помогая спортсменам достигать лучших результатов, сохранять психологическое равновесие и эффективно управлять собой в различных ситуациях. Волевой самоконтроль позволяет спортсменам преодолевать трудности, сохранять оптимизм и продолжать двигаться к своим целям. Юноши с высоким уровнем волевого самоконтроля чаще достигают успеха, как в обучении, так и в спорте. Благодаря своей способности сосредотачиваться, работать целеустремленно и преодолевать трудности, они могут эффективнее развивать свои навыки, достигать лучших результатов и продвигаться к своим целям.

### *Заключение.*

Полученные данные показывают, что опрошенные старшеклассники являются деятельными и работоспособными людьми. Они эмоционально-устойчивые, хорошо владеющие собой в конфликтных ситуациях и не только. Высокий уровень волевого самоконтроля позволяет юношам лучше контролировать свои эмоции и реакции на стрессовые ситуации.

Отсутствуют статистически значимые различия между спортсменами-футболистами, спортсменами индивидуальных видов спорта и неспортсменами между показателями волевого самоконтроля, а также между показателями конфликтной компетентности, что позволяет предположить о том, что влияние спорта на развитие конфликтной компетентности и волевого самоконтроля у подростков не является определяющим. Волевой самоконтроль можно развивать не только в спортивной сфере, а конфликтная компетентность может быть связана с индивидуальными особенностями личности.

Можно предположить, что и командные, и индивидуальные виды спорта, а также другие формы активности, могут способствовать развитию навыков управления эмоциями, решения проблем и самоконтролю. Соревновательный аспект спорта, взаимодействие с тренером и товарищами по команде, а также необходимость соблюдения правил и дисциплины, могут создавать условия для развития конфликтной компетентности и волевого самоконтроля.

### **Список литературы**

1. Гришина Н. В., Гришина Н. В. Психология конфликта. Издательский дом «Питер», 2008. 576 с.
2. Иванов А. А., Петров А. И. Основы волевой подготовки студентов-футболистов // Наука и общество в эпоху перемен. 2017. № 1. С. 28–30.
3. Ильин Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
4. Маклаков А. Г. Личность // Маклаков А. Г. Общая психология. СПб. : Питер, 2000 С. 471-489.
5. Пуни А. Ц. Воспитание воли спортсмена: монография / А. Ц. Пуни. Л. : КОИЗ, 2008. 297 с.

## **Эмоциональное выгорание как феномен современной организации образовательной деятельности**

**Т. Е. Надежкина<sup>1</sup>, Е. Г. Изотова<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup>Ярославский государственный педагогический университет  
им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация

<sup>2</sup>Ярославский государственный аграрный университет,  
Ярославль, Российская Федерация  
email: tatyana1nad@yandex.ru

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема эмоционального выгорания педагогов в контексте образовательной деятельности. Исследования показывают связь между стрессом у преподавателей и результатами их работы. Анализ выявляет основные причины выгорания, такие как недостаточная профессиональная подготовка и чрезмерная эмоциональная вовлечённость, предлагая различные подходы к профилактике этого феномена.

*Ключевые слова:* эмоциональное выгорание, педагоги, стресс, образовательная деятельность, профессиональная подготовка, учебный процесс, психология.

## **Emotional Burnout as a Phenomenon of the Modern Organization of Educational Activities**

**T. E. Nadezhkina<sup>1</sup>, E. G. Izotova<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup>Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russia

<sup>2</sup>Yaroslavl State Agrarian University, Yaroslavl, Russia  
email: tatyana1nad@yandex.ru

*Abstract.* The article deals with the problem of emotional burnout of teachers in the context of educational activities. Research shows a link between stress in teachers and the results of their work. The analysis identifies the main causes of burnout, such as insufficient professional training and excessive emotional involvement, offering various approaches to the prevention of this phenomenon.

*Keywords:* Emotional burnout, teachers, stress, educational activities, professional training, educational process, psychology.

На сегодняшний день проблема эмоционального выгорания в профессиональной деятельности является одной из ключевых тем исследований, особенно в сферах психологии и педагогики. Множество научных работ посвящено исследованию разнообразных аспектов выгорания – культурологических, этнических, религиозных и иных. Однако, в контексте образовательной деятельности этот феномен становится особенно актуальным, так как учебная среда предъявляет особые требования к эмоциональной и когнитивной составляющим как учащихся, так и педагогов.

Учебная деятельность играет центральную роль в развитии личности ученика, формировании его знаний и умений. На каждом этапе образовательного процесса преподаватели сталкиваются с различными профессиональными вызовами, которые оказывают влияние на их внутренние ресурсы. Научные исследования показали, что существует прямая связь между уровнем стресса у педагогов и результатами их профессиональной деятельности, а также успехами учащихся. В частности, несоответствие между ожидаемыми и фактическими результатами обучения может стать дополнительным источником стресса для преподавателей [3, 4].

Исследования В. А. Мазилова, Т. В. Ледовской и Н. Э. Солиной подтвердили, что на разных этапах обучения в педагогических вузах возникают различные стрессовые ситуации, обусловленные как личностными, так и профессиональными факторами [5]. Важно учитывать, что преподаватель, как ведущий участник образовательного процесса, играет ключевую роль в организации учебной деятельности. Особенно на ранних этапах карьеры, когда педагог проявляет повышенную эмпатию и эмоциональную вовлеченность в учебный процесс, нехватка опыта и методической подготовки может привести к снижению мотивации и росту эмоционального истощения.

Адаптационный период, который приходится на первые два года профессиональной деятельности, особенно сложен для молодых педагогов. Они только начинают встраиваться в структуру организации и осознавать специфику функционирования коллектива. Ю. П. Поваренков подчеркивает, что на этапе профессионального становления, который охватывает период от 3 до 10 лет, происходит формирование более высоких профессиональных навыков. Однако, к 4–6 годам деятельности уровень требований и возможностей преподавателя ста-

новится равным, что может привести к стагнации и утрате стимулов для дальнейшего профессионального роста [7].

В рамках настоящего исследования была поставлена цель выявить причины, объясняющие эмоциональное выгорание преподавателей как феномен, особенно проявляющийся у молодых учителей. А в качестве гипотезы выступило предположение о том, что в современных образовательных условиях выраженность и специфика проявления феномена эмоционального выгорания будет отличаться в зависимости от педагогического стажа учителей начальных классов.

Эмпирическая работа проводилась в 6ти муниципальных общеобразовательных учреждениях (МОУ) Ярославля и области: средняя школа № 4; школа № 26; школа № 13; школа № 40; школа № 28; школа ЯМР п. Карачиха. Различные материалы исследовательского характера были предоставлены из г. Рыбинска школа № 27 и № 4 и г. Красногорска школа № 10 с углубленным изучением отдельных предметов (УИОП). Общее количество участников составило 91 человек. Все участники женского пола, с различным педагогическим стажем. Участники были распределены в 5 групп, соответствующих уровням накопления педагогического профессионализма: 1) молодые преподаватели; 2) преподаватели, получившие первоначальный опыт; 3) опытные преподаватели; 4) педагогически зрелые педагоги; 5) преподаватели, испытывающие профессиональные деформации.

На первом этапе была проведена начальная диагностика с использованием методики В. Каппони и Т. Новак «Экспресс-оценка выгорания», опросник «Диагностика эмоционального выгорания» предложенный К. Маслач и С. Джексон, адаптированный Н. Е. Водопьяновой и методика В. В. Бойко «Диагностика эмоционального выгорания личности» [1, 6].

Для измерения уровня эмоционального выгорания использовался адаптированный опросник К. Маслач и С. Джексон (МВІ), который включает три шкалы: «Эмоциональное истощение», «Деперсонализация» и «Редукция профессиональных достижений». Результаты показали, что в целом для выборки высокий уровень эмоционального истощения был характерен для 24 % респондентов, а деперсонализация с высоким уровнем проявления – для 31 %. Также 42 % опрошенных указали на низкий уровень редукции профессиональных достижений.

Кроме того, полученные данные свидетельствуют о том, что синдром эмоционального выгорания ярко выражен у преподавателей, имеющих стаж педагогической работы от 13 лет и более. Это этап профессиональной деятельности, характеризующийся тем, что педагог приобретает профессиональные навыки высокого уровня. Происходит активное формирование профессиональных деформаций.

Наименьший показатель эмоционального выгорания отмечается у преподавателей со стажем от 1 до 5 лет. Данный факт объясняется тем, что в первые 2 года профессиональной деятельности проходит адаптация. Преподаватель в этот период только входит в новый коллектив, понимает особенности его структуры и специфику функционирования организации.

У 50 % педагогов со стажем деятельности от 1 до 5 лет наблюдается выраженность фазы «напряжение», они переживают психотравмирующие обстоятельства, неудовлетворённость собой, чувство тревоги, тогда как у большей части (62 %) преподавателей со стажем от 6–12 лет наблюдается фаза резистенции. Это этап приобретения профессиональных навыков более высокого уровня. При осознании тревожного напряжения, преподаватели стремятся избегать эмоциональных факторов, прибегая к ограничению эмоционального реагирования.

Интересен тот факт, что в зависимости от увеличения педагогического стажа происходит рост показателей по шкале «истощение» – у 42 % учителей с педагогическим стажем до 25 лет и 100 % у педагогов с 40-летним стажем. То есть, происходит переоценка мотивационных механизмов. Данный период называют временем стагнации, у человека появилась возможность выхода на пенсию, и перед ним возник вопрос о продолжении трудовой деятельности и после назначения пенсионных выплат.

Полученные сравнительные эмпирические данные показали, что выраженность эмоционального выгорания у педагогов начальных классов имеет зависимость от стажа педагогической деятельности. Существует значительный разброс данных выраженности отдельных показателей по выгоранию учителей начальных классов.

Анализ также показал, что для учителей начальных классов с высоким стажем педагогической работы более характерна редукция профессиональной деятельности, а для педагогов с малым стажем – эмоциональное истощение. Наибольшие показатели выгорания пе-

дагогических работников в целом совпадают с кризисными этапами профессионализации специалистов (3–5, 10–13, 23–25). Использование статистических методов анализа выявило и тот факт, что у преподавателей с увеличением стажа работы балл по общему показателю выгорания падает на 0,06 за каждый год работы.

Статистическая обработка показала, что качественные и количественные различия в выраженности синдрома эмоционального выгорания у педагогов с различным педагогическим стажем являются статистически достоверными. Это позволяет сделать вывод о том, что выдвинутая гипотеза исследования о том, что выраженность и специфика проявления феномена эмоционального выгорания будет отличаться в зависимости от педагогического стажа учителей начальных классов доказана, а цель достигнута.

### Список литературы

1. Водопьянова Н. В., Старченкова Е. С. Синдром выгорания. СПб.: Изд. дом «Питер», 2016.
2. Гришина Н. В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой. СПб.: Изд-во С-Петербурга. ун-та, 1997.
3. Изотова Е. Г. Локус контроля как детерминанта профессиональной мотивации будущих педагогических работников // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2023. Вып. 80. Ч. 2. С. 424.
4. Карповская А. А., Изотова Е. Г. Мотивационная направленность педагогов с различным педагогическим стажем // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник материалов IV Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием, 16 марта 2023 года / отв. редактор И. А. Ахметшина. – Орехово-Зуево : РИО ГГТУ, 2023. С. 229–223.
5. Мазилев В. А. и др. Личностные особенности студентов педагогических вузов и становление у них совладающего поведения / В. А. Мазилев, Т. В. Ледовская, Н. Э. Солянин // Вопросы психологии. 2021. Т. 67. № 3.
6. Маслач К. Выгорание: многомерная перспектива. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2004.
7. Поваренков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Саратов: СГСЭУ, 2013. 322 с.
8. Щербатых Ю. В. Психология стресса. – М.: Изд-во «Эксмо», 2005. 304 с.

## **Специфика влияния особенностей организационного поведения в спортивной команде на эффективность ее деятельности**

***Ю. В. Пошехонова, Ю. К. Ковалевская***

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

*Аннотация.* В статье рассматривается понятие «организационное поведение в спортивной команде» как специфическая форма поведения индивидов, вовлеченных в структуру спортивной команды. Рассмотрены феномены лидерства, коммуникации, конфликтности и группового взаимодействия в команде. Анализируется роль отдельных членов спортивного коллектива и их влияние на процессы, происходящие в спортивной команде, а также влияние коллектива на личностный рост, как отдельных членов, так и команды в целом.

*Ключевые слова:* психология спорта, организационное поведение в спортивной команде, эффективность спортивной команды, тренер-спор-тсмен.

## **The Specifics of the Influence of Organizational Behavior in a Sports Team on the Effectiveness of its Activities**

***Yu. V. Poshekhonova, Yu. K. Kovalevskaya***

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

*Abstract.* The article considers the concept of “organizational behavior in a sports team” as a specific form of behavior of individuals involved in the structure of a sports team. The phenomena of leadership, communication, conflict and group interaction in a team are considered. The role of individual members of the sports team and their influence on the processes taking place in the sports team, as well as the influence of the team on personal growth, both individual members and the team as a whole, is analyzed.

*Keywords:* psychology of sports, organizational behavior in a sports team, effectiveness of a sports team, coach-athlete.

*Введение.* Современный этап развития спорта высших достижений характеризуется высокими требованиями к спортсменам, использованием передовых технологий и научных методов тренировок, увеличением конкуренции и профессионализма, а также ростом внимания к этическим и моральным аспектам спорта. Также наблюдается увеличение внимания к потребности в профессионально мобильных тренерах, способных успешно реализовывать себя в руководстве спортивным коллективом, умением устранять противоречия в отношениях между спортсменами с помощью применения профессиональных знаний об организационном поведении в коллективе. Практика показывает, что многие тренеры, испытывают недостаток профессиональных знаний в этой сфере, и пытаются компенсировать их недостаток – решением других задач: изменением стиля тренировки, отказом решать конфликты в коллективе и пр.

Актуальность исследования обусловлена практической применимостью результатов исследования тренерами для более эффективного управления спортивным коллективом, устранением противоречий между участниками коллектива, получением возможности достижения необходимого эффекта – психологической атмосферы, способствующей повышению спортивных результатов.

*Цель:* провести теоретический анализ специфики влияния особенностей организационного поведения в спортивной команде на эффективность ее деятельности.

В качестве исследовательской задачи теоретического анализа проблемы специфики влияния особенностей организационного поведения в спортивной команде на эффективность ее деятельности мы ставим перед собой задачу определить общие и специфические отличия организационного поведения спортивного коллектива в зависимости от организационного поведения в других коллективах.

*Теоретический обзор.* В России изучение организационного поведения активно развивается в последние десятилетия. Первоначально технологический подход в управлении на сегодняшний день трансформировался в сторону психологического обеспечения деятельности организаций, которыми являются и спортивные команды,

основным ресурсом такой командной организации признан человеческий ресурс, то есть спортсмены этой команды.

На современном этапе развития организаций предъявляются высокие требования к управлению как на макро-, так и на микроуровне. В том числе и в спорте высших достижений. Высочайшая конкуренция на мировом уровне заставляет применять новые методы повышения эффективности в этой сфере.

Организационное поведение в спортивной команде включает в себя три основных компонента: индивидуум (личность), группа, команда [4]. Можно сказать, что организационное поведение направлено на изучение того, что делают спортсмены в команде и как их поведение (действия) влияет на спортивные результаты команды.

Говоря о спортивном коллективе, мы подразумеваем спортивную команду под управлением тренера (тренеров). Спортивный коллектив имеет ряд характеристик, свойственных только ему. Так, вслед за В. А. Родионовым перечислим данные характеристики [4]:

1. Высокая сплоченность. Ни один трудовой, ни даже учебный коллектив не имеет столь высокий уровень мотивации именно на общую цель посредством своих личных достижений. Несмотря на то, любому коллективу свойственна сплоченность, как ценностно-ориентационное единство, в современном коллективе часто превалирует ориентация на личностные достижения, предполагает движение индивидуума вперед в соответствии с установкой: «Каждый сам за себя!». Получение личной выгоды – в приоритете. Люди привыкли работать только «на себя», что ведет к разобщенности коллектива и снижению мотивации в работе/учебе. В спортивном же коллективе подобный подход не возможен в принципе, т.к. если спортсмен не работает на общий командный результат, то в результате он не достигнет возможного максимального результата. Спортивный коллектив – это всегда коллектив близких по возрасту людей, что означает близость интересов и, как следствие, также увеличение сплоченности.

2. Высокая конкуренция. Конкуренция – это соперничество; это то, что подстегивает, мотивирует в каждом коллективе. Однако, в жизни вне спорта, конкуренция не всегда означает обязательный проигрыш, если выиграл кто-то другой. Например, в классе могут быть не один, а два, три или десять отличников, при этом все они одновременно имеют высокий результат; в рабочем коллективе премирован

может быть не один человек, его высокие достижения не означают низкого результата остальных участников коллектива. Но не так в спорте. Первое место только одно и достанется только сильнейшему. Даже если в команде несколько лидеров, лучший будет только один. Структура команды – это всегда ограниченное число участников, что создает идеальные условия для самореализации личности, является мощным мотиватором для развития, движения вперед. При этом, устранение ситуации соперничества ведет к стагнации результатов отдельно взятого спортсмена или команды в групповых видах спорта. Поэтому конкуренция в спортивной команде это не только наличие противоречий в результатах и отношениях в команде, но и обязательный фактор развития вида спорта или спортивной дисциплины.

3. При руководстве спортивным коллективом, тренерами выбирается авторитарный стиль управления, очень редко с элементами демократического. Это обусловлено: во-первых, более высокой компетентностью руководителя (тренера) по сравнению с остальными участниками коллектива – спортсменами; во-вторых, традиционным для стран постсоветского пространства подходом в воспитании юных спортсменов, который характеризуется низким уровнем самостоятельности (в тренировочном процессе) членов коллектива, т.к. формирование спортивного коллектива начинается, как правило, в раннем возрасте, когда у спортсменов еще нет навыка самоорганизации и самомотивации, и прививается установка: «Тренер всегда прав, тренер знает лучше меня»; в-третьих, необходимостью создания правильного психологического климата в коллективе: атмосфера победы, ориентации на высокий результат, на лидеров, на большой объем работы, и в тоже время взаимная поддержка и нацеленность и на общий результат, который создает тренер именно с помощью авторитарного стиля управления; в-четвертых, потребностью более быстрого взаимодействия между тренером и спортсменом.

Далее подробнее рассмотрим особенности организационного поведения в спортивной команде, такие как лидерство, особенности коммуникации и группового поведения, конфликты, в спортивном коллективе с учетом перечисленных характеристик, можно вывести некоторые специфические для данного коллектива закономерности.

Проблемы лидерства являются ключевыми для достижения организационной эффективности. С одной стороны, лидерство рас-

считается как наличие определенного набора качеств, приписываемых тем, кто успешно оказывает влияние или воздействует на других, с другой стороны, лидерство – это процесс преимущественно не силового воздействия для достижения группой или организацией своих целей. Лидерство представляет собой специфический тип управленческого взаимодействия, основанный на наиболее эффективном сочетании различных источников власти и направленный на побуждение людей к достижению общих целей [3].

В спортивном коллективе, как и в любом другом, существуют несколько типов лидеров: формальный, неформальный, айутсайдер, антилидер.

Под формальным лидером всегда подразумевается тренер (тренеры) команды. Для качественного взаимодействия «тренер – команда», «тренер – спортсмен» тренер обязательно должен пользоваться уважением, популярностью у коллектива.

Это создает более комфортную психологическую обстановку в команде, доверительные отношения, располагающие к более эффективной работе. Можно сказать, высокая популярность тренера у команды, любовь и уважение коллектива к нему – что единственный возможный вариант отношений между тренером и воспитанниками, который приведет к высоким результатам, к победе. Невозможна эффективная работа спортсмена, если он не уважает тренера за личностные качества, а не только ценит как профессионала. Отвечая на вопросы о своем тренере, спортсмены, особенно высокого уровня, говорят, используя такие выражения, как: «Опытный, отзывчивый, понимающий», «Как родной», «Доверяю все только ему» и подобное. Во всех ответах можно увидеть устойчивые позитивные чувства.

В рабочих коллективах личность руководителя не имеет такого решающего значения как в спорте. Коллектив может не уважать формального лидера, но продолжать деятельность под его руководством. Если «не работают» тренер и спортсмен – высоких достижений в их тандеме не будет.

Как построить такие отношения между тренером и спортсменами, которые будут комфортны и результативны? Первое, на чем строится популярность тренера: на профессионализме, компетентности в своей работе. Стаж тренерской деятельности, успехи, как в своей

спортивной карьере, так и успехи воспитанников – это свидетельство высокого профессионализма тренера. Второй важнейший фактор – доверительные отношения, контакт тренера со спортсменом. Тренер это не только руководитель, это и воспитатель, и психолог для спортсмена.

Цель руководителя в трудовом коллективе – эффективная работа, получение финансовых результатов, то цели тренера намного шире: «Наши тренеры ставят цели не только воспитать чемпионов, но и просто хороших людей. Вложить в них базовые ценности. Не все они станут чемпионами. Не у всех со спортом сложится, это нормально. Но основные ориентиры, ценности, которые им дадут, точно помогут в жизни» – Мастер спорта международного класса, серебряный призер Чемпионата Мира по скоростному плаванию в ластах, Чемпион и призер Кубков и Чемпионатов России, победитель Первенств Мира и Европы, рекордсмен Мира среди юниоров, участник нашего исследования.

Тон отношениям в команде задает именно формальный лидер. Влияние тренера на командный дух, на целеустремленность спортсменов, на атмосферу в команде сложно переоценить. Что отличает лидера в спортивном коллективе от лидера в любом другом? Именно тренер задает уровень подготовки в команде. Тренер формирует и сплоченность команды, и конкуренцию внутри нее. Тренер очень часто выступает в роли воспитателя, психолога, педагога, что не принято, например, в рабочем коллективе.

Таким образом, тренер совмещает в своей работе несколько компонентов: это жесткий, авторитарный руководитель, это мотиватор для спортсменов, но также это и понимающий воспитатель, способный поддержать в трудной ситуации.

Неформальный лидер, в классическом понимании – один из членов группы, популярность которого не в связана с основной деятельностью, а основана на его личностных качествах, симпатиях группы. В спортивном коллективе популярность любого его члена, так или иначе, пересекается с его спортивными достижениями. В большинстве случаев неформальный лидер имеет спортивные результаты средние или высокие. Однако, тренеры отмечают случаи, когда лидерство захватывает слабый в спортивных достижениях член команды. В этом случае спортсмен играет отрицательную роль для коллек-

тива, т. к. его последователи, подражатели стремятся быть похожими во всем, в том числе и в отношении к спорту, к тренировочному процессу. И в этом случае тренеру особенно важно владеть информацией об отношениях в команде, чтобы вовремя переключить внимание спортсменов на желательный для тренера и позитивно влияющий на тренировочный процесс объект: другого спортсмена, возможно, на соперников из другой команды.

В здоровом спортивном коллективе всегда есть несколько лидеров (чем их больше, тем лучше), что обеспечивает дополнительную мотивацию, поднимая градус конкуренции внутри команды. Кроме того, здоровая конкуренция между лидерами способствует росту результатов других членов команды.

В качестве иллюстрации приведем интересное наблюдение на примере команды спортсменов скоростного плавания в ластах привела тренер, участвующая в нашем исследовании: «внутри команда поделена на несколько тренировочных групп, в каждой из которых свои лидеры и свой уровень спортивных результатов. При переводе спортсмена-лидера в более высокую по уровню достижений группу, в которой ему нужно снова начинать зарабатывать высокие позиции и авторитет, ему всегда приходится преодолевать себя: более тяжелые тренировки, выше требования, конкуренция очень высокая. Но ни один из таких спортсменов не возвращается назад в свою предыдущую, более комфортную для его существования группу. Они либо занимают достойное место в этой новой группе, либо, к сожалению, есть и такие случаи – оставляют этот спорт».

Помимо лидеров, в любом коллективе есть аутсайдеры, для которых свойственна замкнутость, независимость, склонность к агрессии. Несмотря на то, что дисциплина, умение работать с полной отдачей, настойчивость у аутсайдеров ниже, чем у лидеров, самооценка у данных членов группы находится на высоком уровне.

В спортивном коллективе, в отличие от большинства других, все его члены стремятся занять лидирующие позиции в группе.

Отдельного внимания заслуживает коммуникация в спортивной деятельности. Общение спортсменов между собой по поводу выполняемых функций; зависимость уровня общения между спортсменами от стажа их совместной спортивной деятельности; зависимость содержания, направленности и используемых средств от уровня зна-

ний спортсменов друг о друге; зависимость особенностей общения взаимодействующих партнеров от совпадения их представлений о возможных путях решения тех или иных двигательных задач; зависимость общения между спортсменами от статусно-ролевых отношений; влияние на общение уровня технико-тактической и физической подготовленности взаимодействующих спортсменов и соответствие подготовленности одного партнера относительно другого.

В спортивных командах, как в любых коллективах часто присутствую конфликты. Конфликт – это отсутствие согласия между двумя или более сторонами (конкретными лицами или группами) [1].

Применительно к спортивному коллективу конфликт – это форма противоречия между спортивными субъектами (спортсменов, тренеров, спортивных руководителей, спортивных и связанных с ними организаций) [6].

Конфликт в любом коллективе имеет похожие истоки, однако конфликт в спортивном коллективе имеет определенную специфику. Учеными отмечаются следующие причины возникновения конфликтов в спорте [4]:

1. Уровень специфических и профессиональных качеств, лежащий в основе спортивного мастерства (неодинаковая физическая и техническая подготовка членов спортивных команд в экстремальных ситуациях становится причиной, вызывающей претензии, обвинения или отказ от совместных действий).

2. Пол, возраст и ростовесовые показатели спортсменов (акробатика, фигурное катание, гимнастика и т. д.).

3. Различия в психофизиологических характеристиках (разная скорость переработки информации и мышления, темп и ритм выполняемых движений).

4. Качества личности взаимодействующих сторон.

Для эффективного руководства спортивным коллективом важно понимать как причины конфликта в целях его предотвращения, так и стратегии поведения в конфликте, а также способах выхода из него.

К. Томас выделил и описал основные типы поведения людей в конфликтах, а именно пять основных стратегий поведения: 1) конкуренция (соперничество, принуждение), 2) уклонение (уход), 3) сотрудничество, 4) уступчивость (приспособление) и 5) компромисс. Наиболее результативным подходом к решению конфликта тради-

ционно считается компромисс или сотрудничество. Важной частью своей работы тренера считают профилактику конфликтов в коллективе. Поскольку градус доверия между спортсменом и тренером высок, тренер практически всегда знает о конфликтах и затруднениях в жизни спортсмена [1].

Далее проанализируем процессы группового взаимодействия. При определении групповых процессов в спортивном коллективе ученые отмечают все те же самые определения и тенденции, что и в любой другой организации. Как в любой организации, в спортивном коллективе группы делятся на формальные и неформальные [4].

Основное отличие групповых процессов в спортивном коллективе в том, что все они подчинены одной общей для команды цели. И отличия групповых процессов – это следствие того, что все члены спортивного коллектива заинтересованы в ее достижении.

Например, для управления спортивным коллективом тренерами выбирается исключительно авторитарный стиль управления. При опросе мною руководящего состава на вопрос о стиле управления были получены такие ответы как: «Только авторитарный», «Категорически авторитарный» и подобные. На вопрос о демократическом стиле управления тренеры прокомментировали, что его элементы могут быть, но в незначительных для тренировочного процесса ситуациях. Данный выбор продиктован пониманием того, что при ином стиле руководства невозможно достичь высоких результатов в спорте, в отличие от трудовых результатов. При этом замечено, что такой стиль управления в большей степени характерен для стран так называемого постсоветского пространства.

Второй важный момент, продиктованный стремлением достичь общих целей – высокая конкуренция. Как внутри команды, так и вне ее (конкуренция между командами). И если конкуренция внутри команды означает для команды постоянное движение вперед каждого члена команды, стабильный рост результатов, то следствие конкуренции внешней – высокая сплоченность внутри команды, т. к. высокий результат отдельного индивидуума означает высокую конкурентоспособность команды в целом.

*Выводы.* В заключении можно отметить, что в повышении эффективности спортивной команды весомую роль играет комплексный подход, включающий в себя сочетание физической подготовки,

психологической устойчивости, тактического мастерства, сотрудничества и командного духа. Все вышеперечисленное подразумевает знание тренером основ организационного поведения, закономерностей развития процессов, протекающих в коллективе, поскольку тренер, обладая данной информацией, может влиять на коллектив, контролировать его развитие, предугадывать и предупреждать негативные результаты. Важно также учитывать индивидуальные особенности каждого спортсмена и создавать благоприятные условия для их развития. Только при соблюдении всех этих аспектов можно достичь высоких результатов и обеспечить успешное выступление команды в соревнованиях.

В настоящее время многие тренеры, безусловно, осознают необходимость работы в связке тренер-психолог, уверены в несомненной пользе этой работы для спортсмена и его личных, а также командных результатов, что дает им несомненное преимущество. Поскольку победа является главной целью спортивного коллектива.

### **Список литературы**

1. Мельник Е. В., Силич Е. В., Кухтова Н. В. Конфликты в спортивной деятельности (теория и практика). Пособие Витебск ВГУ имени П. М. Машерова, 2013. 86 с.
2. Ньюстром Д. В., Девис К. Организационное поведение. – СПб. : Питер, 2000. 448 с.
3. Резник С. Д. Карьерный менеджмент. Учебное пособие Издательство Научно-издательский центр ИНФРА-М, 2016. 240 с.
4. Спортивная психология : учебник / В. А. Родионов, А. В. Родионов, В. Г. Сивицкий [и др.]. – 1-е изд.. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. 367 с.

## **Дифференциальные аспекты организации метакогнитивной сферы личности спортсменов**

***М. М. Ретивова, А. А. Карпов***

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

*Аннотация.* В статье представлены положения, раскрывающие специфику организации метакогнитивной сферы личности спортсменов. Исследование основано на предположении, что структура метакогнитивных параметров у спортсменов отличается от таковой у людей, не занимающихся спортом. Показаны качественные различия в организации основных метакогнитивных детерминант у респондентов, представляющих разные группы, а также специфика метакогнитивной сферы личности в целом.

*Ключевые слова:* метакогнитивная сфера личности, спортивная деятельность, дифференциальные аспекты, структурная организация, личностные качества.

## **Differential Aspects of the Organization of the Metacognitive Sphere of Athletes' Personality**

***M. M. Retivova, A. A. Karpov***

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

*Abstract.* This study is aimed at studying the specifics of the organization of the metacognitive sphere of the personality of athletes. The study is based on the assumption that the structure of metacognitive qualities in athletes differs from that of people who do not engage in sports. Qualitative differences in the organization of the main metacognitive determinants among respondents representing different groups, as well as the specifics of the metacognitive sphere of personality as a whole, are shown.

*Keywords:* metacognitive sphere of personality, sports activity, differential aspects, structural organization, personal qualities.

*Постановка проблемы исследования.* Метакогнитивная психология является относительно молодым и стремительно развивающимся научным направлением, которое привлекает внимание исследователей своей широтой и разнообразием. Она отличается многообразием теоретических подходов и обширным эмпирическим арсеналом, а также непрерывным расширением тематики, которую охватывает внутри себя метакогнитивное направление. Существуют несколько важных направлений исследования в метакогнитивизме: изучение метакогнитивных процессов в нейропсихологии и патопсихологии, исследование метакогнитивного контроля, изучение метапамяти и метакогнитивных процессов в обучении.

Хотя в последние годы в психологии метакогнитивных процессов личности было проведено множество исследований, они далеко не исчерпывают всю проблематику метакогнитивизма. Многие вопросы исследования только начинают закладывать основу для новых научных разработок, которые будут изучаться в ближайшем будущем. Одной из перспективных областей изучения является спорт, во всех его проявлениях, а также личность спортсмена [6].

В настоящее время психология спорта является одним из ключевых элементов в обеспечении спортивной деятельности. Эта активно развивающаяся область концентрируется на изучении особенностей психических процессов, свойств и состояний спортсменов, а также анализе проблем, связанных с формированием личности и солидарности в коллективе. Спортивная психология опирается на множество различных областей психологической науки и приносит значительный вклад в общие тенденции развития психологии.

Ситуация в области рассматриваемой проблематики характеризуется практически полным отсутствием научных исследований, нацеленных на интеграцию психологических аспектов современной психологии спорта с профессиональной деятельностью спортсменов и основными принципами метакогнитивной психологии. Несмотря на значительное количество новых подходов и требований, предъявляемых к психологии спорта, существует дефицит научных работ, которые бы охватывали все аспекты данной проблемы. В связи с этим, представляется необходимым уделить значительно больше внимания интеграции психологических исследований в условиях профессиональной деятельности спортсменов и применению основ метакогни-

тивной психологии, чтобы достичь наилучших результатов в практике психологии спорта. Таким образом, уже существуют определенные предпосылки и требования научно-теоретического характера для их интеграции. Главная задача нашего исследования заключается в этом. Следовательно, дальнейшее более глубокое исследование метакогнитивной психологии в контексте спорта будет способствовать лучшему пониманию механизмов профессиональной подготовки и позволит достичь нового качественного уровня в области высшего спорта.

*Целью* исследования является выявление специфики организации метакогнитивной сферы личности спортсменов. В ходе анализа данных была выдвинута следующая гипотеза: степень структурной организации метакогнитивной сферы личности спортсменов выше, чем у респондентов, не занимающихся спортом.

*Методическое обеспечение исследования.* В исследовании было использовано шесть психодиагностических методики опросного типа: опросник метакогнитивной включенности в деятельность (Metacognitive Awareness Inventory – MAI); опросник Д. Эверсон; методика диагностики рефлексивности (А. В. Карпов, В. В. Пономарева); шкала самооценки метакогнитивного поведения (Д. ЛаКоста); опросник степени выраженности средств антирефлексивной направленности (А. А. Карпов); методика определения индивидуальной степени выраженности процессов метамышления (А. А. Карпов) [1–3]; непараметрический U-критерий Манна-Уитни; метод структурно-психологического анализа.

В исследовании приняли участие спортсмены, а также студенты учебных заведений, не занимающиеся спортом. Общее количество человек в выборке составило 120 человек. К первой группе относились респонденты, занимающиеся спортом, ко второй – респонденты, не занимающиеся спортом, у которых отсутствуют систематические занятия.

*Результаты исследования и их интерпретация.* На первом – аналитическом – этапе было проведено сравнение данных по U-критерию Манна-Уитни, которое выявило наличие значимых различий между группами. Полученное эмпирическое значение  $U_{эмп}$  (984) находится на уровне значимости  $p \leq 0.01$

Далее – в ходе реализации структурного этапа исследования – были вычислены матрицы интеркорреляций по данным, полученным

с помощью психодиагностических методик опросного типа. Таким образом осуществляется структурный анализ взаимосвязи метакогнитивных свойств личности между собой. Каждая из матриц разрабатывается на основе существующих групп испытуемых. В итоге, каждой группе соответствует своя матрица интеркорреляций.

По результатам построения данных матриц был выполнен подсчет индексов когерентности, дивергентности и организованности структур метакогнитивных параметров (ИКС, ИДС и ИОС).

*Таблица 1*

### **Сводная таблица индексов**

	Группа I	Группа II
ИКС	44	43
ИДС	0	1
ИОС	44	44

*Обозначения:* ИКС – индекс когерентности структур; ИДС – индекс дивергентности структур; ИОС – индекс организованности структур; Группа I – спортсмены; Группа II – респонденты, не занимающиеся спортом.

Далее было проведено ранжирование структурных элементов каждой структуры для использования метода экспресс- $\chi^2$ , и, как итог, проведен корреляционный анализ. В результате проведения метода были получены следующие данные, представленные в Таблице 2.

*Таблица 2*

### **Результаты сравнения матриц интеркорреляций групп испытуемых по степени их однородности методом экспресс- $\chi^2$**

	Группа I	Группа II
Группа I	1,00	0,31
Группа II		1,00

*Обозначения:* Группа I – спортсмены; Группа II – респонденты, не занимающиеся спортом.

Анализ значений индексов структурной организации основных параметров метакогнитивной сферы личности в группах испытуемых-спортсменов и неспортсменов позволил получить следующие данные.

Во-первых, следует констатировать, что показатели ИКС и ИДС в обеих группах оказались примерно одинаковыми и достаточно высокими. Необходимо особо подчеркнуть, что приблизительно схожие данные были установлены и в ряде других исследований последних лет, предметом которых выступали дифференциальные аспекты организации метакогнитивной сферы личности [1, 2]. Они свидетельствуют о том, что имеет место своеобразная общность метакогнитивного потенциала, а все метакогнитивные параметры функционируют единым образом, в тесной связи друг с другом. В этом, собственно, коренится природа метакогнитивных процессов и качеств личности, они сами по себе направлены на усиление ментальных ресурсов личности [4].

Во-вторых (продолжение предыдущего тезиса), значительное число положительных связей указывает на наличие синергетических эффектов и эффектов супераддитивности в обеих структурах [5].

В-третьих, обращает на себя внимание отсутствие отрицательных связей в первой структуре (группа спортсменов) и лишь одна значимая отрицательная корреляция во второй (группа неспортсменов). Это отражается в значениях другого структурного индекса – индекса дивергенции (ИДС). Полученный результат в очередной раз свидетельствует о высокой и тесной интеграции между метакогнитивными характеристиками.

В-четвертых, важно отметить, что в данном исследовании впервые на выборке спортсменов была реализована методика «Опросник степени выраженности средств антирефлексивной направленности». Это дало возможность получить существенные на наш взгляд результаты. В группе спортсменов параметр антирефлексии оказался единственным – обладающим нулевым структурным весом. В свою очередь, в структуре, соответствующей группе неспортсменов, его структурный вес также минимален, и он имеет лишь одну связь – при этом отрицательную – с «смежным» ему параметром рефлексии. Мы полагаем, подобный результат может быть проинтерпретирован исходя из содержания рефлексии, как таковой [7]. На данный момент существует ряд фундаментальных по своей значимости явлений,

которые свидетельствуют о закономерности, которая в свою очередь является достаточно общей, важной и существенно иной. Его суть заключается в том, что при осуществлении каких-либо задач, их эффективность будет максимальной при рефлексии на некотором среднем уровне, т. е. не при минимальных и не при максимальных значениях. Согласно проведенным исследованиям, установлено, что люди, вовлеченные в определенную деятельность, обычно осознают эту особенность и активно используют ее для оптимизации своих действий. При этом они применяют специальные методы и инструменты, которые помогают им минимизировать уровень осознания и контроля своих действий и функций. Они осознанно уменьшают роль сознания в регулировании своей активности и поведения. В итоге, возникает своего рода «вторичный» эффект, известный как «метакогнитивная блокада», при котором рефлексивный контроль либо сокращается, либо полностью прекращается. В результате формируется и развивается система специальных «антирефлексивных» методов, которая направлена именно на достижение данного результата. Эту систему обозначают термином «ингибиторная подсистема» [3].

В-пятых, в качестве главной цели работы выступало сопоставление меры организованности метакогнитивных детерминант в группах спортсменов и неспортсменов. Реализованный в работе метод  $\chi^2$  в своем экспресс-варианте показал наличие лишь качественных различий между исследуемыми структурами, они оказались гетерогенными. Иначе говоря, можно сделать вывод о том, что, несмотря на приблизительно одинаковые высокие значения ИКС, а также низкие у ИДС, тем не менее, основные метакогнитивные детерминанты у спортсменов и неспортсменов организованы по-разному. По-видимому, это свидетельствует о специфике спортивной деятельности. Одной из главных причин качественных различий в организации метакогнитивной сферы личности у спортсменов и неспортсменов может являться физическая подготовка и состояние спортсменов. Регулярные тренировки и высокая физическая нагрузка способствуют развитию самодисциплины, настойчивости и умению контролировать свои мысли и эмоции для достижения спортивных целей. Культура тренировок и соревнований, внутренние мотивы и умение управлять стрессом – все эти факторы влияют на возможность развития и организации метакогнитивной сферы личности.

Проведенное исследование в полной мере подтвердило основное предположение о существовании специфики структурной организации метакогнитивных качеств личности у спортсменов.

*Выводы.* По итогам проведенной работы, можно констатировать следующее:

1. Организация метакогнитивных качеств у спортсменов имеет достаточно сложную специфичную структуру. Примечательно то, что организация структуры обуславливается средствами и механизмами интегративного плана.

2. Наблюдаются качественные изменения внутри данных структур – различия между структурой метакогнитивных параметров в группах испытуемых, оказались качественно различными – гетерогенными. Иными словами, в них наблюдаются качественные перестройки параметров метакогнитивной сферы личности. Каждая структурограмма представляет собой не модификацию одной структуры, а принципиально иную структуру.

3. В ходе работы стала очевидна необходимость более подробного изучения спортивной деятельности и профессионального развития личности спортсменов. Метакогнитивные процессы, качества, стратегии и др. в свою очередь могут обладать специфическими особенностями как для спортивной деятельности в целом, так и более частными особенностями, характерными для каждого конкретного вида спорта и для определенного этапа профессионализации человека в сфере спорта.

### **Список литературы**

1. Карпов А. А. Введение в метакогнитивную психологию: учебное пособие. Москва: Изд. дом РАО, 2015. 512 с.

2. Карпов А. А. Новые методики исследования метакогнитивной регуляции управленческой деятельности: учебное пособие. Москва: МПСУ, 2019. 156 с.

3. Карпов А. А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности. Ярославль: ЯрГУ, 2014. 256 с.

4. Карпов А. А., Карпов А. В., Субботина Л. Ю. Методологические основы разработки метакогнитивной психологии деятельности // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14. № 1. С. 149–176.

5. Карпов А. В. Психология сознания: метасистемный подход. Москва: Изд. Дом РАО, 2011. 1080 с

6. Огородова Т. В. Психология спорта: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2013. 118 с.

7. Шадриков В. Д., Кургинян С. С. Исследование рефлексии деятельности и ее диагностика через оценку конструктов психологической функциональной системы деятельности // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 1. С. 106–126.

## **Исследование психологической гибкости и копинг-навыков спортсменов-ориентировщиков**

*А. Ю. Рыжова, М. И. Фаерман*

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

*Аннотация.* Спортсмены, на наш взгляд, особенно нуждаются в навыках, способствующих продуктивному преодолению кризисных ситуаций и трудностей. Таким образом, в исследовании мы изучаем взаимосвязь факторов психологической гибкости в русле терапии принятия и ответственности с копинг-навыками, как способы приспособления к стрессовым ситуациям в спортивной среде, у спортсменов, занимающиеся спортивным ориентированием.

*Ключевые слова:* психологическая гибкость, спортивное ориентирование, терапия принятия и ответственности, копинг-навыки.

## **Research of Psychological Flexibility and Coping Skills of Orienteering Athletes**

*A. Yu. Ryzhova, M. I. Faerman*

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

*Abstract.* Athletes, in our opinion, especially need skills that facilitate productive overcoming of crisis situations and difficulties. Thus, in the study we study the relationship between the factors of psychological flexibility in line with the therapy of acceptance and responsibility with coping skills, as ways of adapting to stressful situations in a sports environment, among athletes involved in orienteering.

*Keywords:* psychological flexibility, orienteering, acceptance and responsibility therapy, coping skills.

Терапия принятия и ответственности – направление поведенческой психотерапии, ориентированное на развитие психологической гибкости, способности оставаться в настоящем моменте и, несмотря

на негативные эмоции и мысли, поступать в соответствии со своими ценностями [2].

Копинг-навыки – набор индивидуальных средств, которыми располагает человек для адаптации к стрессу. В нашем исследовании мы изучаем развитие спортивных навыков у спортсменов-ориентировщиков.

Для обоснования практической актуальности данной темы исследования обратим внимание на то, что спортивная среда предъявляет серьезные требования к уровню подготовленности спортсмена к соревнованиям и тренировкам. Таким образом, спортсмен сталкивается с трудностями, возникающими на соревнованиях, связанные со слабой психологической подготовленностью, что во многом обусловлено недостатком знаний и опыта у спортсменов в вопросах саморегуляции и успешного применения копинг-навыков [5]. Таким образом, специалистам в работе с субъектами спортивной деятельности необходимо целенаправленно работать по поддержанию профессионально-важных качеств и индивидуально-психологических особенностей спортсмена, определяющих успешность профессиональной деятельности, что соответствует запросам и задачам спортивной практики [3].

*Цель:* выявление взаимосвязей между факторами психологической гибкости и копинг-навыками у спортсменов-ориентировщиков.

*Задачи:*

1. Теоретический анализ теории принятия и ответственности и копинг-навыков
2. Формирование дизайна исследования
3. Эмпирическое исследование

*Объект:* факторы психологической гибкости и копинг-навыки у спортсменов-ориентировщиков.

*Предмет:* взаимосвязь между факторами психологической гибкости и копинг-навыками у спортсменов-ориентировщиков.

*Особенности выборки:* в исследовании приняли участие 40 спортсменов, занимающиеся спортивным ориентированием, с разрядами 1 взрослый, КМС, МС, МСМК, ЗМС. Возраст испытуемых 14–34. 27 – девушек, 13 – юношей.

*Методики*

1. Тест копинг-навыков спортсмена (Athletic Coping Skills Inventory, ACSI). Авторы: R. Smith, R. Schutz (1995). Адаптация: К. А. Бочавер, Л. М. Дожвик, А. А. Кукшина (2023)

2. Опросник психологической гибкости. (Comprehensive assessment of Acceptance and Commitment Therapy processes). Автор: A. Francis (2016). Перевод: Psytests.org (2023)

3. Математический анализ: коэффициент ранговой корреляции Спирмена, критерий Манна-Уитни для независимых выборок, критерий Шапиро-Уилка.

#### *Гипотезы*

Общая гипотеза: факторы психологической гибкости и копинг-навыков имеют неоднородную связь.

Частная гипотеза: факторы осознанности имеют обратную связь с копинг-навыками, формирующие автоматические действия.

Частная гипотеза: уровень психологической гибкости и копинг-навыков различаются по разрядам.

#### *Результаты*

С помощью коэффициента корреляции Спирмена мы смогли изучить силу и направление связей между шкалами копинг-навыками спортсмена и психологической гибкостью (см. табл. 1).

*Таблица 1*

### **Матрица интеркорреляций между шкалами психологической гибкости и копинг-навыками**

	<i>Психологическая гибкость</i>	<i>Открытость опыту</i>	<i>Поведенческая осознанность</i>	<i>Соответствие ценностям</i>
Общий балл копинг-навыков	<b>0,49**</b>	0,26	<b>0,34*</b>	<b>0,50**</b>
Совладание с неприятностями	0,27	0,03	0,15	0,18
Обучаемость	0,20	0,06	0,16	<b>0,37*</b>
Концентрация	0,29	0,15	<b>0,37*</b>	0,17
Уверенность в себе и мотивация достижения	<b>0,47**</b>	0,26	0,29	0,52***
Постановка цели и психологическая подготовка	0,13	0,05	0,08	<b>0,38*</b>
Высшее достижение под действием стресса	0,14	0,09	-0,03	0,26
Свобода от негативных переживаний	<b>0,37*</b>	<b>0,32*</b>	<b>0,42**</b>	0,08

Уровень значимости:  $p < 0,05^*$ ,  $p < 0,01^{**}$ ,  $p < 0,001^{***}$

1. Общий уровень копинг-навыков имеет прямую связь с психологической гибкостью и ценностями на высоком уровне статистической значимости ( $p < 0,01$ ), а с поведенческой осознанностью на значимом уровне ( $p < 0,05$ ).

2. Обучаемость и соответствие с ценностями коррелируют на значимом уровне ( $p < 0,05$ ).

3. Концентрация имеет прямую связь с поведенческой осознанностью на значимом уровне ( $p < 0,05$ ).

4. Уверенность в себе и мотивация достижения коррелирует с психологической гибкостью на высоком уровне статистической значимости ( $p < 0,01$ ) и с ценностями на высшем уровне статистической значимости ( $p < 0,001$ ).

5. Постановка целей и психологическая подготовка имеет прямую связь с соответствием с ценностями на значимом уровне ( $p < 0,05$ ).

6. Свобода от негативных переживаний коррелирует с психологической гибкостью и открытостью опыту на значимом уровне ( $p < 0,05$ ). С поведенческой осознанностью – на высоком уровне статистической значимости ( $p < 0,01$ ).

Также мы изучали существует ли связь спортивного разряда с исследуемыми параметрами (см. табл. 2).

Таблица 2

### Взаимосвязь разряда и возраста с факторами психологической гибкости и копинг-навыками

	Разряд	Возраст
Общий балл копинг-навыков	-0,15	-0,15
Совладание с неприятностями	-0,30	0,03
Обучаемость	-0,20	<b>-0,41**</b>
Концентрация	-0,17	-0,11
Уверенность в себе и мотивация достижения	-0,15	-0,14
Постановка цели и психологическая подготовка	0,01	<b>-0,44**</b>
Высшее достижение под действием стресса	-0,06	0,06
Свобода от негативных переживаний	0,03	<b>0,35*</b>
Психологическая гибкость	0,14	0,09

	Разряд	Возраст
Открытость опыту	0,00	0,00
Поведенческая осознанность	-0,01	0,08
Соответствие ценностям	0,26	-0,14

Уровень значимости:  $p < 0,05^*$ ,  $p < 0,01^{**}$ ,  $p < 0,001^{***}$

### *Результаты*

1. Обучаемость, постановка целей и психологическая подготовка имеет обратную связь с возрастом на высоком уровне значимости уровне статистической значимости ( $p < 0,01$ ).

2. Свобода от негативных переживаний имеет прямую связь с возрастом на значимом уровне ( $p < 0,05$ ).

3. Взаимосвязей между разрядом и психологической гибкости и копинг-навыками не было обнаружено. Были выявлены взаимосвязи между возрастом спортсменов.

### *Интерпретация*

Мы обнаружили положительные взаимосвязи между копинг-навыками и факторами психологической гибкости. Что свидетельствует о том, что спортивные и психологические навыки необходимы спортсменам для совершенствования своего спортивного мастерства. Также обратим внимание, что особенно сильные взаимосвязи выявлены между копинг-навыками и фактором соответствие с ценностями. Это говорит о том, что спортсменам-ориентировщикам для эффективной спортивной деятельности необходимо действовать в соответствии со своими ценностями, ставить осознанные цели, чтобы находить внутреннюю мотивацию для соблюдения тренировочного и соревновательного плана. Так в исследовании М. А. Кузьмина «Мотивация спортивной деятельности в различных видах спорта» было выявлено, что в циклических видах спорта наиболее сформирована мотивация на результат, мотивация долженствования и осознанность цели занятий спортом [4].

Мы предполагали, что факторы осознанности имеют обратную связь с копинг-навыками, обеспечивающие автоматические действия. Но обнаружилась положительная связь, и она обусловлена спецификой данного вида спорта. Так как спортивное ориентирование вклю-

чает в себя познавательную активность, то навыки концентрации внимания и осознанности способствуют эффективному прохождению дистанции на соревнованиях. В своих работах по осознанности М. И. Фаерман писал: «Осознанность реализуется через развитие позитивных психических качеств, тренировку когнитивных и метакогнитивных процессов (восприятие, ощущение, внимание, память, мышление, воображение, рефлексивность и их интеграцию) [6].

При изучении корреляции в исследуемых показателях с разрядами мы обнаружили, что ни различий, ни взаимосвязей нет. Но обнаружилась взаимосвязь между факторами копинг-навыков с возрастом спортсменов. Объяснить полученные результаты можно тем, что в спортивном ориентировании для того, чтобы выполнить определенный разряд необходимо достигнуть нужного возраста. Таким образом, разряд уже в некоторой степени обусловлен возрастом. Но гипотеза остается рабочей и мы предполагаем, что если увеличить и разнообразить выборку, то можно обнаружить различия. Так, например, в исследовании осознанности у спортсменов с разными разрядами М. И. Зинченко были выявлены более низкие показатели у МС в параметрах осознанности по сравнению со спортсменами с более низкими разрядами [1].

#### *Выводы*

В ходе проведенного исследования мы изучили взаимосвязь факторов психологической гибкости с копинг-навыками, как способности приспособления к стрессовым ситуациям в спортивной среде, у спортсменов, занимающиеся спортивным ориентированием.

Таким образом, общая гипотеза подтвердилась частично: факторы психологической гибкости и копинг-навыков имеют неоднородную связь. Мы выявили, что факторы психологической гибкости имеют положительную и значимую взаимосвязь с копинг-навыками спортсменов. Таким образом, спортивные и психологические навыки необходимы спортсменам в совершенствовании своего спортивного мастерства.

Частная гипотеза не подтвердилась: факторы осознанности имеют обратную связь с копинг-навыками, обеспечивающие автоматические действия. В исследовании мы увидели, что факторы поведенческой осознанности имеют положительную связь с копинг-навыками. Положительная связь обусловлена спецификой данного вида спорта.

Так как спортивное ориентирование включает в себя познавательную активность, то навыки концентрации внимания и осознанности способствуют эффективному прохождению дистанции на соревнованиях.

В заключении отметим, что конструкты терапии принятия и ответственности можно адаптировать на спортивную сферу. Методы по работе с ценностями, осознанностью и принятию у спортсменов могут способствовать развитию их психологической гибкости и копинг-навыков, что может сопровождать повышение спортивного мастерства.

### Список литературы

1. Диспозиционная осознанность у лиц с разным уровнем физической активности / М. И. Зинченко [и др.] // Комплексные исследования детства, 2023. Т. 5. № 3 С. 163–172.
2. Зорина И. Как терапия принятия и ответственности помогает справиться с любыми трудностями [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://lifehacker.ru/terapiya-prinyatiya-i-otvetstvennosti/amp/>
3. Иванов, В. Д. Волевая саморегуляция и ее формирование в спортивной деятельности / В. Д. Иванов, И. Н. Нурмухаметова, И. А. Бец // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – Челябинск: Южно – Уральский государственный университет, 2013. № 31. С. 99–106.
4. Кузьмин М. А. Мотивация спортивной деятельности в различных видах спорта // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». 2012. № 2. С. 84–89
5. Спичева В. А. Содержательные особенности копинг-стратегий спортсменов командных видов спорта с разным уровнем психической надежности: дисс. – Оренбург, 2020. 108 с.
6. Фаерман М. И. Осознанность как основа интегративных психотехнологий // Методология современной психологии. Вып. 14 / сб. под ред. В. В. Козлова, А. В. Карпова, В. А. Мазилова, В. Ф. Петренко. – М-Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2021. 171 с.

**Стиль саморегуляции поведения  
как регуляционный механизм творчества подростков  
в семьях с разным микросоциальным климатом**

***М. А. Рябова, Ю. В. Пошехонова***

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,  
Ярославль, Российская Федерация  
e-mail: masharuabova23@gmail.com

*Аннотация.* Данная работа посвящена связи творческих характеристик личности и стиля саморегуляции поведения, а также связи этих характеристик с микросоциальным климатом в семье. Стиль саморегуляции рассматривается как основной регуляционный механизм творчества. Являясь компонентом микросреды, семья создает благоприятный климат, что позволяет развить в ребенке его творческие способности и скорректировать особенности регулирования творческой деятельности.

*Ключевые слова:* творчество, семья, микросоциальный климат, творческое мышление, стиль саморегуляции, регуляционный механизм.

**The Style of Self-Regulation of Behavior  
as a Regulatory Mechanism of Creativity of Adolescents  
in Families with Different Microsocial Climates**

***M. A. Ryabova, Yu. V. Poshekhonova***

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia  
e-mail: masharuabova23@gmail.com

*Abstract.* This work is devoted to the connection between the creative characteristics of a person and the style of self-regulation of behavior, as well as the connection of these characteristics with the microsocial climate in the family. The style of self-regulation is considered as the main regulatory mechanism of creativity. Being a component of the microenvironment, the family creates a favorable climate, which allows the child to develop his creative abilities and adjust the peculiarities of regulating creative activity.

*Keywords:* creativity, family, microsocial climate, creative thinking, self-regulation style, regulatory mechanism.

*Постановка проблемы исследования.* В последнее десятилетие уделяется повышенное внимание творческой деятельности субъекта во всех сферах теоретического и прикладного знания. Все большую значимость приобретают так называемые гибкие навыки, куда входит и креативность. В этой связи повышается актуальность развития креативности как творческого потенциала субъекта, и, соответственно, закономерно возникает вопрос о том, каким образом можно сформировать и развить творческий потенциал, и что связано с его развитием и с самим протеканием творческой деятельности. Для того чтобы творческий процесс не был хаотичным и имел продуктивный, созидательный характер, его необходимо регулировать как с внешней, так и с внутренней стороны. Процесс саморегуляции, а именно стиль саморегуляции выступает ведущим компонентом творческой личности [1]. Но развитие данного компонента невозможно само по себе. Для этого на личность с самого начала ее становления оказывает непосредственное влияние среда: макро- и микросреда. Одним из примеров микросреды является семья. В данной работе описаны результаты эмпирического исследования связи творческих характеристик личности со стилем саморегуляции как основного регуляционного механизма деятельности, а также с особенностями внутреннего климата семьи (межролевым взаимодействием, эмоциональными особенностями, умением решать конфликты и др.).

*Организация процедуры и методы исследования.*

На этапе эмпирического исследования использовались следующие методики: тест дивергентного (творческого) мышления Е. Е. Туник; тест Самооценка творческих способностей Е. Е. Туник; опросник «Шкала семейного окружения» (адаптированная С. Ю. Куприяновым); опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой. Используются следующие методы математической обработки: установление взаимосвязей между показателями – коэффициент ранговой корреляции  $r$ -Спирмена. Обработка данных проводилась с помощью программы SPSS-17. Выборку составили подростки в возрасте 14–15 лет, а также родители этих подростков. Выбор данного возраста объясняется тем, что у подростков в большей степени, чем у младших школьников сформирован навык саморегуляции, что позволит проверить выдвинутые нами гипотезы более точно. К тому же подростки более активно и продуктивно выстраи-

вают социальное взаимодействие внутри семьи, что позволит оценить особенности микросоциального климата семей, в которых они воспитываются.

*Результаты исследования и их обсуждение.*

На первом этапе исследования были выявлены связи между отдельными творческими характеристиками и стилем саморегуляции поведения. Стоит отметить тот факт, что только один из показателей связан с некоторыми творческими характеристиками. Поэтому мы будем рассматривать этот показатель как основной. Полученные корреляции представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Корреляции показателей творческих характеристик личности и стиля саморегуляции поведения в общей выборке**

	<i>Пл</i>	<i>М</i>	<i>Пр</i>	<i>ОР</i>	<i>Гиб</i>	<i>См</i>	<i>Общее</i>
Г	-0,01	0,16	-0,29	0,27	0,02	<b>0,46**</b>	0,31
О	-0,21	0,05	0,28	-0,11	0,09	0,03	-0,03
Р	-0,13	0,03	0,18	-0,11	0,20	-0,13	-0,05
Н	-0,29	-0,15	-0,14	-0,17	-0,06	-0,09	-0,33
ТМ	-0,24	0,05	0,18	-0,08	0,12	0,02	-0,04
Л	0,24	-0,24	-0,01	-0,24	-0,08	0,06	-0,05
В	0,10	0,02	0,18	-0,19	0,12	<b>0,41*</b>	0,16
Сл	0,30	-0,07	0,27	-0,10	0,05	-0,14	0,15
Риск	-0,11	-0,02	-0,06	-0,10	0,00	<b>0,46**</b>	0,11

Примечание: Г – гибкость, О – оригинальность, Р – разработанность, Н – название, ТМ – творческое мышление, Л – любознательность, В – воображение, Сл – сложность, Риск – склонность к риску, Пл – планирование, М – моделирование, Пр – программирование, ОР – оценивание результатов, Гиб – гибкость, См – самостоятельность, Общее – общий уровень саморегуляции.

Установлены положительные корреляции между показателем «Самостоятельность» и такой характеристикой креативности подростка как «Склонность к риску» ( $r = 0.46$ ,  $p < 0.01$ ). Автор методики В. И. Моросанова определяет самостоятельность как степень развитости у подростка регуляторной автономности [5]. При высоком уровне самостоятельности подростки способны без помощи

взрослого осуществлять все этапы деятельности, начиная с планирования и заканчивая оценкой ее результатов. При этом склонные к риску подростки чаще всего активно изучают окружающую среду, не боятся новых, сложных идей, пробуют новые способы деятельности. Согласно Е. Е. Туник, такие дети не боятся осуждения окружающих и мнение других людей их не интересует, так как они склонны пробовать новое, основываясь лишь на внутренних порывах. Дети, которые без помощи взрослого не могут спланировать свою работу, в меньшей степени будут отстаивать свои даже самые рискованные идеи, так как обычно взрослые требуют от ребенка шаблонности, опираясь на моральные и нравственные принципы воспитания (иногда из соображений безопасности).

Также положительная корреляция установлена между показателем «Самостоятельность» и «Воображением» ( $r = 0,41$ ,  $p < 0,05$ ). Данная характеристика креативности определяется тем, насколько подросток умеет нестандартно мыслить и выдвигать идеи в виде образов. Воображение позволяет человеку выйти за пределы актуального мира. Эта связь объясняется тем, что, действуя по готовым шаблонам, ребенок не способен выйти за рамки привычного опыта. Ребенок не самостоятельный, не склонный к автономности будет нуждаться в помощи взрослого (родителя, учителя), которые чаще всего придерживаются одной стратегии воспитания. Снижается инициативность, понижается самооценка, соответственно в таких условиях уровень воображения не повышается, так как отсутствует потребность и необходимая мотивация для выхода за рамки имеющейся ситуации.

Установлена положительная связь между показателем «Самостоятельность» и «Гибкость» ( $r = 0,46$ ,  $p < 0,01$ ). Согласно Е. Е. Туник, гибкость характеризуется тем, насколько эффективно подросток способен выдвигать различные идеи, рассматривать один и тот же предмет с разных точек зрения, смотреть на факты под разным углом [6]. Все эти особенности предполагают, что подросток будет активно познавать окружающий мир, изучать не только то, что рекомендуют ему взрослые, но что он сам смог открыть для себя. С развитием в ребенке автономности, самостоятельности развивается и широта его взглядов. Это может быть связано с тем, что ведущей деятельностью в подростковый период выступает общение. Именно в процессе общения ребенок знакомится с разными взглядами на один

и тот же предмет и учиться аргументировано отстаивать свою точку зрения. При постоянной зависимости от чужого мнения (т.е. при низком уровне самостоятельности) подросток не сможет отстоять свой взгляд, свое мнение, он, вероятнее всего, проявит конформизм, согласится с большинством, т.к. положительная оценка окружающими ценится больше, чем умение самостоятельно добиваться цели.

Таким образом, анализируя получившееся корреляции, можно сделать вывод о том, что уровень развития самостоятельности у подростка является основой для развития в нем творческих способностей.

На втором этапе исследования были получены корреляции между творческими характеристиками и особенностями отношений внутри семьи, позволяющие определить внутренний климат семьи и связь климата с развитием у подростка креативности. Полученные корреляции представлены в таблице 2. Рассмотрим наиболее интересные результаты.

Таблица 2

### Корреляции показателей творческих характеристик личности и показателей внутреннего климата семьи в общей выборке

	Спл	Эксп	Конф	Нез	ОД	ИКО	ОАО	МНА	ОРГ	Контр
Г	-0,24	0,09	-0,05	-0,24	-0,17	-0,33	-0,10	0,07	-0,22	-0,14
О	0,16	0,06	0,32	<b>0,40*</b>	0,15	0,21	<i>0,35*</i>	-0,04	0,28	0,24
Р	0,17	-0,10	0,07	<b>0,37*</b>	0,13	0,14	0,15	0,08	0,11	0,04
Н	-0,04	0,02	0,09	-0,13	-0,02	-0,05	0,10	0,09	0,13	0,01
ТМ	0,13	0,07	0,23	0,31	0,09	0,09	0,25	0,05	0,20	0,13
Л	-0,18	-0,23	<b>-0,53**</b>	-0,22	0,06	-0,16	-0,14	-0,16	0,01	-0,05
В	-0,11	0,23	-0,14	0,26	0,13	-0,06	0,08	-0,11	0,27	-0,05
Сл	-0,11	-0,07	<b>-0,35*</b>	0,28	-0,13	0,34	0,05	0,13	0,26	0,16
Риск	-0,19	-0,17	<b>-0,37*</b>	0,13	0,05	-0,01	0,05	0,12	-0,08	-0,16

*Примечание:* Г – гибкость, О – оригинальность, Р – разработанность, Н – название, ТМ – творческое мышление, Л – любознательность, В – воображение, Сл – сложность, Риск – склонность к риску, Спл – сплоченность, Эксп – экспрессивность, Конф – конфликт, Нез – независимость, ОД – ориентация на достижения, ИКО – интеллектуально-культурная ориентация, ОАО – ориентация на активный отдых, МНА – морально-нравственные аспекты, ОРГ – организация, Контр – контроль.

Установлена отрицательная корреляция между склонностью ребенка к риску и показателем «Конфликт» ( $r = -0.37$ ,  $p < 0.05$ ), который относится к блоку отношения между членами семьи. Склонность к риску при этом связана с показателем саморегуляции «Самостоятельность». Можно сделать предположение о том, что эти три показателя взаимосвязаны. Показатель «Конфликт» характеризуется степенью открытости выражения таких негативных эмоций как агрессия, гнев, злость, а также в целом степень конфликтных взаимоотношений внутри семьи. Чем выше конфликтность, тем ниже склонность к риску у подростка.

Помимо данной корреляции, установлен также ряд других связей между особенностями внутрисемейных отношений и творческими характеристиками подростка. Все эти показатели формируют общую совокупность, которой и определяется внутренний климат. Так установлены корреляции между «Независимостью» и «Оригинальностью» ( $r = 0.40$ ,  $p < 0.05$ ). Независимость относится к блоку личностного роста и характеризуется тем, насколько в семье поощряется самоутверждение, самостоятельность в принятии решений и обдумывании проблем. Подростки с высоким уровнем развития оригинальности склонны высказывать интересные, необычные идеи, на основе прошлого опыта и общепринятых норм придумывает новые, оригинальные решения [6]. В условиях, когда ребенку предоставляется возможность самостоятельно принимать решения, степень оригинальности будет повышаться. И, наоборот, в тех семьях, где за ребенка решается абсолютно любая проблема, он постоянно зависим от мнения родителя, не формируется дивергентное мышление. Также с этой особенностью связана такая характеристика творческого мышления, как «Разработанность» ( $r = 0.37$ ,  $p < 0.05$ ): особое внимание подростка к деталям, склонность приукрасить казалось бы уже завершенные образы, постоянно добавлять нечто новое в свою работу, не останавливаться на готовом решении, а постоянно совершенствовать результат своего труда. Все это характеризует подростка с высоким уровнем развития разработанности. Эту способность возможно развить только в условиях, когда ребенок может сам обдумать проблему, разложить ситуацию на этапы, проанализировать каждую деталь и выразить свое мнение по какому-либо вопросу. В таком случае развивается дедуктивное мышление: подросток способен в об-

шей проблеме или ситуации найти более частные аспекты, изменив которые он придет к решению [3].

*Заключение.* Таким образом, на основе полученных данных в ходе исследования установлены связи, которые позволяют очертить совокупность факторов, связанных с развитием у подростка творческого мышления. Описанные факторы в своей совокупности определяют внутренний климат семьи. Благоприятный внутрисемейный климат характеризуется следующими показателями: открытое выражение своих чувств между членами семьи; умение экологично разрешать конфликтные ситуации и не допускать резких агрессивных реакций (как вербальных, так и невербальных); возможность предоставить каждому члену семьи (в том числе и ребенку) разрешать какие-либо актуальные задачи и ограничивать его зону ответственности; организовывать досуг членов семьи таким образом, чтобы он включал активный физический отдых с широким диапазоном выбора видов активности.

#### **Список литературы**

1. Басин Е. Я. Психология искусства. Личностный подход: учебник для бакалавриата и магистратуры / Е. Я. Басин, В. П. Крутоус. – 2-е изд., испр. и доп., 2018. 286 с.
2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М.: Прогресс, 2000. 14 с.
3. Грановская Р. М. Творчество и конфликт в зеркале психологии / Р. М. Грановская. М.: Генезис, 2002. 573 с.
4. Леонтьева М. Д. Психологические особенности актуально одаренных старшеклассников // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 2.
5. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика саморегуляции человека. – М., Когито-Центр, 2015.
6. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е. Е. Туник. – СПб.: Речь, 2003. 96 с.

## Устный вербальный акт как действие

*Д. Е. Сотов*

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,  
Ярославль, Российская Федерация  
e-mail: dmitriy.sotov2004@mail.ru

*Аннотация.* Статья посвящена определению устного вербального акта как действия, которое привело к более общей классификации акта и выделению тех актов, которые являются действиями. Определение происходило с опорой на труды А. Н. Леонтьева и Л. С. Рубинштейна. Более общим результатом стало разделение актов на бесцельные, имеющие осознанную цель (они будут являться действием) и имеющие неосознанную цель (они будут являться операциями). Устный вербальный акт относится к актам имеющим осознанную цель, а значит является действием.

*Ключевые слова:* деятельность, действие, устный вербальный акт.

## Oral Verbal Act as an Action

*D. E. Sotov*

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia  
e-mail: dmitriy.sotov2004@mail.ru

*Abstract.* The article is devoted to the definition of an oral verbal act as an action, which led to a more general classification of the act and the allocation of those acts that are actions. The definition was based on the works of A. N. Leontiev and L. S. Rubinstein. A more general result was the division of acts into purposeless, having a conscious purpose (they will be an action) and having an unconscious purpose (they will be operations). An oral verbal act refers to acts having a conscious purpose, which means it is an action.

*Keywords:* activity, action, oral verbal act.

Главным вопросом этой работы является следующий: все ли устные вербальные акты являются действием? При ответе «нет» формулируется следующий вопрос: какие группы (классы) устных вербальных актов относятся к действиям?

### *Определение основных понятий*

Ссылаясь на А. Н. Леонтьева, будем опираться на понимание действия как элементарной единицы деятельности (Операция → Действие → Деятельность) [1]. Действие осознанно, в отличие от активности и операции, и в нем отражаются основные характеристики деятельности. Действие (и деятельность в целом) присуще только человеку. Важно отметить, что в данной работе действие обязательно должно быть частью деятельности, то есть не существует действия без деятельности, в которую это действие включено. Тем не менее, деятельность не сводится к простой сумме действий. В свою очередь слово «акт» будет намного шире по своему значению. Под актом будет пониматься любое движение организма (в том числе нечеловеческих организмов (non-human animals)).

Устный вербальный акт (УВА) подразумевает реализацию языка посредством говорения, т. е. произнесение определенных языковых конструкций (выражений, вопросов и т. д.). Важно отметить, что эти конструкции не обязательно должны нести смысл или быть понятыми, да и вообще услышанными. Например, в предложении «Глòкая кúздра штéко будланúла бóкра и курдýчит бокренка» [4] нет привычных нам понятных слов, но тем не менее, здесь можно видеть реализацию некоторых языковых норм (морфологических, синтаксических), поэтому такая конструкция будет являться УВА. Главное – это реализовать языковые правила в устной форме. Набор букв не будет являться УВА, если он не реализует языковых правил (если это набор букв в виде «А я у ДК»), то здесь можно утверждать о соблюдении лексических, орфографических, синтаксических и других норм, поэтому такое выражение является УВА. Если же это набор букв «А р Шу лд», то здесь решительно невозможно выделить соблюдение ни одной из норм языка). УВА характерен только для человека. Внутренняя речь не будет относиться к УВА, т.к. она не является произнесенной. Детский лепет также не относится к УВА, т. к. не реализует ни один из существующих языков. В целом, система знаков, которую использует и понимает только один человек (или которую не используют вовсе) – не является языком, а значит не относится к УВА.

### *Подходы к определению акта как действия*

Чтобы определить, является ли какой-то УВА действием, нужно найти достоверный способ определения какого-то акта как действия.

Сложнейшим в распознавании действия является определение деятельности, к которой это действие относится. Можно ли получить все существующие действия, приходя к ним из понятия, в которое они включены, т. е. из деятельности?

*От деятельности к действию.* Если действие без деятельности невозможно, то проблема состоит в том, чтобы выделить все возможные деятельности и описать все действия, в них включенные. Очевидна наивность этого подхода, так как действия не являются фиксированными в рамках даже одной деятельности, что указывает на непостоянство состава деятельности. В силу этого, отмечается подход к определению всех действий, приходя к ним из деятельности. Нужно оговориться, что здесь мы определяем все возможные действия, чтобы была возможность соотнести данный нам акт со всеми уже изученными действиями, и если обнаруживается, что они совпадают, то спокойно считаем данный акт действием, в противном случае – нет. Мы не ставим целью *найти все возможные действия*, а лишь *иметь уверенность при определении какого-либо акта как действия*. При подходе от деятельности к действию это возможно лишь тогда, когда мы найдем все деятельности и выделим в них все действия, после чего будем соотносить данный нам акт с имеющимся «банком» действий. Как мы выяснили, это невозможно в силу непостоянства состава деятельности.

*От действия к деятельности.* По каким признакам мы можем судить о принадлежности какого-то действия к определенной деятельности? Действие отражает основные черты деятельности, что может помочь в постижении деятельности через определенное действие.

Если в нескольких деятельности производится одно и то же действие, одним и тем же образом, то невозможным становится определение деятельности по этому общему действию из-за его неспецифичности. Чтобы опровергнуть данный подход (от действия к деятельности) достаточно одного примера *нескольких деятельностей, имеющих одно и то же действие, выполняемое одним и тем же образом*. Ссылаясь на С. Л. Рубинштейна, можно сказать, что действие воспроизводит основные черты деятельности и личности [3]. Если доказать, что основные черты каждой деятельности и ка-

ждой личности уникальны, то опровержение можно считать невозможным, так как нельзя будет привести пример, удовлетворяющего условия описанные выше.

Основные черты деятельности здесь будут пониматься как необходимые, достаточные и существенные. Отсюда мы можем сказать, что при несовпадении черт у двух деятельностей эти самые деятельности не являются одинаковыми. При совпадении черт эти деятельности будут тождественными. Таким образом, если основные черты деятельностей не уникальны, то такие деятельности следует рассматривать как одну. Отсюда, основные черты каждой деятельности уникальны.

Личность принято рассматривать как априорно уникальную систему. И действительно, сложно представить две тождественные личности. Попытаемся найти фактор, который гарантировал бы уникальное развитие личности. Основные детерминанты развития личности это: наследственность, среда, активность. Почти полное совпадение наследственности возможно у однойцевых близнецов, поэтому этот фактор не подходит. Среда развернута во времени и пространстве, что указывает на ее нестабильность. Возможна ли идентичная среда для двух людей? Диалектическая природа среды состоит в том, что в каждый отдельный момент времени среда не равна себе же из предыдущего или будущего момента времени. Более того, учитывая знания квантовой физики, мы не можем быть уверены, что в настоящий момент среда равна сама себе, так как некоторые частицы могут находиться в суперпозиции и занимать сразу два положения с определенной вероятностью. Отсюда мы можем заключить, что идентичная среда для двух людей невозможна. А значит и каждая личность формируется уникальной, так как нет двух личностей, которые формировались бы в одинаковой среде.

Таким образом, данный подход нельзя опровергнуть, приведя пример в соответствии с условиями, описанными выше.

Если основные черты деятельности являются уникальными и отражаются в определенном действии, то остается только выделить эти черты и определить деятельность, к которой относится данное действие. Таким образом, в рамках этого подхода задача сводится к выделению основных черт деятельности, отраженных в действии, и обнаружению на основе этих черт соответствующей деятельности.

Необходимо найти такой признак акта, который с необходимостью бы указывал на то, что этот акт принадлежит к деятельности, а значит и является действием.

*(тицетные) Попытки доказать, что любой человеческий акт является действием*

Если какой-то акт имеет продукт, не относящийся к определенной деятельности, т.е. не является частью пути достижения цели деятельности, то такой акт нельзя рассматривать как действие, относящееся к определенной деятельности. Значит, мы можем отсеивать акты, продукт которых не относится к достижению цели какой-либо деятельности (в т. ч. если продукта нет вовсе). Поспешив, можно утверждать: «С таким строгим условием мы можем отсечь всю «пустую болтовню» во время работы на определенном предприятии и не признавать ее действием», но не нужно спешить, вероятно, «пустая болтовня» относится не к деятельности на предприятии, а к деятельности межличностной, например, к планированию совместного быта рабочих вне этого предприятия. Благодаря этому условию, проблема теперь сводится к нахождению деятельности, которой принадлежит продукт определенного акта. Если деятельность находится, то акт признается действием, если же нет, то не признается. Найдя способ, которым можно обнаружить деятельность для любого акта по его продукту, мы сможем утверждать, что при наличии продукта любой акт является действием.

Деятельность направлена на преобразование действительности. Но каков критерий, по которому можно определить, преобразовалась ли действительность или нет? Также важно определить, действительность преобразовалась в результате деятельности или случайно (по совпадению). Ответ на первый вопрос мы уже дали, среда (действительность) изменяется постоянно, а критерием изменения является несоответствие положения вещей в настоящем, будущем и прошлом. Так как мы уже знаем, что среда меняется (она может меняться независимо от человека), встает проблема определения, какое изменение действительности является результатом деятельности. Хочется предположить, что в результате деятельности действительность преобразуется таким образом, который заложен в цели этой деятельности. Но как доказать, что это преобразование действительности просто не совпало с целью деятельности? Здесь требуется уточнить, что

результат деятельности зачастую почти невозможен без участия человека. Преобразование действительности в результате деятельности является почти невозможным в естественной среде, без этой деятельности. Но что делать с теми случаями, которые могут быть как результатом деятельности, так и результатом случайного изменения действительности? Так как этих случаев меньшинство, предлагается ими пренебречь и рассматривать как некоторое исключение.

Опираясь на А. Н. Леонтьева, можно сказать, что деятельность обязательно имеет мотив, то есть деятельность обусловлена потребностями личности [1]. Также деятельность не может быть беспредметной, так как мотив часто имеет направленность на определенный предмет, а значит и вся деятельность предметна.

Является ли деятельность необходимым условием продуктов действий? Если же продукты действий могут появляться без деятельности, то обнаружить деятельность для каждого акта по его продукту не представляется возможным. Условимся, что продукт действий должен быть произведен человеком осознанно. Здесь появляется сложность в определении осознанности произведения продукта того или иного акта. Если в результате какого-то акта появляется продукт, производство которого не было осознанным, то такой акт нельзя назвать действием. Если найдется хотя бы один пример акта, который позволяет неосознанно произвести продукт, то выделение деятельности для любого акта по его продукту является невозможным. Пример такого акта привести не сложно, так как существуют операции, которые являются автоматизированными и неосознаваемыми. Хотя операции и являлись действием, до того как стать автоматизированными, они, тем не менее, являются неосознанным актом. Поэтому найти деятельность для любого акта по его продукту является невозможным.

Здесь стоит покончить с идеей доказательства того, что любой человеческий акт является действием. В качестве доказательства невозможности или нецелесообразности этого можно сказать, что если любой человеческий акт является действием, то он либо тождественен понятию действие, либо полностью включается в него. В первом случае наше открытие будет бессмысленным, так как имея две тождественных сущности и руководствуясь «Бритвой Оккама», мы оставляем лишь одно понятие и отсекаем второе за его ненадоб-

ностью [2]. Во втором случае понятие акт, очевидно более широкое и объемное, чем действие, полностью включается в понятие действие, что невозможно. Таким образом, попытки доказать, что любой акт является действием – суть тщетны. Ответом на первый вопрос в начале работы будет «нет». Значит нужно выделить группы УВА, которые относятся к действию.

#### *Классификация УВА*

При классификации УВА необходимо руководствоваться несколькими принципами:

1. Единство критерия (основания) деления на каждом уровне.
2. Один и тот же элемент должен относиться только к одной группе.
3. Разделены должны быть все элементы понятия УВА.

Лучше всего было бы разделить УВА на минимальное количество групп и указать, какие группы являются действием. Это обеспечит простоту при определении того, относится ли конкретный УВА к действию или нет.

Перед тем как перейти к самому разделению, необходимо дополнить понятие «действие». Если деятельность обязательно имеет предмет и мотив, то действие обязательно должно иметь цель, которая не совпадает с мотивом деятельности. Т. е. действие – процесс, подчиненный осознанной цели. Цели действий с необходимостью должны принадлежать их общему мотиву деятельности. Если какой-то акт имеет осознанную цель, то эта цель с необходимостью принадлежит какому-то мотиву, а значит и этот акт принадлежит какой-то деятельности, что указывает на то, что этот акт является действием. Таким образом, любой человеческий акт, имеющий осознанную цель, является действием.

Исходя из вышесказанного, УВА можно было бы разделить на три группы. УВА делятся на имеющие цель и не имеющие цель. УВА, имеющие цель, в свою очередь, делятся на УВА с осознанной целью и УВА с неосознанной целью. В данном случае все 3 принципа при разделении соблюдаются. Критерий остается единым при делении на каждом отдельном уровне. При делении на каждом из уровней, две группы являются противоречащими (А и не-А), то есть они полностью исчерпывают весь объем понятия УВА, и, соответственно, УВА не может иметь и не иметь цель одновременно, а также

УВА не может иметь осознанную и неосознанную цель одновременно, поэтому каждый элемент из этих групп будет находиться только в одной группе.

УВА без цели не является ни операцией, ни действием по определению. УВА, имеющие осознанную цель, являются действием, а УВА, имеющие неосознанную цель, являются операцией. Таким образом, можно строго определить, какая группа из этой классификации будет являться действием, а какая нет.

### *Итоги*

В заключение можно сказать, что мы ответили на оба вопроса, заданных в начале этой работы: не все УВА являются действием, а к действию относятся только те УВА, которые имеют осознанную цель. Важно отметить, что классификация, представленная в этой работе, является частной и может быть расширена до разделения любого акта по данным основаниям, т.е. акт делится на имеющий цель и не имеющий цель, а акт, имеющий цель, делится на акты с осознанной и неосознанной целью. Соответственно, о каждой группе актов можно сказать, является она действием или операцией или нет. Вероятно, деление более широкого понятия (акт) целесообразнее, чем деление части этого понятия, но вопросы были поставлены до написания работы, поэтому отвечая на частные вопросы, получилось создать более общую классификацию.

### *Выводы*

В этой работе была предпринята попытка определить, какие группы УВА являются действием. Опираясь на структуру деятельности, разработанную А. Н. Леонтьевым, действие определяется как имеющая осознанную цель элементарная единица деятельности, которая присуща только человеку [1]. Под более широким понятием «акт» понимается любое движение организма, в том числе неживотного. В свою очередь устный вербальный акт (УВА) – это реализация языковых правил в устной форме, проговаривание языковых конструкций.

Были рассмотрены два подхода, с помощью которых можно было бы определить, какой акт является действием. Первый подход (от деятельности к действию) был отвергнут, так как для него требуется найти все возможные действия всех возможных деятельностей, что является невозможным. Второй подход (от действия к де-

тельности) был бы невозможен, если бы обнаружилось хоть одно действие, которое принадлежит сразу нескольким деятельности и выполняется одним и тем же образом. Ссылаясь на С. Л. Рубинштейна, было сказано, что действие воспроизводит основные черты деятельности и личности [3]. Также было показано, что основные черты деятельности и личности являются уникальными, что указывает на невозможность принадлежности одного действия сразу к двум деятельности и выполнение этого действия одним и тем же образом. Таким образом, второй подход оказывается возможным и задача сводится к тому, чтобы найти такой признак акта, который с необходимостью бы указывал на то, что этот акт принадлежит к деятельности, а значит и является действием.

Были предприняты попытки показать, что любой акт является действием. Безуспешность и нецелесообразность этих попыток заключается в том, что доказательство тождественности этих понятий приводит к устранению одного из них за его ненужностью («Не следует множить сущее без необходимости» [2]), а доказательство того, что действие включает в себя акт является абсурдным, так как очевидно, что понятие «акт» шире.

При классификации УВА были соблюдены основные принципы классификации и выделены следующие группы: УВА имеющие цель и не имеющие цель, а УВА, имеющие цель, в свою очередь, делятся на УВА с осознанной целью и УВА с неосознанной целью. Было замечено, что такая классификация подходит не только для УВА, но и для акта в принципе, что позволяет увеличить охват классификации. По определению действия, мы можем заключить, что группа УВА, имеющих осознанную цель, являются действием. А используя более общую классификацию, можно сказать, что любой акт, имеющий осознанную цель, является действием.

### Список литературы

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
2. Смирнов Г. А. Оккам, Уильям // Новая философская энциклопедия / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; Предс. научно-ред. совета В. С. Стёпин, заместители предс.: А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов. – 2-е изд., испр. и допол. – М.: Мысль, 2010.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М., 1946.
4. Успенский Л. Слово о словах. – Рипол Классик, 2013.

## **Психологическая готовность к карьерной деятельности**

***А. Н. Тарелкина, А. И. Калачёва***

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,  
Ярославль, Российская Федерация  
e-mail: tarelkinasasha44@gmail.com

*Аннотация.* Данная работа направлена на изучение актуальной проблемы психологической структуры личности в психологии труда, организационной психологии в целом и в карьерном консультировании в частности. В контексте современной достаточно динамичной социально-экономической ситуации весьма актуальными для психологической науки становятся проблемы, связанные с построением и развитием карьеры, поскольку данный процесс дает возможность человеку в полной мере реализовать свои способности, возможности и потребности.

По данным многочисленных исследований на этапе окончания высшего учебного заведения наступает кризис 3 профессионального развития, который связан с планированием карьеры и поиском места работы, с целью реализации карьерных замыслов. Таким образом, применение теоретического материала на практике позволит подготовить наиболее востребованных людей как в обществе, так и в профессиональной деятельности.

В статье представлены результаты исследования уровня психологической готовности к карьерной деятельности у студентов на завершающем этапе обучения в зависимости от профессионального типа личности.

*Ключевые слова:* уровень карьерной готовности, психологические особенности.

## **The Psychological Structure of Career Readiness**

***A. N. Tarelkina, A. I. Kalacheva***

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia  
e-mail: tarelkinasasha44@gmail.com

*Abstract.* This work is aimed at studying the actual problem of the psychological structure of personality in labor psychology, organizational psychology in general and in career counseling in particular. In the context of

the modern rather dynamic socio-economic situation, the problems associated with building and developing a career become very relevant for psychological science, since this process allows a person to fully realize their abilities, capabilities and needs.

According to numerous studies, at the stage of graduation from higher education, a crisis of 3 professional development occurs, which is associated with career planning and job search, in order to realize career plans. Thus, the application of theoretical material in practice will make it possible to prepare the most in-demand people both in society and in professional activities.

The article presents the results of a study of the level of psychological readiness for career activity among students at the final stage of training, depending on the professional type of personality.

*Keywords:* career readiness level, psychological characteristics.

*Постановка проблемы исследования.* Целью данного исследования является выявление уровня карьерной готовности студентов-выпускников. Для этого необходимо изучить теоретическую базу проблемы карьерной готовности в работах как зарубежных исследователей, так и отечественных, рассмотреть современные тенденции и развитие взглядов на понятие карьерной готовности, проанализировать предпосылки к проведению эмпирического исследования карьерной готовности и перспективы развития этого направления. Можно выдвинуть следующую общую гипотезу исследования: она заключается в предположении, что существуют отличия в уровне карьерной готовности в зависимости от профессионального типа личности у студентов различных специальностей на завершающем этапе вузовской подготовки. Общая гипотеза конкретизируется в частных:

1) при переходе от учебной деятельности к рабочей, у студентов возникают проблемы, выражающиеся в отсутствии карьерной готовности и страхом работы по профессии.

2) в процессе перехода от учебной деятельности к рабочей, у студентов разных специальностей проявляются отличия в степени сформированности карьерной готовности.

3) у студентов на завершающем этапе обучения возникают различия в специфике профессионального типа личности

*Организация процедуры и методы исследования.* Для выявления уровня психологической готовности к профессиональной деятельности мы использовали методики:

1. «Якоря карьеры» методика диагностики ценностных ориентаций в карьере (Э. Шейн, перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова).

2. Методика Карпова А. В. Диагностика рефлексии.

3. Опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В. И. Моросановой.

Для выявления различий средних значений в структурных компонентах и в общем уровне психологической готовности у студентов в зависимости от профессионального типа личности, мы использовали U-критерий Манна-Уитни и однофакторный дисперсионный анализ ANOVA.

В исследовании принимало участие 75 человек. Испытуемые были разделены на 5 групп по 15 человек возрастом от 21 до 22 лет. В основе деления заложена классификация Е. А. Климова по типам профессий: человек-человек, человек-техника, человек-знак, человек-художественный образ, человек-природа.

Результаты исследования и их обсуждение. По результатам общего уровня саморегуляции по группам, у испытуемых с типом профессий человек-человек, человек-природа и человек-знак получились высокие показатели общего уровня саморегуляции. Это свидетельствует о том, что они самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, психологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности.

### Результаты однофакторного дисперсионного анализа

	человек-природа	человек-знак	человек-техника	человек-художественный образ	человек-человек	
Профессиональная компетентность	26,87	28,13	25,87	31,13	27,47	27,89
Менеджмент	25,13	22,47	30,40	32,40	21,80	26,44
Автономия	31,20	27,13	37,40	36,00	35,20	33,39
Стабильность работы	25,60	20,47	21,33	19,93	19,93	21,45
Стабильность места жительства	13,13	12,33	13,20	12,47	13,13	12,85
Служение	39,87	29,93	37,93	38,53	35,13	36,28
Вызов	24,73	22,00	27,87	31,87	20,80	25,45
Интеграция стилей жизни	35,53	38,20	35,20	36,20	37,53	36,53
Предпринимательство	25,27	27,13	30,07	28,93	20,73	26,43
Диагностика рефлексии	128,33	128,60	118,33	125,53	135,87	127,33
Шкала планирования	4,33	4,60	3,67	4,40	4,20	4,24
Шкала моделирования	4,60	4,87	3,40	3,07	4,73	4,13
Шкала Программирование	5,73	3,40	3,93	3,80	4,13	4,20
Шкала оценки результатов	3,33	4,13	3,73	4,27	4,27	3,95
Шкала гибкости	4,07	4,67	2,53	2,33	4,40	3,60
Шкала самостоятельности	3,33	3,33	2,27	2,87	4,27	3,21
Общий уровень саморегуляции	20,73	21,07	16,67	17,53	22,40	19,68

Выявлены статистически значимые различия между всеми группами выборки, однако статистически значимых различий между группами профессий человек-техника и человек – художественный образ не было выявлено.

Для студентов с профессиональным типом человек-природа отличительным критерием успешной карьеры является служением и стабильностью работы.

Для студентов с профессиональным типом человек – знаковая система отличительными качествами успешного специалиста в данной области является планирование, гибкость, предпринимательство и моделирование.

Для студентов с профессиональным типом человек-техника основными факторами, отличающие данного специалиста от других в конкретной области, являются автономия и предпринимательство.

Для студентов с профессиональным типом человек-художественный образ основными расхождениями с другими типами профессий в данной области является интерес к вызовам и сложностям в их рабочей деятельности. Также эту группу отличает наивысшая готовность к карьере по общим показателям.

Для студентов с профессиональным типом человек-человек для достижения успешной карьеры важными критериями отличающимися от других стали рефлексия, саморегуляция, моделирование, постановка целей и планов, и согласованность достигаемых результатов с целями.

*Заключение.* Таким образом, изучение психологической готовности к карьерной деятельности позволяет понять основные аспекты, которые влияют на подготовленность человека к выбору профессии и успешной карьере. На основе анализа личностных качеств, мотивации, самооценки и планирования можно разработать эффективные программы и стратегии подготовки, которые помогут людям реализовать свой потенциал и достичь успеха в выбранной сфере деятельности. Это также позволит специалистам в области карьерного консультирования и психологии разработать индивидуальные рекомендации и подходы для каждого конкретного человека, учитывая его уникальные особенности и потребности. Также изучение психологической структуры карьерной готовности играет важную роль в помощи людям найти свое призвание и достичь профессионального роста и удовлетворения.

Выдвинутая нами гипотеза о том, что существуют профессиональные различия в психологической готовности к карьерной деятельности у студентов различных специальностей на завершающем этапе вузовской подготовки, полностью подтвердилась. Статистически достоверно было выявлено, что существуют профессиональные различия в психологической готовности к карьерной деятельности у студентов различных специальностей на завершающем этапе вузовской подготовки.

Исследования в данной области позволяют понять, какие личностные и психологические характеристики способствуют успеш-

ному карьерному росту и какие факторы могут оказать негативное влияние на профессиональное самоопределение и развитие человека.

В процессе анализа литературы мы установили, что психологические составляющие карьерной готовности охватывают широкий спектр аспектов, включая личностные особенности, мотивацию, самооценку, умение принимать решения, устойчивость к стрессу и общую психологическую готовность к профессиональной деятельности.

### Список литературы

1. Агафонова В. П. Подходы к пониманию карьеры, ее сущность и особенности // *Baikal Research Journal*. 2016.
2. Коломейцев Ю. А. Основные научные подходы к профессиональной карьере и карьерным ориентациям личности / Ю. А. Коломейцев, А. А. Жданович // *Проблемы управления*. 2008. № 1 (26). С. 207–215.
3. Лисовская Н. Б., Саянская А. М. Результаты исследования когнитивного компонента карьерной готовности выпускников педагогических вузов // *МНКО*. 2014. № 4 (47).
4. Миронова-Тихомирова А. С. Психологическая структура карьерной готовности выпускника вуза. 2006.
5. Hall D. T. *Careers in and out of organizations*. – Thousand Oaks, CA., 2002
6. Super D. E. *The life-span, life-space approach to careers* / D.E. Super, M. L. Savickas, C. M. Super // *Career choice and development (3rd ed.)* / D. Brown, L. Brooks (eds). – San Francisco, 1996.

## **Смакование позитивных событий в позитивной психологии (теоретический анализ)**

***С. Р. Тихомирова, Н. В. Клюева***

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

*Аннотация.* В статье представлен теоретический анализ феномена «смакование», предложенного представителями позитивной психологии. Рассмотрена концептуализация содержания и процесса смакования. Описываются различия смакования от положительных эмоций. Показаны варианты использования метода смакования в психологическом консультировании.

*Ключевые слова:* наслаждение, позитивная психология, позитивные эмоции, смакование, удовольствие, психологическое консультирование.

## **Relishing Positive Events in Positive Psychology (Theoretical Analysis).**

***S. R. Tikhomirova, N. V. Klyueva***

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

*Abstract.* The article presents a theoretical analysis of the phenomenon of “savoring”, proposed by representatives of positive psychology. The conceptualization of the content and the process of savoring is considered. The differences between savoring and positive emotions are described. The options for using the savoring method in psychological counseling are shown.

*Keywords:* enjoyment, positive psychology, positive emotions, savoring, pleasure, psychological counseling.

Позитивная психология возникла относительно недавно, в XX веке. На протяжении большей части своей истории психология занималась выявлением и коррекцией проблем человека. Она в основном фокусировалась на коррекции неадаптивных мыслей, эмоций и поведения, в меньшей степени фокусируя внимание на позитивных

сторонах личности. Напротив, целью позитивной психологии является выявление и развитие сильных сторон и ресурсов личности, которые делают жизнь наполненной и осмысленной.

Ключевым моментом в истории позитивной психологии стало избрание М. Селигмана в 1997 году президентом Американской психологической ассоциации. Именно в это время М. Селигман представил позитивную психологию – новую отрасль психологии, изучающую потенциал позитивного воздействия на активность человека [1].

Позитивная психология на субъективном уровне изучает ценные субъективные переживания: благополучие, удовлетворение и удовлетворенность (в прошлом); надежду и оптимизм (в будущем); поток и счастье (в настоящем). На индивидуальном уровне – это позитивные черты личности: способность к любви и призванию, смелость, межличностные навыки, эстетическая восприимчивость, настойчивость, устремленность в будущее, духовность, высокий талант и мудрость. На групповом уровне речь идет о гражданских добродетелях и институтах, которые продвигают людей к лучшей гражданской позиции: ответственность, воспитание, альтруизм, цивилизованность, толерантность и трудовая этика [7].

Позитивная психология сосредотачивает свое внимание на поиске факторов, условий и методов формирования, создания и обретения человеком способностей силы: внутренней силы, уверенности, ощущения способности и позитивности, ощущения власти над событиями собственной жизни, собственных мыслей и переживаний.

В своей работе «Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни» М. Селигман в главе «Счастье в настоящем» упоминает об оригинальном методе смакования, предложенном Фрейдом М. Брайантом и Джозефом Вероффом [7].

М. Селигман полагает, что оценка настоящего связана с двумя важными и не схожими между собой явлениями: удовольствием и духовным удовлетворением. Последнее мы получаем, занимаясь любимым делом, и оно вовсе не обязательно сопровождается какими-либо эмоциями [5].

Сейворинг – один из путей к счастью, который люди могут использовать, чтобы чувствовать себя более удовлетворенными своей жизнью [2]. Авторы остановились на понятии «смакование». По их

мнению, смакование наиболее ярко отражает активный процесс наслаждения, непрерывное взаимодействие между человеком и окружающей средой. Слово «смаковать» также метафорически передает стремление к изысканному, восхитительному, почти вкусовому наслаждению в данный момент. Авторы определяют концепцию наслаждения как выходящую за рамки переживания удовольствия и охватывающую осознание высшего порядка или рефлексивную проницательность со стороны человека [6].

Понятие сейворинг (смакование) отличное от понятия удовольствия, однако они тесно связаны между собой. Когда человек осознает удовольствие, то он смакует и ценит положительные чувства, которые при этом испытывает. Испытывая удовольствие, человек не обязательно наслаждается им.

В дополнение к прямой связи с приятными переживаниями, сейворинг можно также охарактеризовать как осознанное состояние. Однако, в отличие от других осознанных действий, основанных на саморегуляции, сейворинг происходит в данный момент, т. е. здесь и сейчас.

Авторы, объясняя природу сейворинга, используют три взаимосвязанных термина, которые важно четко определить и разграничить. К ним относятся: ощущения смакования, процессы смакования и реакции или стратегии смакования. Ощущение смакования представляет собой совокупность ощущений, восприятий, мыслей, поведения и эмоций человека, когда он осознанно обращает внимание на положительный стимул, результат или событие и оценивает их по достоинству, а также сопутствующие им особенности окружающей среды или ситуации [6].

На промежуточном уровне процесс сейворинга представляет собой последовательность умственных или физических операций, которые разворачиваются с течением времени и преобразуют положительный стимул, результат или событие. Личность, интерпретируя этот стимул и реагируя на него когнитивно или поведенчески (получая удовольствие от реакций или стратегий), испытывает положительные эмоциональные реакции, с благодарностью относясь к этим положительным ощущениям. Таким образом, повторяет эту последовательность операций с течением времени в динамичном транзакционном цикле.

Брайант и Верофф, сравнивая процесс смакования и положительные эмоции, предполагают, что если при переживании положительных эмоций возникает процесс смакования, то он вполне может быть опосредующим механизмом, с помощью которого когнитивный репертуар человека расширяется при переживании положительных эмоций [6]. Также авторы подчеркивают, что процесс смакования и положительные эмоции тесно связаны, однако необходимо различать их как совершенно отдельные явления.

Авторы в своей книге «Сейворинг: новая модель позитивного опыта» описали разработанную ими интегративную концептуальную основу для более глубокого понимания и дифференцировки разных типов процессов сейворинга. Они начали с более общего рассмотрения различных типов реакций на смакование с точки зрения их основных функций. Затем рассмотрели процесс сейворинга с точки зрения того, направлен ли он на окружающий мир или на себя, а также связан ли он с рефлексией или жизненным опытом. Таким образом, объединив эти два концептуальных различия, они получили типологию четырех основных типов процесса сейворинга – наслаждение, благодарение, восхищение и наслаждение роскошью в соотношении 2:2, каждый из которых включает в себя [6]:

- различное сочетание сосредоточенности на мире и самости, рефлексии и поглощенности;
- особую мотивационную ориентацию на позитивный опыт;
- особую субъективную феноменологию [6].

Важно различать наслаждение как черту личности и сиюминутное наслаждение. Поддерживая идею о том, что наслаждение состоит как из состояния, так и из компонентов черт, Брайант и Верофф утверждали, что когнитивные и поведенческие реакции наслаждения отражают не только реакции на ситуационные характеристики положительного опыта, но и устойчивые личностные черты, которые predisполагают людей к мышлению и действовать определенным образом, переживая положительные эмоции [4].

Брайант и Верофф разграничивают три концептуально схожих понятия: опыт сейворинга, который подразумевает совокупность ощущений, восприятий, мыслей и эмоций, возникающих, когда человек сознательно направляет внимание на положительный опыт и смакует его. Процесс сейворинга относится к последовательно-

сти психических и физических действий, которые разворачиваются во времени и преобразуют внешние позитивные события и результаты в позитивные чувства, которым затем человек уделяет внимание и наслаждается ими. Стратегии достижения сейворинга – это конкретные мысли или поступки, которые являются специфической реакцией человека на позитивные события. Именно эти авторы выделили ключевой концептуальный компонент смакования, который должен присутствовать всегда, чтобы смакование существовало, а именно преднамеренную концентрацию внимания на текущих положительных ощущениях. При смаковании люди частично отделяют позитивный опыт от своего непосредственного внимания к себе, так что внимающее «я» более непосредственно взаимодействует с сфокусированным опытом [4]. Таким образом, смакование должно включать осознанное мета-осознание положительного опыта, иначе это просто приятное наслаждение.

Идея о том, что люди могут испытывать удовольствие, не осознавая этого, на первый взгляд может показаться логически невозможной. Тем не менее, данные свидетельствуют о том, что люди «могут иметь переживания (эмпирическое сознание), не осознавая одновременно природу этих переживаний (метаосознание)» [4].

Также, стоит отметить, что ощущения наслаждения Брайант и Верофф различали в зависимости от того, на чем сосредоточено основное внимание человека – на внешнем мире или на внутреннем «я» – во время переживания смакования. При смаковании, сосредоточенном на окружающем мире, источник положительных чувств в первую очередь отождествляется с чем-то или кем-то вне вас (например, с ощущением благоговейного трепета при виде великолепного заката). При таких переживаниях наслаждение в значительной степени воспринимается как непроизвольная, неконтролируемая положительная эмоциональная реакция на внешний стимул. С другой стороны, при самоориентированном смаковании положительные чувства, в первую очередь, воспринимаются как исходящие от самого человека (например, гордость за победу в конкурсе) [5].

Таким образом, рассмотрев трактовку феномена сейворинга (смакования), в позитивной психологии, мы полагаем, что использование метода сейворинга играет значимую роль в практике психолога-консультанта.

Основная цель консультирования - развить сильные стороны человека и повысить уровень его благополучия [6], однако способ достижения этой цели не всегда очевиден. Некоторые психологи фокусируются на облегчении негативных эмоций, в то время как другие утверждают, что отсутствие негативного аффекта не свидетельствует о наличии позитивного аффекта.

Сохранение ресурсных воспоминаний вызывает положительные эмоции, которые могут быть полезны для укрепления социальных отношений, повышения позитивного настроения и удовлетворенности жизнью, а также снижения тревожности и депрессии.

Психотерапия, включающая сейворинг, помогает клиентам сосредоточиться на позитивных моментах в их жизни, что улучшает их настроение и уменьшает стресс. Также практика сейворинга способствует развитию оптимизма и уверенности в себе, клиенты учатся видеть позитивные стороны ситуаций, что помогает им преодолевать трудности. Сейворинг мобилизует поведенческие ресурсы и жизнеспособные стратегии, которые позволяют достигать жизненных целей. Способность смаковать позитивные события не только делает клиентов благополучными «здесь и сейчас», но и помогает построить более гармоничную жизнь в будущем.

Психолог-консультант, использующий метод сейворинг, может создать более позитивный и благоприятный климат в терапевтических отношениях, что улучшает доверие и открытость клиентов, также включение данного метода способствует клиентам изменить свое восприятие мира и сосредоточиться на позитивных аспектах своей жизни.

### **Список литературы**

1. Леонтьев Д. А. Позитивная психология повестка дня нового столетия // Психология. Журнал ВШЭ. 2012. № 4.
2. Титова Граншам В. А., Сычев О. А., Гордеева Т. О., Шаповаленко И. В., Салий Е. В. Русскоязычная версия опросника способности к смакованию позитивных событий // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 1. С. 298–322.
3. Титова, В. А., Гордеева Т. О. Сейворинг как новое направление исследований в позитивной психологии // Психологическое благополучие современного человека: Материалы Международной заочной научно-практической конференции, Екатеринбург, 11 апреля 2018 года. 2018. С. 175–181.

4. Bryant F. Current Progress and Future Directions for Theory and Research on Savoring // Psychol., Sec. Positive Psychology. 2021. № 12.
5. Bryant F., Chadwick E., Kluwe K. Understanding the Processes that Regulate Positive Emotional Experience: Unsolved Problems and Future Directions for Theory and Research on Savoring // International Journal of Wellbeing. 2011. № 1.
6. Bryant F., Veroff J. Savoring: A New Model of Positive Experience (1<sup>st</sup> ed.). Psychology Press. 2007. C. 294.
7. Seligman M. Authentic Happiness. Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment // NY: PocketBooks – 2002. C. 320.
8. Seligman M., Csikszentmihalyi M. Positive psychology: An introduction // American Psychologist. 2000. 55(1). C. 5–14.
9. Paul E. Jose, Bee T. Lim, Fred B. Bryant Does savoring increase happiness? A daily diary study / The Journal of Positive Psychology. 2012. V. 7. № 3. P. 176–187.

## **Структурно-психологический анализ регуляционных механизмов личности студентов в учебной деятельности**

***М. А. Тихонова, Ю. В. Филиппова***

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,  
Ярославль, Российская Федерация  
e-mail: maria.tihonova.03@gmail.com

*Аннотация.* Настоящая работа представляет результаты психологического исследования структурной организации регуляционных механизмов личности студентов в учебной деятельности. По итогам структурно-психологического анализа выявлено ослабление их системного эффекта в процессе обучения, а также качественная перестройка системы саморегуляции студентов при переходе на старшие курсы обучения. Также определено, что уровень сформированности структуры регуляционных механизмов личности является предпосылкой для успешных результатов учебной деятельности студентов.

*Ключевые слова:* регуляционные механизмы личности; саморегуляция; студенты; мотивация учебной деятельности; структурно-психологический анализ.

## **Structural Psychological Analysis of Students' Personality Regulation Mechanisms in Educational Activities**

***M. A. Tikhonova, Y. V. Filippova***

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia  
e-mail: maria.tihonova.03@gmail.com

*Abstract.* The study presents the results of psychological research of the structural organisation of students' personality regulatory mechanisms in learning activity. According to the results of structural psychological analysis, the decrease of their systemic effect in the process of learning, and qualitative restructuring of students' self-regulation system at the passage to final years of study was revealed. It is also determined that the level of personal regulation mechanisms structure formation is a precondition for successful results of students' educational activity.

*Keywords:* Regulatory mechanisms of personality; self-regulation; students; motivation of educational activities; structural psychological analysis.

*Постановка проблемы исследования.* Качественная профессиональная подготовка требует формирования высокого уровня необходимых профессиональных компетенций у выпускников организаций высшего образования. В то же время анализ существующих исследований показывает [2], что сформированная система саморегуляции имеет важное значение для учебно-профессионального становления студентов. Настоящее исследование раскрывает аспекты структурной организации регуляционных механизмов личности студентов в учебной деятельности.

*Организация процедуры и методы исследования.* Целью исследования выступило изучение структурной организации регуляционных механизмов личности студентов в учебной деятельности. В исследовании приняли участие студенты и абитуриенты факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, объем выборки составил 205 человек. Также в качестве эмпирического материала были использованы показатели академической успеваемости студентов факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова (экзаменационные ведомости). Всего задействовано 2212 экзаменационных оценок для 138 студентов. В исследовании были применены следующие методы:

1. Опросный метод В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУД-М» (2011). [3]

2. Метод структурно-психологического анализа, включающий в себя применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена, построение матриц интеркорреляций; построение структурограмм; вычисление индексов организованности, когерентности, дивергентности структур; использование метода  $\chi^2$  для определения степени гомогенности-гетерогенности структур.

3. Метод «полярных групп» Д. Фланагана для разделения выборки по критерию среднего балла.

*Результаты исследования и их обсуждение.* На первом этапе работы решалась задача определения динамики изменения структурной организации регуляционных механизмов личности в процессе обучения в вузе. Для этого был проведен корреляционный анализ регуляционных механизмов личности, определенных по методике В. И. Моросановой с помощью коэффициента корреляции Спирмена. На основе его результатов определены значения основных индексов

структурной организации системы регуляционных механизмов личности. Полученные результаты представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Значения индексов структурной организации регуляционных механизмов личности для разных курсов**

	Абитуриенты	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
ИОС	200	194	174	130	134
ИКС	200	194	174	130	134
ИДС	0	0	0	0	0

*Обозначения:* ИОС – индекс организованности структуры; ИКС – индекс когерентности структуры; ИДС – индекс дивергентности структуры.

В целом наблюдается снижение количества значимых связей внутри систем по мере прохождения образовательной программы. Наибольшая организованность структуры регуляционных механизмов наблюдается у абитуриентов, наименьшая – в группе 3 курса. Отсутствие отрицательных корреляционных связей во всех структурах говорит о наличии синергетических отношений между регуляционными механизмами. Это свидетельствует о том, что сформированные регуляционные механизмы усиливают и поддерживают потенциал друг друга [1].

Интерпретируя результаты, мы полагаем, что в группе абитуриентов поддержание системы регуляционных механизмов на высоком уровне (по сравнению со студентами) обеспечено необходимостью подготовки к выпускным экзаменам. Данная необходимость может выступать внешним фактором, который активизирует процессы развития системы саморегуляции.

Тенденция снижения организованности структур от курса к курсу объясняется трансформацией внешних мотивов обучения или сменой их на внутренние. В любом случае, после достижения цели – поступления в высшее учебное заведение, структура регуляционных механизмов постепенно распадается в связи с отсутствием необходимости ее функционирования. Иными словами, высокая сформированность механизмов саморегуляции перестает быть вос-

требуется для студентов, так как она постепенно замещается включением регулирующей функции внутренней мотивации. Кроме того, в обеспечении высокой успеваемости могут играть роль и иные феномены. Как отмечает А. В. Карпов [1], для любой подсистемы психики характерна тенденция к повышению ее организации как средства обеспечения эффективности функционирования. Следовательно, степень структурной организации является и проявлением, и «индикатором» ее совершенства. Опираясь на данное положение, можно было бы говорить о снижении эффективности функционирования системы саморегуляции у студентов на протяжении обучения. В дополнение к этому, результаты нашего предыдущего исследования показывают снижение значимых взаимосвязей механизмов саморегуляции с успеваемостью в процессе обучения в вузе [6], что говорит об изменении роли и функциональной нагрузки системы саморегуляции в обеспечении академической успешности. Возможно, в процессе освоения образовательной программы учебные навыки студента выходят на новый уровень развития, они становятся более автоматизированными и автономными, вследствие чего может наблюдаться снижение степени организованности. Помимо этого, по мере обучения растет его практикоориентированность, у студентов могут изменяться мотивы получения образования в целом, в связи с чем учебная мотивация меняется на учебно-профессиональную.

Минимальную организованность системы у студентов 3 курса мы можем связать с кризисом профессиональной идентичности, описанным Ю. П. Поваренковым [5]. По Ю. П. Поваренкову, профессиональный кризис есть проявление общей неравномерности профессионального развития человека на различных этапах профессионального пути. В результате разрешения профессионального кризиса происходит смена привычных, но устаревших способов выполнения деятельности и приобретение новых навыков решения профессиональных задач. Вероятно, на данном этапе происходит осознание студентами ситуации профессионального развития, а также предъявляемых к ним требований и своих возможностей.

Далее нами был применен метод  $\chi^2$  для определения гомогенности-гетерогенности структур. Полученные результаты представлены в таблице 2.

**Данные сравнения структурных весов матриц  
интеркорреляций по критерию  $\chi^2$**

	<i>1 курс</i>		<i>2 курс</i>		<i>3 курс</i>		<i>4 курс</i>	
	$\chi^2$	<i>p</i>	$\chi^2$	<i>p</i>	$\chi^2$	<i>p</i>	$\chi^2$	<i>p</i>
Абитуриенты	3,62	0,89	7,96	0,44	<b>62,88</b>	<b>0,001</b>	<b>59,47</b>	<b>0,001</b>
1 курс			5,01	0,76	<b>50,34</b>	<b>0,001</b>	<b>55,10</b>	<b>0,001</b>
2 курс					<b>27,64</b>	<b>0,001</b>	<b>25,54</b>	<b>0,001</b>
3 курс							11,31	0,18

По итогам сравнения структур регуляционных механизмов личности студентов мы видим, что качественные различия в структурах наблюдаются между абитуриентами, 1 курсом, 2 курсом и 3 курсом, 4 курсом. Это дает основание констатировать гетерогенность структур регуляционных механизмов «младших» и «старших» курсов. Данный результат подтверждает то, что при переходе на старшие курсы происходит качественная перестройка системы саморегуляции студентов. Обнаруженные различия, как мы предполагаем, обусловлены особенностями учебной ситуации на первых и завершающих ступенях обучения, а также различной мотивацией получения образования студентами. Абитуриенты и студенты «младших» курсов могут видеть целью поступления и обучения в университете приобретение знаний, получение высоких оценок, что, в соответствии с вышеизложенной интерпретацией, требует высокого уровня сформированности структуры регуляционных механизмов. При этом на старших курсах обучения студенты в большей степени могут быть заинтересованы в получении профессии, применении полученных знаний на практике, что и обуславливает качественную перестройку структур. Исходя из этого, мы предполагаем, что различия в мотивах обучения на разных курсах могут влиять на структурную организацию системы регуляционных механизмов личности студентов.

На втором этапе исследования нами решалась задача определения особенностей структурной организации регуляционных механизмов личности у студентов с различным уровнем академической успеваемости. Для этого было проведено разделение выборки на полярные группы по критерию среднего балла с помощью метода

Д. Фланагана. Объем выборки, взятый для данного анализа, составил 64 студента, не имеющих академических задолженностей, а также участвовавших в проведении опросного метода. Далее был проведен структурно-психологический анализ регуляционных механизмов личности в группах студентов с высоким и низким уровнем успеваемости. Цель данного этапа заключалась в определении того, является ли уровень успеваемости (высокая, низкая) детерминантой структурной организации регуляционных механизмов личности. Полученные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Значения индексов структурной организации регуляционных механизмов личности для студентов с разным уровнем успеваемости**

	<i>«Низкая» успеваемость</i>	<i>«Высокая» успеваемость</i>
ИОС	76	152
ИКС	76	152
ИДС	0	0

*Обозначения:* ИОС – индекс организованности структуры; ИКС – индекс когерентности структуры; ИДС – индекс дивергентности структуры.

Далее был применен метод  $\chi^2$  для определения гомогенности-гетерогенности структур. Полученные данные представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Данные сравнения структурных весов матриц интеркорреляций по критерию  $\chi^2$**

<i>Группы по успеваемости</i>	<i>«Высокая» успеваемость</i>	
	<i><math>\chi^2</math></i>	<i>p-level</i>
<i>«Низкая» успеваемость</i>	45,73	0,001

Степень организованности системы регуляционных механизмов у студентов со средним баллом ниже 4,00 меньше в 2 раза, чем у студентов с баллом выше 4,75. Сравнимые структуры являются

гетерогенными (разнородными), о чем говорит высокая значимость критерия хи-квадрат. В соответствии с результатами, система регуляторных механизмов личности в учебной деятельности принципиально отличается у полярных групп. Академическая успеваемость является показателем успешности обучения, то есть внешним проявлением его результативности, в то время как регуляторные механизмы можно отнести к внутриличностным параметрам. Из этого следует, что, помимо влияния внешних факторов, сформированность регуляторных механизмов личности студентов определяют и влияют на уровень академической успеваемости. Полученные данные соотносятся с теорией В. И. Моросановой: осознанная саморегуляция является ресурсом, позволяющим мобилизовать благоприятные и компенсировать неблагоприятные для успешности обучения индивидуально-психологические особенности субъекта. Это происходит путем создания компенсаторных отношений между высоко и низко развитыми регуляторными навыками за счет высокой субъектной активности и положительного отношения к учению [4]. Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о роли организованности структур саморегуляции в обеспечении высокого уровня успеваемости у студентов.

*Заключение.* Проведенное исследование позволило определить внутреннюю структуру регуляторных механизмов личности студентов на разных этапах освоения образовательной программы высшего образования, а также в зависимости от уровня академической успеваемости. Полученные результаты могут быть использованы в решении задач организации учебного процесса, оптимизации образовательной среды, повышении результативности учебной деятельности студентов.

### **Список литературы**

1. Карпов А. В., Карпов А. А., Маркова Е. В. Психология принятия решения в управленческой деятельности. Метасистемный подход. Ярославль: ЯрГУ; Москва: Изд. дом РАО. 2016. 644 с.

2. Моросанова В. И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3. С. 57–83.

3. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика саморегуляции человека. Москва: «Когито-Центр». 2015. 304 с.

4. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Роль осознанной саморегуляции в организации внешних и внутренних ресурсов достижения учебных целей // Мир образования – образование в мире. 2014. № 2. С. 182–193.
5. Поваренков Ю. П. Положения системогенетической концепции профессионального становления и реализации субъекта труда. Часть 2 // Южнороссийский журнал социальных наук. 2011. № 1. С. 84–98.
6. Филиппова Ю. В., Тихонова М. А. Организационные и психологические основания академической успешности студентов в условиях дистанционного обучения // Ярославский психологический вестник. 2023. № 3 (57). С. 64–68.

## **Стыд и вина как социальные регуляторы поведения**

***С. А. Трифонова, У. Р. Кувшинова***

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

*Аннотация.* Данная статья рассматривает стыд и вину как социальные регуляторы поведения. В исследовании представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязей между переживанием стыда и вины и стилями копинг-поведения, влияющих на социальное взаимодействие. Выявлено, что склонность к стыду и вине в большей степени связана с агрессией направленной на себя, избеганием и позитивной самооценкой, где агрессия и избегание выступают как механизмы защиты в межличностных отношениях.

*Ключевые слова:* стыд, вина, механизмы регуляции, копинг-поведение.

## **Shame and Guilt as Social Regulators of Behavior**

***S. A. Trifonova, U. R. Kuvshinova***

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

*Abstract.* This article examines shame and guilt as social regulators of behavior. The study presents the results of an empirical study of the interrelationships between the experience of shame and guilt and coping behaviors affecting social interaction. It was revealed that the tendency to shame and guilt is more associated with self-directed aggression, avoidance and positive self-esteem, where aggression and avoidance act as defense mechanisms in interpersonal relationships.

*Keywords:* shame, guilt, regulatory mechanisms, coping behavior.

*Постановка проблемы исследования.* Стыд и вина – сложные эмоции, значимо влияющие на социальное поведение и межличностные отношения. Хотя они имеют схожее происхождение, они различаются по характеристикам и значению для индивидов и общества. Стыд, будучи более «публичной» эмоцией, возникает при публичном разоблачении ошибок, вызывая желание скрыться. Вина, более «личная», связана с раскаянием за действия и желанием их искупить [3, 9].

Эти эмоции универсальны, но люди различаются в склонности их испытывать, что влияет на реакции в социальных ситуациях. Высокий уровень самокритичности и невротизма увеличивает склонность к стыду, в то время как нормальная самооценка способствует переживанию вины. Культурные особенности также играют роль: коллективистские культуры усиливают чувство стыда, а индивидуалистические – вины [1, 2, 6].

Конструктивные реакции на вину способствуют улучшению межличностных отношений и укреплению моральных устоев. Конструктивные реакции на стыд включают принятие и интеграцию переживаний, что ведет к личностному росту. Неконструктивные стратегии, такие как избегание и самообвинение, усугубляют эмоциональный стресс и могут привести к депрессии и тревоге [4, 5, 7, 8]. Понимание нюансов стыда и вины, а также индивидуальных различий в их переживании важно для регуляции человеческого поведения и социальных групп.

#### *Организация процедуры и методы исследования.*

Для определения склонность к стыду была использована методика «Измерение чувства вины и стыда» Дж. П. Тангnea (Test of Self-Conscious Affect (TOSCA)). Для диагностики стилей совладания со стыдом и виной использована методика «Компас стыда» Д. Л. Натансона (Compass of Shame (CoSS), 1992. Для обработки полученных данных была использована программа Statistic, корреляционный анализ был выполнен с помощью метода ранговой корреляции Спирмена.

В исследовании приняли участие 64 человека (44 женщины (69 % выборки) и 20 мужчин (31 % выборки)) в возрасте от 13 до 65 лет ( $M = 27$ ;  $\sigma = 13,348$ ).

*Результаты исследования и их обсуждение.* На основе полученных данных, была проведена описательная статистика, в которой были выявлены различные эмоциональные склонности и стратегии преодоления стыда и вины у испытуемых, при этом заметно преобладание чувства вины и направленной на себя агрессии. Высокий средний балл за чувство вины предполагает его ключевую роль в психологической предрасположенности выборки. Относительно высокий уровень самонападения указывает на тревожную тенденцию к негативному отношению к себе, а низкие уровни  $\alpha$ -гордости как склонности к возникновению позитивной оценки самого себя,

и  $\beta$ -гордости как склонности к возникновению чувства гордости за свое текущее поведение свидетельствуют о редкости позитивной самооценки.

На основе проведенного сбора данных, полученных в ходе участия в опросах, была построена общая корреляция. По результатам корреляционного анализа шкал методики «TOSCA», большинство шкал положительно связано между собой. Последние две субшкалы,  $\alpha$ - и  $\beta$ -гордость довольно тесно связаны с «экстернальностью» и «безразличием», что отражено в таблице 1.

Таблица 1

### Корреляционные отношения между шкалами методики «TOSCA»

	<i>ШС</i>	<i>ШВ</i>	<i>Э</i>	<i>Б</i>	<i><math>\alpha</math>-Г</i>	<i><math>\beta</math>-Г</i>
<i>ШС</i>	1,00					
<i>ШВ</i>	0,64***	1,00				
<i>Э</i>	0,26*	0,11	1,00			
<i>Б</i>	-0,19	-0,16	0,33**	1,00		
<i><math>\alpha</math>-Г</i>	-0,37**	-0,22	0,13	0,44***	1,00	
<i><math>\beta</math>-Г</i>	-0,33**	-0,28*	0,26*	0,51***	0,74***	1,00

Обозначения: ШС – шкала стыда, ШВ – шкала вины, Э – экстернальность, Б – безразличие,  $\alpha$ -Г –  $\alpha$ -гордость,  $\beta$ -Г –  $\beta$ -гордость (\* – уровень значимости  $p \leq 0,05$ , \*\* – уровень значимости  $p \leq 0,01$ , \*\*\* – уровень значимости  $p \leq 0,001$ ).

Корреляционный анализ шкал методики «CoSS» (см. табл. 2) показывает положительные взаимосвязи между большинством шкал. Наиболее значимая связь (0,79 ( $p < 0,001$ )) наблюдается между «нападением на себя» и «избеганием», что может указывать на использование самонападения для устранения предполагаемых недостатков и снижения внешней критики. Вероятно, это так же может быть связано с невозможностью проявления агрессии во внешнюю среду в силу внешних ограничений и запретов, осуждения на проявление злости и агрессии, поэтому она направляется вовнутрь. Связь средней силы (0,32 ( $p < 0,01$ )) между «нападением на другого» и «избеганием» указывает на тенденцию людей, проявляющих агрессию к другим, использовать избегание для отвлечения внимания от собственных недостатков, сосредоточившись на кажущихся недостатках других.

Таблица 2

**Корреляционные отношения между шкалами методики «CoSS»**

	<i>ННС</i>	<i>УВС</i>	<i>И</i>	<i>ННД</i>
<i>ННС</i>	<b>1,00</b>			
<i>УВС</i>	0,18	<b>1,00</b>		
<i>И</i>	<b>0,79***</b>	0,20	<b>1,00</b>	
<i>ННД</i>	0,20	0,23	<b>0,32**</b>	<b>1,00</b>

*Обозначения:* ННС – нападение на себя, УВС – уход в себя, И – избегание, ННД – нападение на другого (\* - уровень значимости  $p \leq 0,05$ , \*\* – уровень значимости  $p \leq 0,01$ , \*\*\* – уровень значимости  $p \leq 0,001$ ).

Анализ корреляционных связей между шкалами склонности к переживанию чувств вины и стыда и показателями реакции людей на чувство стыда и его вариаций показал, что наиболее связанными элементами с переживанием стыда и вины, являются «нападение на себя» и «избегание». Это отражено в таблице 3.

Таблица 3

**Корреляционные связи между шкалами  
склонности к переживанию чувств вины и стыда  
и показателями реакции людей на чувство стыда и его вариаций**

	<i>ННС</i>	<i>УВС</i>	<i>И</i>	<i>ННД</i>
<i>ШС</i>	<b>0,77***</b>	0,14	<b>0,82***</b>	0,14
<i>ШВ</i>	<b>0,57***</b>	0,06	<b>0,60***</b>	-0,04
<i>Э</i>	0,17	<b>0,30*</b>	0,23	<b>0,31*</b>
<i>Б</i>	-0,13	<b>0,30*</b>	-0,18	<b>0,35**</b>
<i>α-Г</i>	<b>-0,39**</b>	0,09	<b>-0,41***</b>	0,14
<i>β-Г</i>	<b>-0,43***</b>	0,00	<b>-0,35**</b>	<b>0,31*</b>

*Обозначения:* ШС – шкала стыда, ШВ – шкала вины, Э – экстернальность, Б – безразличие, α-Г – α-гордость, β-Г – β-гордость, ННС – нападение на себя, УВС – уход в себя, И – избегание, ННД – нападение на другого (\* – уровень значимости  $p \leq 0,05$ , \*\* – уровень значимости  $p \leq 0,01$ , \*\*\* – уровень значимости  $p \leq 0,001$ ).

По данным, представленным в таблице 3 видно, что наиболее взаимосвязаны стратегии «нападение на себя» и «избегание». Значимые связи между шкалой CoSS – избегание (0,82 ( $p < 0,001$ )) и шкалой стыда показывают, что сценарии избегания служат для минимизации стыда. Избегающее поведение является распространенной реакцией на стыд, временно облегчая дискомфорт, но приводя к дезадаптации в долгосрочной перспективе. Аналогично, избегание также коррелирует с чувством вины (0,60 ( $p < 0,001$ )), показывая, что люди пытаются свести к минимуму стресс, дистанцируясь от ситуаций, связанных с виной. Показатели по шкале «избегание» отрицательно связаны с субшкалой « $\alpha$ -гордость» (-0,41 ( $p < 0,001$ )), что указывает на отсутствие связи между этими понятиями. Также шкала «избегание» отрицательно взаимосвязана с « $\beta$ -гордостью» (-0,35 ( $p < 0,01$ )), предполагая, что стратегии избегания препятствуют чувству гордости за свое поведение. Стыд сильно коррелирует с «нападением на себя» (0,77 ( $p < 0,001$ )), что усиливает негативное представление о себе и поддерживает чувство стыда. Похожие связи обнаружены между «нападением на себя» и виной (0,57 ( $p < 0,001$ )). Отрицательная корреляция между «нападением на себя» и « $\alpha$ -гордостью» (-0,39 ( $p < 0,01$ )) показывает, что самокритика снижает чувство гордости. Также шкала «нападение на себя» отрицательно связана с « $\beta$ -гордостью» (-0,43 ( $p < 0,001$ )), что объясняется самокритичным характером поведения. Положительная связь средней силы (0,30) между «уходом в себя» и «экстернальностью», а также «уходом в себя» и «безразличием» показывает тенденцию избегать личной ответственности и самоанализа. Шкала «нападение на другого» также имеет значимые корреляции с «экстернальностью» (0,31 ( $p < 0,05$ )) и « $\beta$ -гордостью» (0,31 ( $p < 0,05$ )), предполагая, что агрессия используется для поддержания позитивной самооценки. Также взаимосвязь между «нападением на другого» и «безразличием» (0,35 ( $p < 0,01$ )) показывает, что агрессивные люди могут проявлять эмоциональную отстраненность. Таким образом, стыд и вина коррелируют с избеганием и самокритикой, что снижает чувство гордости и ведет к дезадаптации.

*Заключение.* Стыд, характеризующийся глубоким чувством самообвинения и негативной самооценкой, формирует поведение избегания и нападения на себя. Хотя чувство вины также коррелирует с избеганием и самообвинением, анализ показывает несколько

более слабую связь по сравнению со стыдом. Вероятно, это связано с тем, что люди, испытывающие стыд или вину, скорее прибегают к деструктивным механизмам совладания, таким как избегание или нападение на себя, чем к конструктивным. Будучи подавленными, люди склонны возвращаться к более автоматическим, менее продуманным реакциям, часто неадекватным по своей природе.

### Список литературы

1. Горнаева С. В. Вина и стыд в контексте психологической регуляции социального поведения личности // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 33. С. 47–49.
2. Долгов Ю. Н. Вина и стыд как социальные чувства. // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2013. № 33. С. 167–174.
3. Макогон И. К., Ениколопов С. Н. Апробация методики измерения чувств вины и стыда (Test of self-conscious Affect-3 – TOSCA-3) // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. № 8. С. 6–21.
4. Ferguson T. J., Stegge H., Eyre H. L., Vollmer R., Ashbaker M. Context effects and (mal)adaptive nature of guilt and shame in children // Genetic Social and General Psychology Monographs. 2000. V. 126. P. 319–345.
5. Ghatavi K., Nicolson R., MacDonald C., Osher S, Levitt A. Defining guilt in depression: a comparison of subjects with major depression, chronic medical illness and healthy controls // Journal of Affective Disorders. 2002. V. 68. P. 307–315.
6. Gilbert P., Andrews B. Shame: Interpersonal behavior, psychopathology, and culture // New York: Oxford University Press. 1998. P. 68–96.
7. Harper F. W. K., Austin A. G., Cercone J. J., Arias I. The role of shame, anger, and affect regulation in men's perpetration of psychological abuse in dating relationships // Journal of Interpersonal Violence. 2005. V. 20. P. 1648–1662.
8. Joireman J. Empathy and the self-absorption paradox II: self-rumination and self-reflection as mediators between shame, guilt, and empathy // Self and Identity. 2004. V. 3. P. 225–238.
9. Tangney J. P., Stuewig J., Mashek D. J. Moral Emotions and Moral Behavior // Annual Review of Psychology. 2007. V. 58. P. 345–372.

**Влияние проекта «Орлята России»  
на развитие социальной активности  
обучающихся начальных классов в сельских школах**

*А. С. Ульянова<sup>1</sup>, Е. Г. Изотова<sup>1, 2</sup>*

<sup>1</sup> Ярославский государственный педагогический университет  
им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация

<sup>2</sup> Ярославский государственный аграрный университет,  
Ярославль, Российская Федерация  
e-mail: vetas\_143@mail.ru

*Аннотация.* В статье рассматривается понятие социальной активности младших школьников. Приведены результаты исследования социальной активности младших школьников, обучающихся в сельских общеобразовательных учреждениях и участвующих в реализации программы развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России». Описаны положительные и отрицательные показатели социальной активности, установлены причинно-следственные связи, влияющие на показатели социальной активности учеников сельских школ.

*Ключевые слова:* программа «Орлята России», социальная активность, младшие школьники, воспитательный процесс, сельская школа.

**The Impact of the “Eaglets of Russia” Project  
on the Development of Social Activity  
of Primary School Students in Rural Schools**

*A. S. Ulianova<sup>1</sup>, E. G. Izotova<sup>1, 2</sup>*

<sup>1</sup> Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russia

<sup>2</sup> Yaroslavl State Agrarian University, Yaroslavl, Russia  
e-mail: vetas\_143@mail.ru

*Abstract.* The article discusses the concept of social activity of primary school children. The results of a study of the social activity of younger schoolchildren studying in rural educational institutions and participating in the implementation of the program for the development of social activity of primary school students “Eaglets of Russia” are presented. Positive and negative indicators of social activity are described, cause-and-effect relationships affecting the indicators of social activity of rural school students are established.

*Keywords:* the “Eaglets of Russia” program, social activity, primary school students, educational process, rural school.

В младшем школьном возрасте происходит процесс присвоения социальных норм и ценностей поведения, то есть это – начальный и активный этап формирования гражданской идентичности ребенка, а программа «Орлята России» является наиболее эффективным и универсальным инструментом в указанном направлении.

Развитие социальной активности обучающихся начальных классов в настоящий момент находится на начальном этапе своей реализации и поэтому исследования в данном направлении являются особо актуальными.

Проект «Орлята России» представляет собой инициативу, направленную на развитие социальной активности и патриотического воспитания младших школьников. Этот проект ориентирован на формирование у детей ценностей гражданственности, коллективизма и ответственности за свои поступки. В условиях современного общества, где особое внимание уделяется формированию активной гражданской позиции с раннего возраста, проект «Орлята России» приобретает особую значимость в воспитательном процессе начальной школы [9].

Обратившись к анализу деятельности образовательных учреждений Российской Федерации, которые участвуют во внедрении программы развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России» можно заключить, что данная программа позволяет решать одну из главных задач государственной политики в сфере образования – сохранение и развитие единого образовательного пространства России [1, 9].

Как отмечают авторы Программы «Орлята России», «разработка и реализация федеральных и региональных программ воспитания обучающихся позволяет создать институциональную среду, учитывающую как законодательную базу и нормативные документы, так и общественное мнение по вопросам образования и воспитания подрастающего поколения, а также сконцентрировать воспитательный потенциал различных социальных институтов. Придание воспитанию институционального характера повышает уровень ответственности всех участников процесса воспитания (учащихся, педагогов, родителей, социальных партнеров) и максимально способствует

решению таких задач, как сохранение исторической преемственности поколений; воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России; воспитание патриотов своей страны, граждан, способных как к социализации в условиях гражданского общества, так и к противодействию негативным социальным процессам» [2, 9].

Одной из ключевых целей проекта является развитие у детей навыков коллективной работы и взаимодействия в социуме. В рамках проекта учащиеся участвуют в различных мероприятиях и акциях, направленных на помощь окружающим, благоустройство школьной территории, организацию культурных и спортивных событий. Эти виды деятельности способствуют формированию у детей чувства принадлежности к коллективу, ответственности за общее дело, а также развивают умение работать в команде. Например, совместная работа над проектами по озеленению школьного двора или участие в благотворительных акциях помогает младшим школьникам понять важность коллективного труда и взаимопомощи.

Анализ теоретических и методических источников по изучаемому вопросу показал, что в целом на социальную активность учеников влияют следующие факторы:

– Внутренние: система ценностей человека, мировоззрение, самосознание. Через них осуществляется понимание и преобразование внешнего мира, осознание своего места в нём, смысла существования своего «Я».

– Внешние: социальная среда, экологические, природные и биологические факторы. Все они могут влиять как положительно, так и отрицательно. Под положительным влиянием понимается повышение эффективности прохождения этапов по формированию социальной активности. Негативное влияние, напротив, тормозит данный процесс, либо искажает его.

– Наличие эффективного развивающего социокультурного пространства в рамках которого учащийся имеет возможность проявить собственный потенциал и способности.

– Общественные потребности ученика, проявляющиеся в форме общественных требований к нему.

– Свобода в выборе направления проявления собственной социальной активности.

– Стремление к успешности в личных достижениях в разнообразных сферах и областях деятельности.

Проект «Орлята России» реализуется на всей территории Российской Федерации. Однако, наибольший интерес представляет изучение особенностей реализации данной программы в сельских школах Ярославской области, поскольку имеющиеся исследования показали, что в сельских школах фиксируются существенные отличия как во взаимоотношениях младших школьников со сверстниками и педагогами, так и в отношении социальной активности в целом. В соответствии с вышесказанным, исследование особенностей социальной активности младших школьников, участвующих в реализации программы «Орлята России» проводилось в двух школах Ярославского муниципального района – Дубковской средней школе и Красноткацкой средней школе.

В исследование приняли участие 32 человека – по 16 обучающихся начальных классов каждой сельской школы, участвующие в реализации программы «Орлята России». В качестве диагностического инструментария была использована «Методика изучения социализированности личности учащегося» (М. И. Рожков), предназначенная для выявления уровня социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности учащихся.

Промежуточные результаты проведенного исследования показали, что в целом, для школьников сельских школ характерен достаточно высокий уровень социальной активности, социальной адаптированности и нравственности. Однако сравнительный анализ показал, что для младших школьников Дубковской школы характерны более высокие значения по шкалам социальной адаптированности и нравственности, а уровень непосредственно социальной активности и автономности выше у учеников Красноткацкой школы.

Заслуживает внимания и тот факт, что для учеников обеих школ является характерными низкие значения автономности. Данный факт говорит о наличии трудностей у учащихся сельских школ в понимании того, как брать на себя ответственность непосредственно за свою учебную деятельность, ответственность и самостоятельность относительно всех аспектов своей учебной деятельности: установление целей, определение содержания, и последовательности, выбор

используемых методов и приемов, управление процессом овладения, оценка полученного результата.

Анализируя полученные данные приходим к выводу, что в целом в сельских школах, реализующих проект «Орлята России» отмечаются достаточно высокие показатели изучаемых явлений, а именно социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности учащихся. При этом, уровень непосредственно социальной активности выше у учеников Красноткацкой школы, что, по-видимому, является результатом более длительного времени реализации программы и плановому поэтапному прохождению основных треков.

*Заключение.* Подводя итог, важно отметить, что программа «Орлята России», включающая в себя методы, приемы, формы организации взаимодействия участников образовательного процесса, способствующие развитию социальной активности является эффективной в плане развития личности младшего школьника в целом, и таких ее составляющих, как социальная активность, социальная адаптированность, автономность и нравственная воспитанность, в частности. Подобные занятия, как подтверждают результаты исследования, способствуют формированию у детей навыков коммуникации, сотрудничества и лидерства, что приводит к более высокому уровню социальной активности. Используемые формы и методы работы в рамках реализации программы «Орлята России», направленные на развитие и поддержание интереса к учебным и внеурочным видам деятельности, на формирование социально значимых качеств личности обучающихся, ключевых базовых ценностей: Родина, семья, природа, дружба, труд, милосердие оказывают положительное влияние на эмоциональное состояние и способности учеников, повышая их уровень социальной адаптивности и социальной активности.

### **Список литературы**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. N 373) С изменениями и дополнениями от 26 ноября 2010 г., 22 сентября 2011 г., 18 декабря 2012 г., 29 декабря 2014 г., 18 мая, 31 декабря 2015 г., 11 декабря 2020 г.).

2. Беляков Ю. Д. Методика организации коллективных творческих дел и игр (изд. 2-е, перераб. и доп.). ФГБОУ ВДЦ «Орлёнок»: учебно-методический центр, 2020. 80 с.

3. Изотова Е. Г. Взаимосвязь социально-психологической адаптации и успеваемости в младшем школьном возрасте // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2021. № 71–2. С. 428–431.

4. Изотова Е. Г. Гендерные особенности проявления агрессии и агрессивного поведения младших школьников во внеурочной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2018. С. 469–472.

5. Изотова Е. Г. Внутренняя позиция школьника как показатель развития личностных универсальных учебных действий // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2023. Вып. 80. Ч. 2. С. 421–424.

6. Кабанкова Е. А., Невзорова А. В. Патриотическое воспитание младших школьников в условиях реализации новой программы воспитания // Современный младший школьник: развитие, воспитание, социализация. Сборник материалов к 40-летию кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. Ярославль, 2023. С. 171–178.

7. Камакина О. Ю. Особенности формирования классного коллектива в начальной школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10 № 3 (36). С. 139–141.

8. Карпова Е. В., Изотова Е. Г. Мотивация учебной и внеучебной деятельности школьников. Ярославль : РИО ЯГПУ. 2021. 179 с.

9. Учебно-методический комплекс Программы развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России». Методические материалы / авт.-сост. Н. А. Волкова, А. Ю. Китаева, А. А. Соколовских, О. Ю. Телешева, И. П. Тимофеева, Т. И. Шатунова, О. В. Швердина; под общ. ред. А. В. Джеуса, Л. Р. Сайфутдиновой, Л. В. Спириной. – Краснодар: Изд-во Новация, 2022.

## **Понятие женственности и психология ее формирования у девушек**

*П. Э. Усова*

Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых,  
Владимир, Российский Федерация  
e-mail: polyna.usova1029@gmail.com

*Аннотация.* В статье представлен теоретический анализ понятия женственности. Рассмотрено определение ее компонентов, ее характеристики в традиционном и современном понимании, а так же принцип формирования. В статье рассматриваются институты, оказывающие принципиальное влияние на формирование женственности. Показано стирание гендерной идентичности, указана важность формирования и сохранения женственности в быстро меняющемся мире.

*Ключевые слова:* женственность, институты и психология формирования, основные компоненты, характеристики.

## **Young Women's Concept of Femininity and the Psychology of its Formation**

*P. E. Usova*

Vladimir State University, Vladimir, Russia  
e-mail: polyna.usova1029@gmail.com

*Abstract.* The article presents the theoretical analysis of the concept of femininity. The definition its characteristics in the traditional and modern sense, and principle of its formation. The article examines institutions that have a fundamental influence on the formation of femininity. The erasure of gender identity is shown, the importance of the formation and preservation of femininity in a rapidly changing world is indicated.

*Keywords:* femininity, institutions and psychology of formation, main components, characteristics.

*Постановка проблемы исследования.* В современном мире ярко прослеживается стирание гендерной идентичности, понятие пола размывается. В это время российское население старается

придерживаться традиционных ценностей, с чем связан недавно изданный закон о запрете пропаганды такого движения, как ЛГБТ. Так же в своем обращении к Федеральному Собранию Владимир Путин говорил о том, что 2024 год объявлен Годом семьи. По этому поводу Президент России говорит следующее: «Ценности любви, взаимной поддержки и доверия передаются в семье из поколения в поколение, так же как культура, традиции, история, нравственные устои. И конечно, главное предназначение семьи – это рождение детей, продолжение рода человеческого, воспитание детей, а значит, и продолжение всего нашего многонационального народа. Мы видим, что происходит в некоторых странах, где сознательно разрушают нормы морали, институты семьи, толкают целые народы к вымиранию и вырождению, а мы выбираем жизнь. Россия была и остаётся оплотом традиционных ценностей, на которых строится человеческая цивилизация». Президент подчеркивает важность создания семьи и сохранения традиционных ценностей населением нашей страны. Семья образуется из союза мужчины и женщины, причем мужчины женственность очень ценят, поэтому столь важно понять, как она формируется.

#### *Результаты исследования.*

Женственность – это этическая категория, означающая сочетание ожидаемых от женщины качеств, таких как эмоциональность, нежность, хрупкость, искренность, преданность, которые заставляют мужчину стремиться защищать и защищать женщину. Так, отдельные качества, которые приписываются категории женственности, высоко ценятся людьми обоих полов. По данным опроса, проведенного «Российской газетой», больше всего россияне ценят в женщинах доброту, отзывчивость и умение сочувствовать – об этом сказали 27 % опрошенных, чаще об этом сообщали сами женщины (31 %). На втором месте стоят красота и привлекательность – 20 %, эти качества ценят больше мужчины (29 %). Интеллект, ум и образованность завершают топ-3 самых ценных качеств представительниц прекрасного пола – 19 %. Также во главе списка: честность и искренность (18 %), верность и преданность (18 %), семейность и умение быть хорошей матерью (14 %). Настоящая женщина должна беречь семейный очаг (32 %), заниматься воспитанием детей (21 %), быть хозяйкой (17 %), проявлять доброту и заботу (10 %). По всем приве-

денным ответам эти суждения чаще высказывали женщины. В связи с этим представленная тема является весьма актуальной.

Понятие женственности включает в себя как чисто биологические, так и социальные и культурные аспекты и не связано исключительно с женским биологическим полом, сочетание качеств, описывающих женственность, может встречаться и у мужчин. Противоположностью женственности является мужественность (маскулинность) – понятие, включающее в себя такие качества, как твердость, устойчивость, агрессивность.

Проблема изучения психологических характеристик женщин рассматривается в современной науке, как правило, не изолированно, а в сочетании с изучением психологических характеристик мужчин, «поскольку мужчина и женщина представляют собой два основных типа человека, взаимодействие между их следует рассматривать как основную модель всех человеческих отношений» [7].

Исследования психологических характеристик мужчин и женщин, проведенные отечественными и зарубежными психологами, антропологами, этнографами и историками, выявили различные социальные и в то же время идентичные биологические характеристики мужчин и женщин из разных культур, социальных групп и страны. Этот факт позволил им сделать вывод, что биологический пол не может быть объяснением различий в социальных ролях, существующих в разных обществах [5].

Стирание границ между «мужской» и «женской» профессиями, совместное обучение и работа изменяют нормативные представления о мужских и женских половых ролях, выравнивают многие различия, которые ранее казались «естественными».

В исследованиях многих ученых представлены каноны традиционной, истинной женственности. Анализируя исследования, можно определить признаки, свойства истинной женственности с точки зрения традиционного подхода к ее определению. Основными характеристиками истинной, традиционной женственности являются: привлекательность, аккуратность, мягкость, доброта, уступчивость, нежность, скромность, терпение, смирение, послушание, вежливость, доверчивость, социальная пассивность; навыки: глажка, стирка, приготовление пищи, уход за собой, воспитание детей; с точки зрения социального статуса – быть «хранителем дома».

Показатель современной женственности, по мнению С. Л. Алмазовой, включает в себя: твердость, решительность, настойчивость, самоотдачу, независимость, равенство в отношениях с противоположным полом, социальную активность, умение отстаивать собственное мнение, воспитание, «реализацию» во всех сферах деятельности. Анализируя эти показатели, можно увидеть их несоответствие, иногда даже противоположность [1].

Остановимся подробнее на психологических качествах, составляющих сущность психологического феномена «женственности». Так, по мнению А. К. Юрцини, женственность – это особая черта личности женщины, выражающая этические и эстетические ценности. Под внутренней женственностью понимаются особенности внутренней культуры личности женщины: тонкость чувств, материнская любовь и альтруизм, сдержанность и скромность. Внешняя женственность характеризуется особыми поведенческими особенностями и внешней культурой личности женщины: мягкость и красота в движении, точность и чистота, способность создавать красоту в работе и жизни, во всех жизненных действиях и т. д. [6].

Важнейшим институтом формирования женственности является семья, отношения, которые развиваются между ребенком и родителями. Развитие социального опыта происходит наиболее интенсивно в дошкольном возрасте, и родители в этом возрасте являются наиболее важными социокультурными моделями мужского и женского поведения для ребенка. Эффективность такого развития зависит от других условий, помимо семьи: социализация гендерных ролей, таких как равноправное общество, дошкольное учреждение.

Большое влияние на женственность девочек оказывает женская идентичность своей матери, которая в любом случае является основой для подражания или против подражания. В зависимости от характера семейных отношений, зрелая девушка каким-то образом отождествляет себя со своей матерью, впитывая ее взгляды и убеждения в отношении женственности и сексуальности [8].

Вопрос о том, являются ли гендерная идентичность и специфическое поведение врожденными или подвержены влиянию окружающей среды, остается спорным. По словам известного психолога, бывшего президента Американской психологической ассоциации,

Д. Ф. Халперн, оба фактора влияют на их генезис, но науке еще предстоит выяснить, насколько важен каждый из них [3].

Широко распространено мнение, что женственность обычно формируется полностью или преимущественно под влиянием окружающей среды [4].

В юнгианской психологии архетипические образы мужского и женского начал называются Анимус или Анима. К. Юнг объединил Анимуса с категоричными, суровыми, чрезмерно принципиальными, внешними решениями, а Аниму – с восприимчивостью к воздействию эмоций и настроений, и внутренней направленности. Предполагается, что каждый человек носит оба начала в разных пропорциях, и доминирование Анимуса или Анимы не имеет прямого отношения к его биологическому полу.

Женственность не может быть определена исключительно биологическим полом. Немаловажны психологические, социально-психологические и социальные установки женщин и мужчин. Это продукт исторических, культурных и социальных институтов. Среди прочего важно выделить роль профессионализации, которая расширяет возможности женщин в предпринимательской деятельности, расширяет их личное пространство, активизирует их социальное поведение и, в конечном счете, их социальный статус, гендерные стереотипы и представления об изменении собственной женственности.

В настоящее время профессиональная деятельность женщин осуществляется в новых социальных, экономических и политических условиях, а гендерная система меняется. Соглашение о равенстве обновляется, заменяя патриархат равенством прав и возможностей для мужчин и женщин в государственной и частной сферах. Соответственно, гендерные стереотипы женщин постепенно меняются [2].

Таким образом, анализ научной литературы позволяет нам сделать следующие выводы:

1. В понимании психологического феномена «женственность» имеют место различные подходы: от патриархально-традиционного понимания, связанного с зависимостью, слабостью, смирением, до активно-агрессивного, включающего установки на инициативность, доминирование, силу.

2. На формирование женственности влияют различные социальные институты, видео и киноискусство, средства массовой информации, политические процессы, общественное мнение. Однако наиболее важным институтом формирования женственности является семья: ее состав, психологический климат семьи, отношения, которые складываются у девочки с родителями.

3. Выделяют следующие компоненты, составляющие понятие «женственность»: черты характера, отражающие отношение к людям (чуткость, внимательность, отзывчивость); качества, связанные с выполнением супружеских и родительских ролей женщин; особенности внешнего облика (красота, элегантность, аккуратность); интеллектуальные особенности, интересы; коммуникативные способности.

### Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. 145 с.

2. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. Ростов н/Д: Феникс, 1998. С. 448.

3. Антология гендерных исследований: сб. пер. / сост. и коммент. Е. И. Гаповой, А. Р. Усмановой. Минск, 2000.

4. Балин В. Д., Гербачевский В. К. и др. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учеб. Пособие. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. 560 с.

5. Воронина О. Введение в гендерные исследования // Материалы Первой Рос. летней школы по женским и гендерным исследованиям «Валдай – 96». М.: МЦГИ, 1997.

6. Гуревич К. М., Борисова Е. М. Психологическая диагностика: учеб. пособие / Ун-т Рос. акад. образования – 2. изд., испр. – Москва : Изд-во УРАО, 2000. 301с.

7. Диагностика самоактуализации личности (А. В. Лазукин в адаптации Н. Ф. Калиной) // Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С. 426–433.

8. Клецина И. С. Психология гендерных отношений: Теория и практика. СПб., 2004.

**Формирование этнической идентичности  
младших школьников  
в поликультурной образовательной среде**

***С. М. Филиппова, А. В. Невзорова***

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

*Аннотация.* В статье рассматривается вопрос о формировании этнической идентичности младших школьников в поликультурной образовательной среде. Проведен анализ понятия этнической идентичности и выявлены его специфические черты с учетом возрастного этапа развития младших школьников. Представлены результаты эмпирического исследования, в котором показано отсутствие половых различий в этнической идентичности мальчиков и девочек младшего школьного возраста.

*Ключевые слова:* младший школьник, этническая идентичность, половые различия.

**Formation of Ethnic Identity of Primary School Students  
in a Multicultural Educational Environment**

***S. M. Filippova, A. V. Nevzorova***

Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russia  
e-mail: anna.nevzorova@gmail.com

*Abstract.* The article examines the formation of ethnic identity of primary school students in a multicultural educational environment. The concept of ethnic identity is analyzed and its specific features are identified taking into account the age stage of development of primary school students. The results of an empirical study are presented, which shows the absence of gender differences in the ethnic identity of boys and girls of primary school age.

*Keywords:* primary school student, ethnic identity, gender differences.

*Постановка проблемы исследования.* Современное общество сталкивается с вызовом поликультурности, которая проникает во все сферы жизни, включая образование. В многонациональных и много-

культурных средах школьники сталкиваются с проблемой осознания этнических различий, необходимостью выработки отношения к этим различиям на основе формирования собственной этнической идентичности [2, 3]. Процесс формирования этнической идентичности является сложным и многогранным, требующим внимания и поддержки, как со стороны образовательных учреждений, так и со стороны родителей и общества в целом, поскольку в современном мире этнические различия стерты, в большинстве случаев люди слабо чувствуют связь со своим происхождением, традиционными устоями этноса. В то же время, этническая идентичность выступает прочным базисом системы ценностей, направленности личности и жизненных перспектив [1].

В данной работе рассмотрено формирование этнической идентичности младших школьников в поликультурной образовательной среде. В частности, изучено влияние образовательной среды на процесс формирования этнической идентичности мальчиков и девочек младшего школьного возраста.

Актуальность работы обусловлена тем, что наша большая страна является многонациональной, к тому же, с увеличением числа эмигрантов, мигрантов и представителей различных этнических групп в многокультурном обществе, важно понимать, каким образом у детей формируется этническую идентичность в условиях многообразия культур, традиций и обычаев [6].

Проблема формирования этнической идентичности младших школьников в поликультурной образовательной среде требует поиска решений, так как, согласно Э. Эриксону, идентификация личности начинается уже в младшем школьном возрасте [7]. Человек начинает задавать себе вопросы о том, кто он такой, чем хочет заниматься в жизни, какие ценности ему важны. В том числе, эти вопросы относятся к собственной идентификации себя как представителя этнической группы. От отношения к собственной этнической идентичности зависит формирование патриотизма, толерантности к другим этносам, а также межэтническое взаимодействие [4].

*Организация процедуры и методы исследования.* В эмпирическом исследовании приняли участие школьники 4 класса в количестве 28 человек. Среди них 14 мальчиков и 14 девочек. Нами были проведены следующие методики:

- шкала экспресс-оценки выраженности этнической идентичности (Н. М. Лебедевой);
- методика оценки позитивности и неопределённости этнической идентичности (А. Н. Татарко, Н. М. Лебедева);
- шкальный опросник О. Л. Романовой для исследования этнической идентичности детей и подростков.

Также мы проанализировали образовательную и воспитательную программы начального общего образования общеобразовательной школы, на базе которой проводилось исследование.

Первая методика – методика экспресс-оценки Н. М. Лебедевой [5]. Данные исследования показали, что все испытуемые идентифицируют себя как русские (100 %) при том, что в ходе проведения методики и обсуждения правильного выполнения было выявлено, что некоторые ученики выбирали между двумя национальностями, но сделали выбор в пользу принадлежности к русскому народу. При сопоставлении количественных результатов было обнаружено, что у девочек ярче проявляется выраженность этнической идентичности, чем у мальчиков.

Результаты оценки позитивности и неопределённости этнической идентичности (А. Н. Татарко, Н. М. Лебедева) показали, что, и у девочек, и у мальчиков результаты имеют сходство в том, что по шкале позитивности показатели выше, чем по шкале неопределённости, что в целом свидетельствует о принятии младшими школьниками этнических различий и потребности в их понимании и осознании. В то же время, профили графиков у девочек оказались идентичными, в то время как у мальчиков показатели по шкалам разнородны.

С помощью методики «Шкальный опросник О. Л. Романовой для исследования этнической идентичности детей и подростков» обнаружено, что у мальчиков и у девочек схожие результаты по всем трём показателям: выраженность чувства принадлежности к своей этнической группе; значимость национальности; отношение к этническим большинствам и меньшинствам как к равным.

Анализ воспитательной и образовательной программ начального общего образования показал направленность программ на формирование основ культуры межэтнического и межконфессионального общения, уважения к языку, культурным, религиозным традициям, истории и образу жизни представителей всех народов России.

Проверка гипотезы относительно различий в сформированности этнической идентичности у мальчиков и девочек проводилась с помощью U-критерия Манна-Уитни. Полученные эмпирические значения находятся в зоне неопределенности по первым двум методикам и в зоне незначимости по третьей методике. Это свидетельствует о том, что отсутствуют статистически достоверные различия показателей этнической идентичности между группами мальчиков и девочек.

*Заключение.* Подводя итог проведенному исследованию, можно сформулировать вывод о том, что этническая идентичность у мальчиков и девочек выпускников начальной школы не имеет отличий. В то же время, исследование вскрыло целый ряд вопросов, требующих дальнейшего изучения. Если за основу принята неэффективная, формальная модель образования, создающая иллюзию присутствия отлаженной системы образования, то она не отражает потребности проживающих в регионе этносов, этническая идентичность проявляется слабо.

### Список литературы

1. Дагбаева С. Б. Этническая идентичность младших школьников в изменяющихся социокультурных условиях / Вестник КРАУНЦ. Москва, 2013. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnicheskaya-identichnost-mladshih-shkolnikov-v-izmenyayuschih-sotsiokulturnyh-usloviyah/viewer> (дата обращения: 23.02.2024).
2. Иванова Г. П., Марченко А. А. Поликультурное воспитание младших школьников и его особенности во внеурочной деятельности // Социально-гуманитарные знания. 2024. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnoe-voospitanie-mladshih-shkolnikov-i-ego-osobennosti-vo-vneurochnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 04.02.2024).
3. Карпушина Л. П., Варданын В. А. Поликультурная образовательная среда общеобразовательной организации как педагогический феномен // Концепт. 2023. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnaya-obrazovatel'naya-sreda-obscheobrazovatel'noy-organizatsii-kak-pedagogicheskiy-fenomen> (дата обращения: 03.02.2024).
4. Кипкеева З. Х. Формирование этнической идентичности младшего школьника в мультикультурной образовательной среде: автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Владикавказ, 2012. С. 3.

5. Лебедева, Н. М. Этнопсихология: учебник и практикум для академического бакалавриата / Н. М. Лебедева. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. 491 с.

6. Серова Я. С., Невзорова А. В. Социально-эмоциональное развитие младших школьников в процессе воспитания полоролевого поведения // Опыт и перспективы реализации Федеральных государственных образовательных стандартов в современной школе : сборник научных статей III всероссийской научно-практической конференции / под науч. ред. Е. В. Карповой. – Ярославль, 2020. С. 174–176.

7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – Москва : Прогресс, 1996. 340 с.

## **Метакогнитивная психология управленческой деятельности. Современное состояние проблемы**

***М. А. Цуканова***

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова,  
Ярославль, Российская Федерация  
e-mail: mari.tsukanova.05@mail.ru

*Аннотация.* В статье представлены материалы, направленные на обзор основных положений современной психологии управления и метакогнитивизма, на основе которых возможны организация процедуры и проведение цикла специальных исследований. Сформулированы конкретные предпосылки для подобных междисциплинарных разработок. Показано, что наряду с целым рядом позитивных условий, имеют место и аспекты, затрудняющие интеграцию двух рассматриваемых крупных направлений.

*Ключевые слова:* метакогнитивная психология, психология управления, управленческая деятельность, метакогнитивная сфера личности, руководитель, рефлексия, междисциплинарная интеграция.

## **Metacognitive Psychology of Management Activity. The Current State of the Problem**

***M. A. Tsukanova***

Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia  
e-mail: mari.tsukanova.05@mail.ru

*Abstract.* The article presents materials aimed at reviewing the main provisions of modern management psychology and metacognition, on the basis of which it is possible to organize the procedure and conduct a cycle of special studies. Specific prerequisites for such interdisciplinary developments have been formulated. It is shown that along with a number of positive conditions, there are also aspects that make it difficult to integrate the two major areas under consideration.

*Keywords:* metacognitive psychology, management psychology, managerial activity, metacognitive sphere of personality, leader, reflection, interdisciplinary integration.

В современной науке особое внимание все больше уделяется исследованиям междисциплинарного характера, что позволяет развиваться двум и более направлениям одновременно, а также открывает новые направления в науке, не исключением является и развитие взаимосвязи психологии управленческой деятельности и метакогнитивизма.

Феномен управления известен с древнейших времен, но научное изучение стало осуществляться только к концу XIX – началу XX вв. Управленческая деятельность развивалась и приобрела статус субъект-субъектного вида деятельности. Так, предметом управленческой деятельности являются «социальные объекты» – люди, личности, фактически, субъекты как таковые. Это показывает специфичность деятельности и ее отличие от субъект-объектных видов. Также управленческая деятельность представляет собой организацию деятельности других людей, то есть «деятельность по организации деятельности», что говорит о сложности и уникальности психологии управления и субъекта управленческой деятельности [1]. Руководитель, как субъект труда, сталкивается с множеством сложностей при осуществлении своей деятельности через организацию деятельности подчиненных. Это требует высоких психологических качеств, стратегий и знаний, которые носят метакогнитивный характер и лежат в основе межличностного взаимодействия и рефлексии.

Метакогнитивизм (и шире – метакогнитивная психология) в отличие от управленческой деятельности изучается не так давно и является еще очень молодым направлением, но одним из приоритетных в целом в психологии. Помимо своей молодости, трудности в дальнейшем развитии возникают и в сложности предмета исследования. Несмотря на это метакогнитивизм рассматривает широкий спектр проблем, имеет большой объем знаний и прикладное применение. Последнее является толчком к изучению психологии субъекта, но при этом, все полученные данные носят больше частный характер, чем обобщенный, поэтому важно исследовать связь метакогнитивной психологии с другими направлениями. Так, главная цель исследования ее с управленческой деятельностью состоит в том, чтобы на основе выявления особенностей и тенденций наметить наиболее перспективные направления их последующего развития и определить ключевые трудности, к которым они привели в настоящее время.

В рамках обоих этих направлений также существует необходимость в их взаимной конвергенции.

Важно понимать, что для успешного выполнения своих обязанностей руководитель должен уметь четко определять потребности своих подчиненных, анализировать их личностные особенности, понимать мотивационные направленности и интересы, а также правильно интерпретировать их поведение в различных ситуациях. Для точного понимания другого человека руководителю необходимо обладать как навыками диагностики, которые он получает с опытом, так и рефлексивными способностями, которые являются одним из его основных профессионально-важных качеств [4, 5]. Кроме того, следует помнить, что эффективность организационного функционирования в значительной степени зависит от уровня авторитета руководителя.

Одной из ключевых характеристик авторитетного руководителя является способность управлять другими через влияние собственной личностью, а это неразрывно связано с саморефлексией, с осознанием своих возможностей и компетенции, пониманием того, что ожидают окружающие, способностью самоподачи. Кроме того, важно адаптировать основные категории мотивирующих и стимулирующих факторов под специфику руководимого им контингента. Все это также подразумевает рефлексивную оценку с его стороны и использование соответствующих механизмов рефлексивного (точнее, социорефлексивного) плана [2]. Для полного понимания управленческой деятельности в целом, а также ее связи с метакогнитивной психологией, необходимо было остановиться на значимости рефлексивного подхода к управлению.

Наряду с этим, отдельным крупным направлением в русле метакогнитивной психологии в целом, которое во многом определяет ее как таковую и способствует ее позитивному развитию, является диагностическое направление [3]. Оно включает весь методологический инструментарий, имеющийся на данный момент в метакогнитивизме; в его состав входят как психодиагностические методики, так и специфические методы в структуре коучинга, консультировании др.

Проблема методологических оснований исследования метакогнитивной сферы личности является весьма актуальной на современном этапе, особенно в связи с диверсификацией исследований. В со-

временной психологии метапознания выделяют пять групп проблем теоретико-методологического плана: теоретические, процессуальные, методические, диагностические, функциональные. В частности дальнейший прогресс метакогнитивного направления зависит от решения данных проблем.

Наряду с этим, необходимо выявить возможные тенденции к интеграции таких направлений психологии, как психология управленческой деятельности и метакогнитивизма. Предпосылки к проведению исследования метакогнитивной регуляции управленческой деятельности состоят в следующем.

Во-первых, относительно слабо развито методическое обеспечение основных параметров метакогнитивной сферы личности, однако далеко не все имеют собственный диагностический инструментарий. Кроме того, некоторые методики до сих пор не прошли процедуру русскоязычной адаптации. В психологии менеджмента также существует необходимость разработки специального методологического аппарата.

Во-вторых, управленческая деятельность – это деятельность, которая по своему виду относится к субъект-субъектному классу деятельности и осуществляется как взаимодействие с аналогичной самому субъекту и «равномощной» ему системой – с другими субъектами (с членами организации, группы, а также с их деятельностями).

В-третьих, на фоне активного распространения субъектно-информационного класса становятся очевидными следующие факты управленческой деятельности. Она постепенно начинает сочетать в себе главные и специфические характеристики сразу трех классов профессиональной деятельности: субъект-объектный, субъект-субъектный и субъектно-информационный класс. Отсюда вполне логично и закономерно представляется установление места и роли факторов метакогнитивного плана.

В-четвертых, современный метакогнитивизм, в значительной мере, согласован с известным и широко распространенным в психологии менеджмента функциональным подходом. Возможно, что в выполнение эмпирических и экспериментальных исследований в данном контексте может представляться конструктивный результат. При описании функционального подхода изучения и анализа управленческой деятельности было отмечено, что руководитель во время

работы реализует набор определенных функций, таких как целеполагание, мотивирование, планирование, контроль, принятие решений и другие. Данные функции неразрывно связаны с рефлексивными процессами и механизмами. Перед руководителем стоит трудная задача, так как эти функции направлены не только на него самого, но еще и на подчиненных.

В-пятых, теоретический обзор показал высокую роль целого ряда параметров рефлексии (саморефлексия, социорефлексия, ретроспективная рефлексия, проспективная рефлексия, антирефлексия и т. д.) в регуляции управленческой деятельности. Требуются дополнительные исследования, направленные на изучение данной закономерности, что еще раз доказывает необходимость изучения управленческой деятельности с учетом знаний современного метакогнитивизма.

Таким образом, можно наблюдать, что уже сформировался ряд предпосылок для междисциплинарной интеграции психологии управления и метакогнитивной психологии. Конвергенция данных отраслей психологии будет способствовать объединению результатов исследований, взаимному дополнению, а также переходу на новый уровень изучения этих сложных, комплексных направлений в их взаимодействии.

### **Список литературы**

1. Карпов А. А. Современная организационная психология: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 256 с.
2. Карпов А. А. Структура меткогнитивной регуляции управленческой деятельности. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 784 с.
3. Карпов А. А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности. Ярославль: ЯрГУ, 2016. 208 с.
4. Карпов А. В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности. Москва: Изд. дом РАО, 2018. 744 с.
5. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва: ИП РАН, 2004. 423 с.

## **Особенности взаимосвязи психического выгорания и показателей эмоционального интеллекта работников сферы общественного питания, дифференцированных по признаку пола**

*А. В. Чемякина, А. О. Казакова*

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

*Аннотация.* В работе рассматривается проблема взаимосвязи психического выгорания и показателей эмоционального интеллекта работников сферы общественного питания, дифференцированных по признаку пола. Показано, что в группах мужчин высокий уровень развитости эмоционального интеллекта оказывает компенсаторное воздействие на синдром выгорания: уровень системной организации эмоционального интеллекта выше в группах сотрудников с низкими показателями выгорания. У женщин высокий уровень развитости эмоционального интеллекта усугубляет состояние психического выгорания: уровень системной организации эмоционального интеллекта у женщин с высоким уровнем выгорания выше, чем у женщин с низким уровнем выгорания.

*Ключевые слова:* психическое выгорание, эмоциональный интеллект, субъект-объектный и субъект-субъектный виды деятельности, взаимосвязи по показателями эмоционального интеллекта и психического выгорания.

## **Features of the Relationship between Mental Burnout and Indicators of Emotional Intelligence of Catering Workers, Differentiated by Gender**

*A. V. Chemyakina, A. O. Kazakova*

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

*Abstract.* The paper considers the problem of the relationship between mental burnout and indicators of emotional intelligence of catering workers, differentiated by gender. It is shown that in groups of men, a high level of emotional intelligence

has a compensatory effect on burnout syndrome: the level of systemic organization of emotional intelligence is higher in groups of employees with low burnout rates. In women, a high level of emotional intelligence exacerbates the state of mental burnout: the level of systemic organization of emotional intelligence in women with a high level of burnout is higher than in women with a low level of burnout.

*Keywords:* mental burnout, emotional intelligence, subject-object and subject-subject types of activity, interrelations by indicators of emotional intelligence and mental burnout.

*Постановка проблемы исследования.* В настоящее время рассмотрение проблемы психического выгорания личности остается востребованным и актуальным. Первое важное обстоятельство, обуславливающее продолжение изучения феномена выгорания связано с тем, что несмотря на довольно обширное количество исследований указанной проблематики, к настоящему времени не существует единой концепции понимания его сущности и механизмов. Следующим важным аргументом является постоянное видоизменение конкретных видов труда, связанное с непрерывно развивающимися технологиями. Вследствие этого конкретные разработки, направленные на изучение психологических феноменов в рамках той или иной профессии, быстро устаревают. В силу этого, выгорание, как дезадаптивный феномен, действие которого проявляется на всех уровнях функционирования личности: индивидуально-психологическом, социально-психологическом и организационном [3], необходимо продолжать исследовать в постоянно изменяющихся, сложных социально-экономических условиях. Важно подчеркнуть, что проблематика психического выгорания, будучи неизменно актуальной для индивида и общества, являющаяся профессиональной деструкцией и оказывающая негативное воздействие как на самого субъекта, так и на организацию, в которой он осуществляет свою деятельность, в перспективе может иметь отрицательные последствия для социума в целом. Очевидно, что организация, в которой трудится «выгоревший» специалист, утрачивает ценный человеческий ресурс, обладавший необходимыми профессиональными навыками и знаниями, но не способный внести эффективный вклад в развитие общества [3]. В нашем исследовании мы опираемся на уникальную концепцию исследования синдрома психического выгорания личности В. Е. Орла,

разработанную в Ярославской психологической школе в русле системного подхода. Согласно данной парадигме, синдром выгорания оказывает отрицательное воздействие на все подструктуры личности, что показывает данный феномен как состояние, представляющее полный регресс профессионального развития личности. Учитывая, что синдром выгорания является общепрофессиональным феноменом и, будучи системным образованием, по большей части необратим, возникает насущная необходимость в разработке комплекса превентивных мер по стабилизации психического состояния профессионалов, тем более что проблема выгорания не только подрывает работоспособность сотрудников, но и негативно влияет на эффективность работы организации в целом [3, 5]. Отдельно хотелось бы заострить внимание на выбранной для исследования группе респондентов. Ими стали юноши и девушки (средний возраст выборки – 22 года), осуществляющие трудовую деятельность в сети ресторанов общественного питания «Вкусно – и точка». Данный вид профессионального труда обладает высокой степенью своеобразия с точки зрения классификации деятельности, поскольку в качестве предмета деятельности выступают как внешние, материальные объекты (оборудование, продукты), когда речь идет о непосредственно приготовлении пищи, так и «одушевленные» субъекты – другие люди, когда сотрудники работают за кассой и взаимодействуют с клиентами кафе. Таким образом, данный тип профессионального труда можно охарактеризовать как «синтетический», поскольку в нем представлены как субъект-объектный, так и субъект-субъектный ее виды. Актуальность и новизна исследования заключается также в том, что синдром выгорания рассматривается нами во взаимосвязи с показателями эмоционального интеллекта в исследуемых группах. Оба указанных направления (исследование психического выгорания и проблематика эмоционального интеллекта) до сих пор разрабатываются автономно друг от друга. Кроме того, необходимо отметить, что концепция эмоционального интеллекта – относительно молодое направление психологической науки. В этой связи существуют различные точки зрения на рассматриваемый феномен. Например, согласно наиболее радикальным позициям представителей психологического сообщества, понятие «социальный интеллект» практически приравнивается по содержанию к эмоциональному интеллекту или же рассматрива-

ется в его рамках как «парциальный» компонент [2]. В нашей работе мы в целом придерживаемся идеи ряда отечественных и зарубежных исследователей (Д. В. Люсин, Е. А. Сергиенко, Д. В. Ушаков, Дж. Мэйер, П. Сэловой и Д. Карузо, и др.), рассматривающих высокий уровень развитости эмоционального интеллекта как важнейшую регулятивную функцию психики человека, способствующую повышению эффективности социального взаимодействия субъекта, связанную с успехом в жизнедеятельности человека. Исследования в области эффективности социального взаимодействия указывают на то, что люди с высоким уровнем развития ЭИ имеют тенденцию быть более социально-ответственными, иметь лучшее качество отношений, также они более восприимчивы, чем те, чей уровень развития эмоционального интеллекта ниже [4]. Особенно ценной, на наш взгляд, является концепция В. Д. Шадрикова, рассматривающая проблему взаимодействия эмоций и интеллекта как конструктивную адаптивную систему личности. В работах В. Д. Шадриков акцентируется внимание на двух взаимосвязанных функциях эмоций: функции эмоций как формирования сознания и функции эмоций как механизма формирования внутренней реальной человеческой жизни [6]. Следовательно, роль эмоций заключается в формировании всей внутренней психической жизни субъекта. Переживания входят в любой психический процесс. Ощущения, восприятия, представления мысли субъекта всегда несут в себе и компонент переживаний. Именно поэтому переживания могут стать основой для объединения всех психических процессов, всей внутренней психической жизни. Переживания выступают системным фактором внутренней психической жизни, основой для ее проявления в личностном «Я». При этом одни чувства могут усиливать другие, складываясь в нечто целостное, характеризующее эмоциональную сферу человека в конкретный момент времени. Будучи осознанными переживаниями, развивающимися на основе определенных физиологических механизмов, чувства могут отделяться от потребностей, их породивших, и жить самостоятельно [7]. Таким образом, можно предположить, что эмоции входят в состав внутреннего мира человека наравне с интеллектом, который, согласно модели интеллекта В. Д. Шадрикова, развивается на протяжении всей человеческой жизни вместе с развитием самого внутреннего мира

В этой связи, в рамках нашего исследования была осуществлена попытка исследовать проблему взаимосвязи показателей выгорания и эмоционального интеллекта. Иными словами, мы постарались определить, как взаимодействуют дезадаптивный (выгорание) и адаптивный (эмоциональный интеллект) механизмы в исследуемой группе и позволяет ли развитость эмоционального интеллекта, как мощного регулятивного компонента, нивелировать деструктивное воздействие синдрома выгорания. *Целью* исследования стало раскрытие взаимосвязи эмоционального интеллекта и психического выгорания. *Объектом* исследования выступили эмоциональный интеллект и феномен психического выгорания. *Предметом* является специфика взаимосвязи эмоционального интеллекта и психического выгорания у работников предприятий общественного питания. *Общая гипотеза* исследования состояла в предположении, согласно которому существует взаимосвязь между индивидуальной мерой выраженности эмоционального интеллекта и показателями психического выгорания у работников предприятий общественного питания. Общая гипотеза была конкретизирована в частной: существуют значимые различия во взаимосвязях эмоционального интеллекта и показателями психического выгорания у работников предприятий общественного питания, дифференцированных по признаку пола.

*Организация процедуры и методы исследования.* Для изучения проблемы специфики взаимосвязи эмоционального интеллекта и психического выгорания в деятельности работников предприятий общественного питания, в качестве психодиагностических методов были использованы: Методика определения индивидуальной меры выраженности эмоционального интеллекта (опросник Д. В. Люси-на); Опросник психического выгорания для работников социальных профессий (В. Е. Орёл, И. Г. Сенин). Общая выборка испытуемых составила 180 человек. Респондентами стали работники сети ресторанов общественного питания «Вкусно – и точка», мужчины (91 человек) и женщины (89 человек) г. Ярославля и г. Москвы. Средний возраст выборки – 22 года.

Результаты исследования и их обсуждение. Интерпретация полученных результатов проводилась на аналитическом и структурном уровнях. При интерпретации на аналитическом уровне приме-

нен расчет среднеквадратического (стандартного) отклонения для каждой подгруппы (мужчины и женщины). При интерпретации на структурном уровне использован метод структурно-психологического анализа.

На первом этапе исследования выборка была разделена на три группы: с высокими, средними и низкими показателями выгорания. Расчеты осуществлялись отдельно для каждой из подгрупп (мужчин и женщин). Такая же процедура была проведена для разделения выборки по показателям эмоционального интеллекта. Были образованы три группы респондентов с высокими, средними и низкими показателями. В дальнейшем, все, кто оказался в зоне средних величин,  $M \pm 1/2\sigma$ , выпадают из последующих сопоставлений.

При интерпретации данных на структурном уровне анализировались матрицы интеркорреляций и структурограммы (коррелограммы) личностных качеств. Процедура анализа матриц интеркорреляций и коррелограмм включала следующие этапы: подсчет индекса когерентности (ИКС), дивергентности (ИДС) и общей организованности (ИОС) структуры. Индекс когерентности структур индивидуальных качеств (ИКС) определяется как функция числа положительных значимых связей в структуре и меры их значимости, индекс дивергентности (ИДС) – как функция числа и значимости отрицательных связей в структуре, индекс общей организованности (ИОС) – как функция общего количества связей и их значимости. При этом связям, значимым при  $p \leq 0,001$ , присписывается весовой коэффициент 3 балла, связям, значимым при  $p \leq 0,01$ , присписывается весовой коэффициент 2 балла, связям, значимым при  $p \leq 0,05$ , присписывается весовой коэффициент 1 балл.

Подсчет индексов когерентности (ИКС) и дивергентности (ИДС) и организованности (ИОС) показал, что уровень системной организации эмоционального интеллекта у мужчин с высоким уровнем выгорания ниже, чем у мужчин с низким уровнем выгорания (см. табл. 1).

**Значения индексов структурной организации показателей  
Эмоционального интеллекта в группах мужчин  
с высокими и низкими показателями выгорания**

	Показатели ЭИ в группах с высоким уровнем выгорания	Показатели ЭИ в группах с низким уровнем выгорания
ИКС	22	35
ИДС	0	0
ИОС	22	35

Полученные данные свидетельствуют о том, что индекс организованности структуры в группе мужчин с низкими показателями выгорания в 1,5 раза выше, чем в группе мужчин с высокими показателями выгорания. Также можно говорить о большей развитости и индекса когерентности в рассматриваемых группах. Отсутствие показателей по индексу дивергентности свидетельствует о том, что каждый признак, представленный в структуре, усиливает значения другого признака. При оценивании развитости структурных индексов, основываясь на работах А. В. Карпова, принято описывать известный «синергетический эффект» («системный эффект»), который возникает при объединении личностных качеств в организованную систему, повышающих потенциал как каждого качества в отдельности, так и в их общей совокупности [1]. Наиболее развитая в целом структура индексов когерентности, дивергентности и организованности обладает «большой мощностью». Интеграция рассматриваемых качеств субъекта в целостную структуру обеспечивает высокую адаптивность личности в целом и ее адаптивность к условиям деятельности, в частности. На основе анализа структурограммы показателей эмоционального интеллекта у мужчин с низким уровнем выгорания, можно сделать следующее заключение. Респонденты исследуемой группы, осознавая собственные эмоции и «считывая» эмоции других, обладают возможностью управлять собственным поведением и избегать сложных ситуаций, возникающих на рабочем месте, а также выстраивать адаптивные и гибкие способы взаимодействия

с клиентами, что позволяет им справляться со стрессовыми ситуациями на рабочем месте.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что уровень системной организации эмоционального интеллекта у мужчин с высоким уровнем выгорания ниже, чем у мужчин с низким уровнем выгорания. Этот результат указывает на адаптивную роль эмоционального интеллекта. Полученные данные свидетельствуют, что чем выше уровень системной организации показателей эмоционального интеллекта, тем в большей степени человек устойчив к разрушительному воздействию профессиональных деструкций – в данном случае – синдрому психического выгорания. Действительно, анализируя и контролируя собственные эмоции и эмоции других людей, человек получает возможность не создавать при межличностном взаимодействии конфликтных ситуаций, либо избегать их, вырабатывая конструктивные стили взаимодействия с клиентами. Полученные данные подтверждают гипотезу исследования, согласно которой существует взаимосвязь между индивидуальной мерой выраженности эмоционального интеллекта и показателями психического выгорания у работников общественного питания. В данном случае обнаружена взаимосвязь между указанными показателями. Группы с высокими и низким уровнем выраженности выгорания принципиально различаются между собой по показателям эмоционального интеллекта и синдрома психического выгорания.

Подсчет индексов когерентности (ИКС) и дивергентности (ИДС) и организованности (ИОС) в группе женщин показал, что показатели эмоционального интеллекта выше у работниц с высоким уровнем выгорания (см. табл. 2).

**Значения индексов структурной организации показателей  
Эмоционального интеллекта в группах женщин  
с высокими и низкими показателями выгорания**

	Показатели ЭИ в группах с высоким уровнем выгорания	Показатели ЭИ в группах с низким уровнем выгорания
ИКС	19	13
ИДС	9	3
ИОС	28	16

Полученные данные свидетельствуют о том, что индекс организованности структуры в группе женщин с высокими показателями выгорания в 1,8 раза выше, чем в группе женщин с низкими показателями выгорания. В исследовании получен результат, согласно которому понимание своих эмоций, управление ими ведет не к конструктивной, а дезадаптивной реакции на внешнее окружение. Развитая структура показателей эмоционального интеллекта в группе женщин усугубляет психическое выгорание. Представленные данные позволяют предположить, что респонденты испытывают затруднения в контроле над внешними проявлениями своих эмоций, что согласуется с концепцией выгорания, когда при выраженном синдроме работник испытывает эмоциональную пустоту, находится в депрессивном настроении, ему становится неприятно взаимодействовать с окружающими людьми. Это проявляется в нарастании чувства раздражительности и нетерпимости при общении с реципиентами и коллегами и их восприятии только с негативных позиций. Также важно обратить внимание на наличие отрицательных связей (индекс дивергентности) в структуре компонентов эмоционального интеллекта у женщин с высоким уровнем выгорания. В данном случае мы можем предположить, что в исследуемой группе у работниц возникают затруднения при взаимодействии с посторонними, клиентами. Осознавая свои эмоции, отношение к реципиентам, работницы испытывают постоянное чувство дискомфорта. Чем лучше выгоревшие женщины понимают свои эмоции, тем сложнее им контролировать свое отношение к клиентам, и чем лучше представители исследу-

емой группы понимают чужие эмоции, тем хуже могут управлять собственными. На основе анализа структурограммы показателей эмоционального интеллекта в группе женщин с низким уровнем выгорания, мы наблюдаем снижение интегрированности всех Индексов по сравнению с показателями эмоционального интеллекта у женщин с высоким уровнем выгорания. ИОС рассматриваемой группы ниже, чем в группе выгоревших работниц почти вдвое. Наличие взаимосвязей с отрицательным значением указывает на дезадаптивное поведение работниц, что также является парадоксальным результатом, требующим дальнейшего осмысления в дополнительных исследованиях, поскольку развитость общего уровня эмоционального интеллекта деструктивно сказывается на возможности управлять чужими эмоциями, осмысление эмоций не позволяет контролировать собственное поведение по отношению к другим и в целом регулировать собственное поведение. В данном случае эмоциональный интеллект не связан с выраженностью синдрома выгорания. Напротив, низкая интегрированность структуры компонентов эмоционального интеллекта позволяет работницам избежать развития данного вида профессиональной деструкции.

Итак, на основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что уровень системной организации эмоционального интеллекта у женщин с высоким уровнем выгорания выше, чем у женщин с низким уровнем выгорания. Данный результат указывает на дезадаптивную роль эмоционального интеллекта в группе женщин, поскольку показатели эмоционального интеллекта в группе выгоревших женщин представлены мощной, интегрированной структурой. Этот уникальный результат указывает на то, что уровень развитости эмоционального интеллекта, осознание собственных и чужих эмоций способствует развитию психического выгорания в исследуемой группе. Полученные данные подтверждают частную гипотезу нашего исследования, согласно которой существуют значимые различия во взаимосвязях эмоционального интеллекта и показателями психического выгорания у работников общественного питания, дифференцированных по признаку пола. В группе мужчин и в группе женщин получены принципиально разные результаты.

Полученные данные в рамках структурно-психологического анализа можно обобщить следующим образом:

– Проведенный структурно-психологический анализ показал, что в группах мужчин – работников предприятий общественного питания с низким уровнем выраженности синдрома психического выгорания системная организация эмоционального интеллекта выше, чем у мужчин с высоким уровнем выгорания. Этот результат указывает на адаптивную роль эмоционального интеллекта.

– В группе женщин – работниц предприятий общественного питания системная организация эмоционального интеллекта у женщин с высоким уровнем выгорания выше, чем у женщин с низким уровнем выгорания. Данный результат указывает на дезадаптивную роль эмоционального интеллекта в группе женщин, поскольку показатели эмоционального интеллекта в группе выгоревших женщин представлены мощной, интегрированной структурой.

– В группе мужчин и в группе женщин в рамках структурно-психологического анализа получены принципиально разные результаты. У мужчин взаимосвязь между индивидуальной мерой выраженности эмоционального интеллекта и показателями психического выгорания приводит к снижению деструктивного воздействия синдрома выгорания, у женщин – интегрированная система показателей эмоционального интеллекта приводит к высокой развитости психического выгорания.

– Полученные на структурном уровне данные показывают, что различия в структурах исследуемых качеств (показателей эмоционального интеллекта в группах с высокими и низкими показателями выгорания) дифференцированы по признаку пола.

*Заключение.* Данное исследование было направлено на выявление психического выгорания у работников стрессогенной профессии, включающей в себя элементы субъект-объектной и субъект-субъектной деятельности. Важной задачей стало определение уровня развитости показателей эмоционального интеллекта респондентов, определение взаимосвязей указанных параметров (выгорания и эмоционального интеллекта), а также дифференциация исследуемой группы специалистов по признаку пола. Предполагалось, что высокая развитость эмоционального интеллекта, как мощного регулятивного механизма психики, позволит нивелировать разрушительное воздействие синдрома психического выгорания и будет способствовать сотрудникам сферы общественного питания адапти-

роваться к сложным условиям деятельности. Однако в рамках проведенного исследования был обнаружен парадоксальный результат, требующий дальнейшего углубленного исследования взаимосвязей указанных качеств (выгорания и эмоционального интеллекта) и изучение влияния, которое они оказывают на эффективность деятельности. Показатели в рассматриваемых группах (мужчин и женщин) диаметрально противоположны. В группе мужчин с низким уровнем выгорания обнаружен синергетический эффект показателей эмоционального интеллекта. В группе женщин, напротив, показатели эмоционального интеллекта высоко развиты при выраженном состоянии психического выгорания. Данные результаты указывают на адаптивную роль эмоционального интеллекта в группе мужчин. Высокий уровень системной организации показателей эмоционального интеллекта нивелирует разрушительное воздействие синдрома психического выгорания. Напротив, в женской выборке эмоциональный интеллект не связан с выраженностью синдрома выгорания. Низкая интегрированность структуры компонентов эмоционального интеллекта позволяет работницам избежать развития данного вида профессиональной деструкции, а развитая структура показателей эмоционального интеллекта в группе женщин усугубляет психическое выгорание. Обобщая сказанное, можно сделать следующее итоговое заключение. Все установленные результаты свидетельствуют о том, что цель исследования, заключающаяся в установлении взаимосвязей между показателями эмоционального интеллекта и психического выгорания у работников предприятий общественного питания достигнута. Этот наиболее общий результат дает подтверждение гипотезы данного исследования.

### **Список литературы**

1. Карпов А. В., Савина Н. С. Психическое выгорание в управленческой деятельности: монография. Ярославль: издательство РАО. 2010. 404 с.
2. Карпов А. В., Петровская А. С. Психология эмоционального интеллекта: монография. Ярославль: издательство ЯрГУ. 2007. 325 с.
3. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. Москва: издательство Институт психологии РАН. 2005. 329 с.
4. Сидорова Н. В. Специфика взаимосвязи эмоционального интеллекта и стилей принятия управленческих решений. Дис. ... канд. псих. наук. Ярославль, 2022. 222 с.

5. Чемякина А. В., Калачева А. И. Психология профессионального развития личности: учебно-методическое пособие. Ярославль: издательство Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. 2021. 56 с.

6. Шадриков В. Д. Введение в психологию: эмоции и чувства: пособие для специалистов Москва: издательство Логос. 2002. 153 с.

7. Шадриков В. Д. Способности и интеллект человека: монография. Москва: издательство Современ. гуманитар. ун-та 2004. 188 с.

## Информация об авторах

*Агафонов Роман Александрович* – курсант ЯВВУ ПВО, Ярославль, Россия.

*Александрова Алиса Михайловна* – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Бача Олеся Владимировна* – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Белкова Елена Алексеевна* – канд. психологических наук, доцент кафедры социальной и политической психологии, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Белорусова Анна Евгеньевна* – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Беляева Ольга Алексеевна* – канд. психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологи начального обучения, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

*Богданова Полина Максимовна* – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Богданова Юлия Викторовна* – студент педагогического факультета, профиль – начальное образование, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

*Ванина Алина Михайловна* – студент, направление 37.03.01 «Психология», кафедра психологии личности и специальной педагогики, Гуманитарный институт, Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Владимир, Россия.

*Винарчик Елена Анатольевна* – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии личности и специальной педагогики, Гуманитарный институт, Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Владимир, Россия.

*Виноградова Анна Андреевна* – аспирант, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Владимиров Илья Юрьевич* – д-р психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль; ведущий научный сотрудник, ИП РАН, Москва, Россия.

*Володина Анна Сергеевна* – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Волченкова Анастасия Александровна* – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Говорова Елизавета Андреевна* – магистрант, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Егорова Оксана Александровна* – магистрант, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

*Ермакова Дана Артемовна* – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Изотова Елизавета Геннадьевна* – доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К. Д. Ушинского; доцент кафедры гуманитарных дисциплин ЯрГАУ, Ярославль, Россия.

*Казакова Анастасия Олеговна* – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Калачева Анастасия Игоревна* – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Камакина Ольга Юрьевна* – доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

*Каратаева Дарья Владимировна* – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Карачун Виктория Юрьевна* – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Карева Алиса Артемовна* – студент педагогического факультета, профиль – начальное образование, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

*Карпов Александр Анатольевич* – д-р психол. наук, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Карпова Елена Викторовна* – д-р психол. наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

*Кириллова Надежда Павловна* – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Клюева Надежда Владимировна* – д-р психол. наук, профессор кафедры консультационной психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Ковалевская Юлия Константиновна* – аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Комарова Дарья Сергеевна* – студент, педагогический факультет, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

*Кононова Ольга Юрьевна* – студент педагогического факультета, профиль – начальное образование, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

*Кортаева Анастасия Игоревна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

*Кувшинова Ульяна Романовна* – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Лазарева Наталья Юрьевна* – канд. психологических наук, старший преподаватель кафедры общей психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Максимова Лариса Вячеславовна* – магистрант, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

*Малыгина Ксения Сергеевна* – магистрант, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

*Малькова Анастасия Андреевна* – ассистент кафедры психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Череповецкий государственный университет», Череповец, Россия.

*Медведчук Оксана Вадимовна* – старший преподаватель кафедры консультационной психологии, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Милкова Арина Романовна* – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Надежкина Татьяна Евгеньевна* – магистрант, кафедра педагогики и психологии начального обучения, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

*Невзорова Анна Витальевна* – канд. психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

*Пошехонова Юлия Владимировна* – канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Присяжнюк Сергей Олегович* – аспирант кафедры психологии труда и организационной психологии, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Ретивова Мария Михайловна* – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Руновская Елена Геннадьевна* – канд. психол. наук, доцент кафедры консультационной психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Рыжова Анастасия Юрьевна* – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Рябова Мария Александровна* – магистрант, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Сальникова Екатерина Александровна* – студент, направление «Психология», Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Владимир, Россия.

*Смирнов Александр Александрович* – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, факультет психологии, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль.

*Соловьева Елизавета Валерьевна* – ассистент кафедры педагогики и педагогической психологии, аспирант, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Сотов Дмитрий Евгеньевич* – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Старова Мария Романовна* – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Тарелкина Александра Николаевна* – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Тихомирова София Ровшановна* – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Тихонова Мария Андреевна* – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Трифоновна Светлана Алексеевна* – канд. психологических наук, доцент кафедры социальной и политической психологии, факультет

психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Трубохина Валерия Андреевна* – студент, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

*Турченяк Ксения Алексеевна* – магистрант, педагогический факультет, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

*Ульянова Алена Сергеевна* – магистрант, кафедра педагогики и психологии начального обучения, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

*Усова Полина Эдуардовна* – студент, направление 37.03.01 «Психология», ВлГУ им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Владимир, Россия.

*Фаерман Михаил Исаакович* – канд. психол. наук, доцент кафедры консультационной психологии, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Филиппова Софья Михайловна* – студент, педагогический факультет, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия

*Филиппова Юлия Владимировна* – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Цуканова Мария Александровна* – студент, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Чемякина Анна Вадимовна* – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия.

*Научное издание*

# **НАУЧНЫЙ ПОИСК**

Сборник научных работ студентов,  
аспирантов и преподавателей

**Выпуск 25**

Под редакцией профессора А. А. Карпова

Оригинал-макет подготовлен  
издательским бюро «Филигрань»

Подписано в печать 24.12.24. Формат 60×90 1/16.  
Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 19,6.  
Тираж 50 экз. Заказ № 24091.

Отпечатано в типографии ООО «Филигрань»  
150049, г. Ярославль, ул. Свободы, д. 91.  
[pechataet@bk.ru](mailto:pechataet@bk.ru)