



**НАУЧНЫЙ
ФОРУМ**
nauchforum.ru

ISSN: 2542-1263



№8(42)

НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

МОСКВА, 2020



НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Сборник статей по материалам XLII международной
научно-практической конференции*

№ 8(42)
Сентябрь 2020 г.

Издается с октября 2016 года

Москва
2020

УДК 159.9+37

ББК 74+88

НЗ4

Председатель редколлегии:

Лебедева Надежда Анатольевна – доктор философии в области культурологии, профессор философии Международной кадровой академии, г. Киев, член Евразийской Академии Телевидения и Радио.

Редакционная коллегия:

Ахмерова Динара Фирзановна – канд. пед. наук, доц., доц. кафедры ОиДПиП НФИ КемГУ, Россия, г. Новокузнецк;

Капустина Александра Николаевна – канд. психол. наук, доц. кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет», Россия, г. Санкт-Петербург;

Монастырская Елена Александровна – канд. филол. наук, доцент, кафедра «Иностранные языки», Кемеровский технологический институт пищевой промышленности, Россия, г. Кемерово;

Орехова Татьяна Федоровна – д-р пед. наук, проф. ВАК, зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Россия, г. Магнитогорск;

Спасенников Валерий Валентинович – д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Брянский государственный технический университет», Россия, г. Брянск.

НЗ4 Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам XLII междунар. науч.-практ. конф. – № 8(42). – М.: Изд. «МЦНО», 2020. – 82 с.

ISSN 2542-1263

Статьи, принятые к публикации, размещаются на сайте научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

ББК 74+88

ISSN 2542-1263

© «МЦНО», 2020

Оглавление

Раздел 1. Педагогика	5
1.1. Коррекционная педагогика	5
ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА Бухталкина Юлия Андреевна	5
1.2. Общая педагогика, история педагогики и образования	11
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ФИНЛЯНДИИ Островская Яна Алексеевна	11
1.3. Теория и методика обучения и воспитания	16
ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СПО КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ Образцов Павел Иванович Марченко Елена Юрьевна	16
1.4. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры	21
ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ Лукьянова Татьяна Анатольевна	21
ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНДИВИДА Лукьянова Татьяна Анатольевна	25
Раздел 2. Психология	30
2.1. Коррекционная психология	30
ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ Афанасьева Марина Анатольевна	30

2.2. Медицинская психология	35
ВЛИЯНИЕ ДЕТСКОЙ ТРАВМЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОГРАНИЧНОГО РАССТРОЙСТВА ЛИЧНОСТИ Исагулова Елена Юрьевна	35
2.3. Общая психология, психология личности, история психологии	42
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ЖЕНЩИН С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ПРИВЯЗАННОСТИ К МАТЕРИ Кулакова Нелли Абдулловна	42
ЛИЧНОСТЬ ЛЮБИМОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ГЕРОЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ОЦЕНКИ ЧИТАТЕЛЯМИ Хозяинова Антонина Владимировна	50
2.4. Педагогическая психология	57
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ И САМООЦЕНКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ Ганина Кристина Валерьевна Зайцев Дмитрий Викторович	57
ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОТРЕБНОСТИ Косикова Людмила Валентиновна	65
ОПТИМИЗАЦИЯ КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ Кумышева Римма Мухамедовна	69
2.5. Социальная психология	74
ВАРИАТИВНОСТЬ ПРЕДМЕТА ИССЛЕДОВАНИЙ ПСИХОЛОГИИ ПОТРЕБЛЕНИЯ: АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА Посыпанова Ольга Сергеевна Заикина София Дмитриевна	74

РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИКА

1.1. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Бухталкина Юлия Андреевна

учитель,
ГОКУ Специальная (коррекционная) школа 12,
РФ, г Иркутск

STAGES OF DEVELOPMENT OF SPEECH COMMUNICATION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Julia Booktalkina

teacher of GOKU "Special (correctional) school 12",
Russia, Irkutsk

Аннотация. Формирование речевых компетенций у обучающихся с аутизмом является самым сложным направлением в дефектологической работе. В статье представлено исследование этапов речевой коммуникации младших школьников с аутистическими проявлениями. Представлены основные классификации расстройств специфического спектра. Описаны ключевые особенности аутистических синдромов, которые приводят к дизонтегизму речевого развития. Рассмотрены ключевые стадии формирования экспрессивной (моторной) и импресивной (сенсорной) речи.

Abstract. The formation of speech competence in students with autism is the most difficult direction in the defectological work. The article presents

a study of the stages of speech communication of primary school children with autistic manifestations. The main classifications of disorders of a specific spectrum are presented. Key features of the autistic syndromes, which lead to disintegrate speech development are described. The key stages of expressive (motor) and impressive (sensory) speech formation are considered.

Ключевые слова: этапы речевого развития; расстройства аутистического спектра; младшие школьники; экспрессивная речь; импрессивная речь.

Keywords: stages of speech development; autism spectrum disorders; primary school children; expressive speech; impressive speech.

В настоящее время большинство разных школ организуют образовательный процесс для разных категорий детей, в том числе и для учащихся с расстройствами аутистического спектра. В основном эти состояния характеризуются недостаточностью социального взаимодействия, узким кругом познавательных интересов, присутствием дезадаптивного поведения. Научное сообщество при работе с данной группой лиц предлагает к использованию следующие классификации:

1. «Международную классификацию» (МКБ-10).
2. Диагностическое и статистическое руководство по психиатрическим расстройствам» (DSM-V).
3. Психологическая классификация К.С. Лебединской:
4. Психологическая классификация О.С. Никольской [2, 5].

Описанные систематизации имеют отличительные особенности, так как основаны на разных этиологических принципах. Однако к основным видам нарушений можно причислить: детский аутизм (классический), атипичный аутизм, синдром Ретта, синдром Аспергера.

При классическом синдроме (аутизм Каннера) наблюдаются задержка всего психофизического развития, у ребенка возникают трудности в установлении контакта с окружающими людьми, а его поведение сопровождается стереотипиями. Первые признаки расстройства появляются в возрасте от 2 до 5 лет. На фоне первичного нарушения образуются различные речевые патологии, нередки случаи распада всех уровней сформировавшейся речи (фонетико-фонематической, лексической, грамматической). Синдром Аспергера проявляется в раннем детстве (до 2 лет), психотерапевты описывают этот диагноз следующим образом: «...у человека возникают трудности в социальном взаимодействии, складывается ограниченный спектр интересов, его действия и деятельность всегда носят повторяющийся характер» [6]. От аутизма Каннера данное состояние отличается сохранностью интеллектуальных

и речевых возможностей. Синдром Ретта раскрывается в возрасте от 1 года до 3 лет, психика детей подвергается реакциям регресса, начинается распад всех приобретенных навыков (моторных, речевых, коммуникативных и другое). Речевое опосредование сильно затруднено, либо отсутствует (мутизм). Атипичный синдром имеет признаки заболевания классического аутизма, заметим, что его симптомы проявляются после трех лет, а само pervasive расстройство сопровождается задержкой психофизического развития. Как правило, практикующие дефектологи фиксируют у ребят отклонения в коммуникативной сфере и системные недоразвития речи, сочетанные с умственной недостаточностью [4]. Многие исследователи, изучая младших школьников с аутистическими проявлениями, отмечают, что становление их речевых умений чаще всего задержано, а экспрессивная функция сопровождается повторами (эхолалии), чрезмерным конструированием неологизмов, а также специфическим использованием просодических компонентов (темп, ударения, интонации, громкость воспроизведения). Следует особо подчеркнуть, что при любом состоянии аутистического спектра речевая активность у учеников снижена, так как у них не возникает мотивации к общению. Обучающиеся даже при условии сохранности речевого аппарата не используют его как средство коммуникации, а в случаях отсутствия произношения невербальная речь не становится компенсаторной единицей. Именно поэтому в коррекционных организациях образуются специфические коррекционные курсы и логопедические занятия [1, 2]. В специальных школах для учеников младших классов составляется система с уникальным набором учебных предметов, для них изменяется тематическое содержание, подбираются методы и педагогические приемы, которые способны оказать положительное воздействие на развитие языковых навыков. В момент зачисления ребенка с аутистическими особенностями на обучающую ступень проводятся индивидуальные диагностические процедуры. Обратим внимание, что методический комплекс отбирается в соответствии с возрастом школьника, его личностными потребностями и временем, отведенным на диагностику. После исследования конструируются адаптированные образовательные программы, они являются главным маршрутом функционирования учебного процесса. Речь при аутистических расстройствах протекает по тем же законам и правилам, что и у нормально развивающиеся сверстников. Соответственно коррекционная работа соблюдает основные этапы эволюции речевых способностей. Дефектологи действуют одновременно в двух направлениях, одно из них – это совершенствование импрессивной стороны речи, его условно подразделяют на несколько ступеней педагогического воздействия:

Первый этап является подготовительным. Весь комплекс учебных мер связан с установлением эмоционального контакта и повышением уровня коммуникативной активности.

Второй этап (обучающий) формирует понимание простых речевых инструкций, названий предметов и действий. Здесь важно начинать знакомство ученика с новыми понятиями, которые часто встречаются в его бытовой жизни, причем, на первых занятиях они должны иметь мотивирующее значение для ребенка, а сам предмет должен быть небольшого размера (его можно охватить, ощутить границы). На этом же этапе учитель генерирует понятийный аппарат односложных действий (дай, положи, открой и т. д.), это воспроизводится за счет речевых инструкций, выполняемых сначала совместно, а после обучающимся самостоятельно. Приведем пример речевого сигнала: «возьми мяч».

Третий этап (обучающий) вырабатывает узнавание предметов и действий по изображениям, фотографиям. В некоторых случаях практикующие дефектологи соединяют вторую и третью ступень обучения, совмещая знакомство с реальным предметом и его графическим изображением. Однако подобное соединение возможно не всегда, чем тяжелее нарушение развития, тем позже произойдет знакомство с иллюстративным материалом. Цель четвертого этапа – это узнавание и понимание сложных речевых инструкций, фразовых высказываний и предложений. Учеными разных стран уже разработаны некоторые комплексы для реализации задач этого этапа. Например: С.С. Морозова («Аутизм. Коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах»), В.М. Башина и Н.В. Симашкова («К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с ранним детским аутизмом»), Марк Санберг («Оценка вех развития вербального поведения и построение индивидуального плана вмешательства – VB-MAPP»). Заметим, что методики нуждаются в модификации для конкретного учащегося. Второе направление развивает экспрессивную речь, оно включает в себя несколько стадий:

Первая ступень – это подражание звукам и артикуляционным действиям. Формирование вокализаций в школьном возрасте свидетельствует о тяжелых нарушениях речи, которое, как правило, сочетается с нарушением всех когнитивных процессов. Предлагается при коррекции найти ту педагогическую ситуацию, в которой у ребенка возникает спонтанное речепорождение, именно она будет являться педагогической платформой для логопедической работы. Чаще всего благоприятной обстановкой оказывается игра. На первых занятиях в игровых формах следует поощрять все вокальные воспроизведения ученика, особенно впервые возникшее. После расширения спектра звуков и звуковых

комплексов начинается поощрение только тех, которые ситуативно соответствуют созданному случаю.

Вторая ступень – это умения называть предметы и действия. Здесь правила и требования к образовательным действиям имеют значительные расхождения в научной литературе. Ряд исследователей предлагает следующую последовательность формирования компетенций: звуки, слоги, слова (существительные), слова (глаголы). Как правило, подобный метод будет эффективен для детей с отсутствием стойких нарушений речевой мотивации. Для детей, у которых речь сильно затруднена (отсутствует) передача необходимых навыков происходит в обратном порядке: слово, слог, звук (буква) [2, 4].

Третья ступень – это произнесение простых фраз и предложений.

Четвертая ступень – это умение отвечать на формулировку взрослого: «Что ты хочешь?».

Пятая ступень – это умения конструировать диалогичную речь на основе ответов на вопросы: «Что ты сделал? Куда мы пойдем?» – и так далее.

Таким образом, речь у детей с расстройствами аутистического спектра не возникает самостоятельно, требуется квалифицированная педагогическая помощь. Разработанные для младших школьников образовательные программы, направленные на выработку речевых компетенций, можно соотнести с этапами развития экспрессивной и сенсорной речи детей с функциональной нормой более раннего возрастного периода. Непосредственно сама технология учебного процесса и его составляющие (методы, приемы, средства, содержания) всегда различны и подбираются с учетом индивидуальных образовательных потребностей ученика с аутистическими проявлениями.

Список литературы:

1. Андреева С.В. Синтаксические трансформации в логопедической работе по формированию фразовой речи у обучающихся с РАС // Аутизм и нарушения развития. – 2019. – № 3 (64). – С.36-46.
2. Гурьянова Т.В. Использование приемов поведенческой терапии в работе по развитию речи у детей с аутизмом // Проблемы и перспективы развития образования: междунар. науч. конф. (Пермь, апрель 2015). Пермь: Изд-во Меркурий, 2015. – С. 215-218.
3. Мамохина У.А. Особенности речи при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – № 3. – С. 24–33.
4. Метляева Ю.В. Особенности развития коммуникативных навыков детей с РАС в условиях учреждения социального обслуживания // Актуальные задачи педагогики: междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2019 г.). – Санкт-Петербург : Свое изд-во, 2019. – С. 59-63.

5. Никольская О.С. Психологическая классификация типов детского аутизма // Вопросы психологии. – 2017. – № 5. – С. 14-25.
6. Хайретдинов О.З. Феномен регресса навыков при аутистических расстройствах у детей // Психиатрия на этапах реформ: проблемы и перспективы: всероссийская научно-практическая конференция (Казань, 23-26 сентября 2015). – Санкт-Петербург: Изд-во Альтра Астра, 2015. – С. 251-252.

1.2. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ФИНЛЯНДИИ

Островская Яна Алексеевна

аспирант,

*Ленинградского Государственного Университета им. А.С. Пушкина,
РФ, г. Санкт-Петербург*

COMPARATIVE ANALYSIS OF PRIMARY GENERAL EDUCATION SYSTEMS IN RUSSIA AND FINLAND

Ostrovskaya Yana Alekseevna

postgraduate student

*of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin,
Russia, St. Petersburg*

Аннотация. Начальное образование является одним из важнейших этапов обучения детей. Именно на этом этапе ученики получают базовые знания, умения и навыки, которые становятся основой для успешного освоения информации в средней и старшей школе.

Целью исследования являлось сравнить систему образования России и Финляндии для использования положительного опыта в своей работе.

Abstract. Primary education is one of the most important stages in the education of children. It is at this stage that students receive basic knowledge, abilities and skills that become the basis for the successful mastering of information in middle and high school.

The aim of the study was to compare the education systems of Russia and Finland in order to use positive experience in their work.

Ключевые слова: начальное образование, образование в Финляндии, образование в России.

Keywords: primary education, education in Finland, education in Russia.

Начальное образование является одним из важнейших этапов обучения детей. Именно на этом этапе ученики получают базовые знания, умения и навыки, которые становятся основой для успешного освоения информации в средней и старшей школе.

Особенностью начального образования является формирование основ учебной деятельности, мотивации и познавательных интересов. Важно строить образовательную среду с учётом природной любознательности и познавательной активности обучающихся, развивать рефлексивность младших школьников для дальнейшего определения своей социальной роли, как школьника. В настоящее время важно, чтобы ученик мог ответить не только на вопрос «что я должен знать?», но и на вопрос «что я должен делать, чтобы применить полученные знания?». Помимо этого, в образовательных программах важно учитывать те знания и умения, которые являются «надпредметными», то есть формируются с помощью каждого учебного предмета. Таким образом, появляется возможность объединить усилия всех учебных дисциплин для решения общих задач обучения [3].

В младшем школьном возрасте большое внимание уделяется социально-личностному развитию ребенка. В этот период дети имеют уже достаточно широкое и полное представление о себе, мире и окружающих их вещах. На основании этих представлений они строят межличностные связи со взрослыми и своими сверстниками. Если до поступления в первый класс самооценка ребенка была достаточно оптимистичной, то уже во время обучения она становится все более критичной и объективной [3].

Поступление в первый класс является большим стрессом для ребенка. Он меняет не только окружение вокруг себя, но и свою роль в обществе. Обучение становится его значимой деятельностью.

Для успешной адаптации и дальнейшему обучению младших школьников важно, чтобы учебные программы строились с учетом физиологического и психологического развития ребенка. Примером может служить финская система образования, в которой ярко прослеживается период формирования личности ребёнка именно в период обучения в начальной школе.

Финская система образования была признана одной из самых успешных, доступных и качественных. Страны, которые готовы к образовательным реформам часто изучают опыт скандинавских стран и успешно применяют его на практике.

Изучив результаты PISA (международной программы по оцениванию результатов учащихся) мы видим, что последние 12 лет Финляндия занимает лидирующие позиции.

Основой всего образовательного процесса является расслабленность. То есть внимание учащихся должно быть расслабленно. Принято считать, что если внимание концентрированно, то мозговая активность направлена на выживание, а при расслаблении на развитие [4].

Финская система образования основывается на:

- доступности;
- равенстве;
- практичности;
- доверии;
- самостоятельности.

Образование в Финляндии является бесплатным. Школа предоставляет учащимся питание, проезд (при наличии автобуса), учебники и канцелярские принадлежности [2].

Школы делятся только по форме собственности. При поступлении обучающихся в школу администрация не имеет права вносить данные о месте работы родителей учеников и об их должности.

Оценивание происходит в устной форме и носит формальный характер. Родители могут контролировать процесс обучения своих детей, используя общий портал, где они могут посмотреть комментарии учителя, психолога или врача [2].

Первая ступень начального общего образования начинается в 7 лет и обучающиеся на протяжении двух лет изучают только четыре основных предмета:

- математика;
- чтение;
- родной язык;
- природоведение.

Начальное образование в Финляндии длится на протяжении 6 лет. С каждым годом количество изучаемых предметов увеличивается [4].

Занятия проходят в одном кабинете и с одним учителем, исключением являются только уроки физической культуры. Большое внимание уделяется развитию творческих способностей учащихся.

Еще не так давно начальная школа в России обучала детей элементарным знаниям и умениям. Но современный уровень развития экономики и общества требует от образования иного качества. Выпускники начальной школы должны уметь самостоятельно ставить перед собой цели и задачи, находить ответы на интересующие их вопросы. Перед обучающимися стоит задача постоянно пополнять свои знания, чтобы комфортно существовать в меняющемся мире [1].

Несмотря на то, что Финляндия сохраняет долгое время лидирующие позиции по качеству образования, Российская школа стремится

привить своим обучающимся стремление к саморазвитию и само-совершенствованию. Этому свидетельствует внедрение Федерального государственного образовательного стандарта начального образования (ФГОС НОО) [1].

Целью модернизации российского образования было обеспечение нового его качества. Для того, чтобы повысить интерес к знаниям и развитию практических навыков, необходимо изменить отношение общества к образованию в целом, в том числе и к образовательному процессу, попытаться снизить напряженность детей во время проведения школьных уроков. Расширить свободу действий обучающихся, более активно внедрять в работу педагогов уроки, проводимые в нетрадиционной форме.

Для наглядного сравнения начального общего образования в России и Финляндии ниже представлена таблица 1.

Таблица 1.

**Сравнительная таблица систем начального образования
России и Финляндии**

Критерий	Россия	Финляндии
Возраст детей для поступления в 1 класс	6-7 лет	7 лет
Продолжительность обучения в начальной школе	4 года	6 лет
Наличие домашних заданий	Обязательное выполнение домашних заданий со 2 класса.	Нет
Выпускные экзамены	Есть	Нет (проходят стандартный итоговый тест)
Публичный ответ у доски	Есть	Вызывать к доске не принято
Требование к одежде	Есть (черный низ, белый верх)	Нет
Отношение к учебе	Ответственное	Лояльное (хочешь - учишь, не хочешь - заканчивай 9 классов и иди работай)
Обеспечение питанием	Есть платное и бесплатное питание	Бесплатно
Статус учителя	Низкий	Высокий
Количество обучающихся в одном классе	30-40	15

Таким образом, мы видим существенные различия в организации образования в России и Финляндии. При этом следует отметить, что Российская система образования не стоит на месте, а совершенствуется с каждым годом.

Список литературы:

1. Котова С.А. Педагогика начального образования / С.А. Котова Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2017 – 336 с.
2. Уокер Т. Финская система обучения / Т. Уокер – Москва, 2018 – 256 с.
3. Шаповаленко И. В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для академического бакалавриата / И. В. Шаповаленко. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 457 с.
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/259/59365/> (дата обращения: 02.08.2020).

1.3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СПО КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Образцов Павел Иванович

*д-р пед. наук, проф.,
Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева,
РФ, г. Орел*

Марченко Елена Юрьевна

*аспирант Орловского государственного университета им.
И.С. Тургенева,
РФ, г. Орел*

INFORMATIZATION OF EDUCATION IN THE SECONDARY VOCATIONAL ORGANIZATIONS IS A CONDITION FOR THE FORMATION OF FUTURE TEACHERS' INTERCULTURAL TOLERANCE

Pavel Obraztsov

*Doctor of pedagogical science, professor
Orel state university named after I.S. Turgenev,
Russia, Orel*

Elena Marchenko

*Postgraduate student
of Orel state university named after I.S. Turgenev,
Russia, Orel*

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме информатизации современного образования. Рассматриваются основные принципы информатизации образовательной среды в СПО. Актуализируется роль информатизации в вопросе формирования межкультурной толерантности будущих учителей.

Abstract. The article is devoted to the actual problem of informatization in the modern education. The main principles of informatization of the educational environment in the secondary vocational organizations are considered. The role of informatization in the formation of future teachers' intercultural tolerance is updated.

Ключевые слова: информатизация, межкультурная толерантность, образование.

Keywords: informatization, intercultural tolerance, education.

Развитие технологий на современном этапе явилось причиной информатизации современного образования.

Под информатизацией в педагогике понимается процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания [2, с. 87].

К принципам, обеспечивающим реализации процесса информатизации сферы образования относят:

- принцип системности, предполагающий изменение системных свойств сферы образования,
- принцип непрерывности, который предусматривает использование методов и средств информационно-коммуникационных технологий, на всех этапах процесса обучения,
- принцип междисциплинарной интеграции, способствующий объединению теоретических и практических знаний дисциплин, образующих единое образовательное пространство [3, с. 82].

Информатизация образования способствует управлению системой образования по средством использования банков данных, информационно-методических материалов и цифровых ресурсов. Кроме того, информатизация совершенствует систему отбора материала, методов, форм и средств взаимодействия с обучаемыми. Данное явление направлено на повышение степени участия учащегося в образовательном процессе, увеличения доли самостоятельности в выполнении учебной, исследовательской, а в рамках СПО и профессиональной деятельности. Контроль качества усвоенного материала происходит не только под руководством педагога, но и с использованием компьютерных тестирующих систем, что повышает объективность в оценке результатов.

Особенно актуальным этот вопрос является при подготовке будущих учителей в СПО, поскольку именно они приходят в общеобразовательные школы для осуществления своей профессиональной деятельности.

Отличительной чертой российских образовательных учреждений является мультинациональность контингента обучающихся. Вследствие этого возникают проблемы, связанные с восприятием учащегося другой национальности как равноправного участника образовательного процесса. Возникает необходимость формировать качества, способствующие обеспечению благоприятной атмосферы внутри образовательных учреждений. Особенно остро данный вопрос встает при подготовке будущих учителей, т.к. они будут транслировать модели взаимодействия на своих подопечных.

В связи с этим появляется необходимость в формировании такого профессионального качества как межкультурная толерантность у будущих учителей в СПО.

Под межкультурной толерантностью понимается профессиональное качество, которое проявляется в его деятельности и выражается в ценностном отношении к субъектам образовательного процесса, уважении и признании их культурных традиций, наличии собственной позиции к рассматриваемым вопросам, настроенности на взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса.

Говоря о взаимодействии с участниками образовательного процесса, необходимо отметить, что для студентов 1 года обучения в СПО характерно отсутствие четких механизмов регулирования собственного поведения, наблюдается отсутствие информации культурологического характера, способствующей пониманию и принятию культурных различий.

Дисциплинами, способствующими обогащению знаний студентов о межкультурной толерантности способами выхода из конфликтных ситуаций, способности проанализировать результаты собственной деятельности и внести в нее коррективы способствуют следующие предметы: «Психология общения», «Педагогика», «Психология», «История», «Иностранные языки», «Психолого-педагогические основы общения и ряд других.

Содержание данных предметов, методы, формы и средства обучения способствуют формированию исследуемого феномена. Однако существенным недостатком традиционной системы обучения являлся тот факт, что получение новых знаний, формирование необходимых умений и навыков, которые входят в состав компетенций, которыми должен овладеть студент, проходило только в ходе занятий или производственных или учебных практик.

Информатизация обучения открывает новые перспективы в использовании электронных ресурсов в процессе формирования межкультурной толерантности, дает возможность оставаться с преподавателем на связи в любом месте и времени, иметь доступ к электронным

базам данных, найти единомышленников, организовывать конференции, обсуждать план действий, создавать собственные электронные продукты, выступать кураторами студентов первых и вторых курсов.

Информатизация обучения в вопросе формирования межкультурной толерантности имеет ряд преимуществ:

- повышает мотивацию студентов к изучению предметов;
- способствует усвоению профессиональных компетенций, которые являются неотъемлемой частью при подготовке квалифицированного специалиста;
- предоставляют возможность непрерывного обучения;
- постоянный мониторинг качества усвоению компетенций;
- создание благоприятной психологической среды при изучении дисциплин;
- учет индивидуальных особенностей каждого студента;
- возможность транслировать свой опыт.

Поскольку формирование межкультурной толерантности происходит в процессе взаимодействия и общения участников образовательного процесса, то становится очевидным приоритет в использовании коммуникативных технологий. Информатизация образования в СПО строится на использовании коммуникативных технологий, дает возможность интерактивного взаимодействия между студентом и преподавателем, студентом и другими студентами, что способствует формированию исследуемого феномена.

Проведя сравнительный педагогический эксперимент, целью которого отследить, как будет меняться уровень сформированности межкультурной толерантности будущих учителей, мы разделили студентов 2 курса на четыре группы экспериментальную и контрольную. В контрольных группах обучение студентов проводилось традиционным способом, в то время как в экспериментальных обучение строилось с использованием технологических средств (информационных ресурсов, электронных библиотек, новостных сайтов).

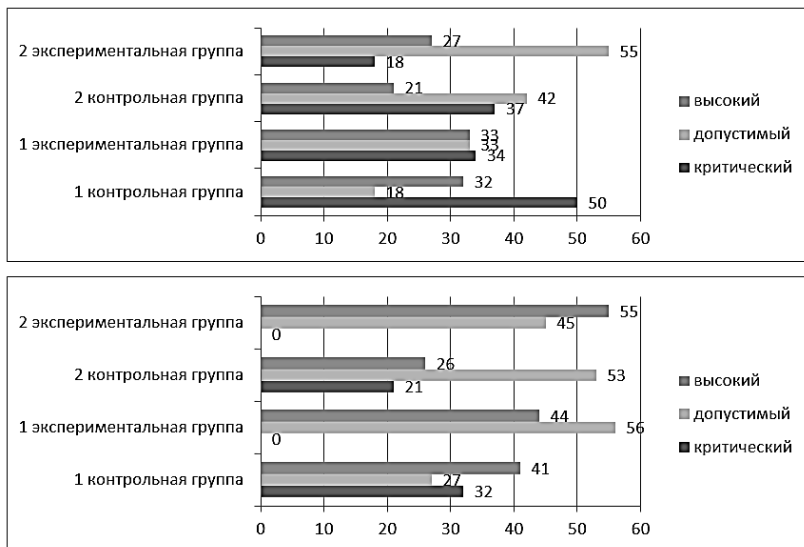


Рисунок 1. Диаграмма сформированности межкультурной толерантности будущих учителей в процессе обучения иностранному языку в СПО до и после проведения формирующего эксперимента

Проанализировав полученные результаты, мы увидели, что уровень межкультурной толерантности у студентов контрольной группы практически не изменился, во время как в экспериментальной группе значительно вырос, что является доказательством того факта, что информатизация процесса обучения в СПО является одним из условий эффективного формирования межкультурной толерантности.

Список литературы:

1. Самерханова Э.К. Основные направления и принципы развития информатизации образовательного учреждения // Наука и школа. 2010. № 6. С.46-49.
2. Педагогический терминологический словарь. — С.-Петербург: Российская национальная библиотека, 2006. — 329 с.
3. Агеев А.В. Информатизация образования – необходимая составляющая развития информационного общества // Российское образование сегодня: уровневая система, новые стандарты, конкурентоспособность. Материалы межвузовской конференции. Орел: «Картуш», 2012. – С. 81-89.

1.4. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ

Лукьянова Татьяна Анатольевна

*ст. преподаватель кафедры физического воспитания
ФГБОУ ВО КамГУ им. Витуса Беринга,
РФ, г. Петропавловск-Камчатский*

Аннотация. Статья посвящена вопросу формирования здорового образа жизни студентов посредством занятий физической культуры, рассматривается актуальность данной темы, ее освещение в обществе и необходимость, а также основные задачи и цели к побуждению студентов заниматься физической культурой.

Abstract. The article is devoted to the formation of a healthy lifestyle of students through physical culture, the relevance of this topic, its coverage in society and the need for it, as well as the main tasks and goals to encourage students to engage in physical culture are considered.

Ключевые слова: физическая культура, студенты, здоровье, здоровый образ жизни.

Keywords: physical culture, students, health, healthy lifestyle.

Введение

Физическая культура играет значимую роль в жизни человека. Во-первых, она способствует сохранению и поддержанию здоровья, во-вторых, увеличивает трудоспособность, в-третьих, помогает человеку совершенствоваться с каждым днем. Регулярные физические упражнения оказывают положительное влияние на опорно-двигательный аппарат и мышцы, защищают человека от многих болезней, а также помогают поддерживать обмен веществ.

В данной статье поднимается проблема поддержания здоровья и физической подготовки студентов, а также необходимость регулярных занятий физической культурой.

Актуальность

В современном обществе проблема физического воспитания среди студентов приобретает особую актуальность. Сейчас крайне сложно представить нашу жизнь без занятий спортом и физическими упражнениями. Для того, чтобы поддерживать свое тело в тонусе, многие занимаются утренней пробежкой, посещают фитнес клубы, а кто-то просто занимается спортом в домашних условиях. Однако, большинство студентов не понимают всей важности занятий физическими упражнениями и просто наблюдают за спортивными соревнованиями с трибун и скамей. К огромному сожалению, далеко не каждый студент занимается физической культурой ежедневно, хотя бы делая утреннюю зарядку. Многие не осознают, что занятия спортом благоприятно влияют как на физическое, так и на психологическое состояние.

Студенческая жизнь тесно связана с умственным трудом и психологическим напряжением. Тяжелые студенческие будни и экзаменационные сессии оказывают сильное влияние на здоровье студента. Постоянная работа за компьютером и малоподвижный образ жизни влечет за собой серьезные проблемы: нарушение осанки, ухудшение зрения, изменение массы тела и другие. Поэтому хорошая физическая подготовка и регулярные тренировки особенно актуальны и необходимы современным студентам.

Физические нагрузки действительно положительно влияют на состояние здоровья человека. Если говорить о сердце, то сердцебиение спортивного человека значительно меньше, это свидетельствует о том, что его сердце меньше изнашивается, и тренировки дают шанс на более долгую и здоровую жизнь. Кислород значительно важен для человека, ведь благодаря ему, мы получаем энергию. Ученые отметили, что у людей, которые практически не занимаются спортом, гораздо чаще встречаются заболевания, связанные с дыхательными органами. Кроме того, что спорт влияет на физическое здоровье человека, он также влияет и на психологическое. Мало кто знает, что занятия физической культурой снимают стресс и помогают «выбраться» из состояния депрессии. Под влиянием физических нагрузок увеличивается наша работоспособность и жизнерадостность [1].

По данным ВОЗ, люди в возрасте от 18 лет должны уделять физической активности умеренной интенсивности не менее 150 минут в неделю, или около 20-ти минут ежедневно. К таким нагрузкам можно отнести езду на велосипеде, ходьбу или занятия спортом. Регулярная физическая активность умеренной интенсивности улучшает состояние организма, снижает риск развития заболеваний, снижает риск падений и переломов, а также лежит в основе энергетического обмена и поддержания нормального веса [4].

Ученые доказали, что физические нагрузки в совокупности с умственным трудом, способствуют росту эффективности профессиональной и учебной деятельности, а также повышают работоспособность в целом. А если исключить из ежедневного рациона физическую активность или максимально ее ограничить, будет происходить обратный эффект: понижение внимания, ухудшение памяти, мышления и в итоге работоспособности.

Студенты ежедневно сталкиваются с большими умственными нагрузками в виде лекционных занятий, семинаров, домашней работы. Присоединение к учебной деятельности физических нагрузок положительно влияет на образование студентов и создает благоприятные условия для умственной деятельности. Таким образом, можно сделать вывод, что студенты, обладающие более высоким уровнем двигательной активности, лучше учатся и значительно реже болеют.

Далеко не все студенты осознают, почему им необходимо посещать занятия физической культуры в ВУЗе. Большинство студентов ходят на занятия для того, что бы получить зачет, некоторые для того, чтобы отвлечься от аудиторных занятий и лишь небольшой процент студентов действительно осознанно посещает занятия физической культуры, чтобы повысить свой уровень физической подготовки. Таким образом, можно сделать вывод, что человек сам влияет на свое здоровье. Только он самостоятельно может улучшить или ухудшить его.

К сожалению, современная статистика говорит о том, что больных студентов или студентов со слабой физической подготовкой становится все больше. Им тяжело справляться с установленными нормами физического образования, поэтому, исходя из результатов медкомиссии, таких ребят могут определить в специальную группу ЛФК (лечебно-физическая культура). Такие занятия помогают быстрее восстановить здоровье студента и предупредить появление различных осложнений [2].

Очевидно, что повышение уровня физической подготовки студентов практически невозможно без формирования у них искреннего интереса к занятиям. Для того, чтобы определить, какие виды физической культуры действительно вызывают у студентов желание заниматься и развиваться в физическом плане, необходимо провести опрос среди студентов университета и разобраться, какие виды физических нагрузок более привлекательны для них.

Грамотно организованные и динамичные занятия служат огромному ряду перспективных целей, однако, необходимо также сопоставить их с аудиторными занятиями. Очень важно не заходить слишком далеко в подборе упражнений для студентов, поскольку в сессионные периоды, молодой организм особенно вымотан и утомлен. Именно с целью

предупреждения переутомления во многих ВУЗах введены «физкульт-минутки», продолжительностью 5-7 минут. «Физкультминутки» – это небольшие комплексы упражнений, направленные на ликвидацию последствий «сидячего» образа жизни. Несмотря на свою краткосрочность, они действительно очень эффективны и вызывают только положительные эмоции [3].

Вывод

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что занятия физической культурой играют большую роль в укреплении здоровья человека, в особенности молодых людей. Ежедневное выполнение физических упражнений благотворно влияет на организм, защищает нас от болезней и укрепляет иммунитет. Низкая физическая активность ведет к ухудшению состояния здоровья, негативно влияет на самочувствие человека и на его психологическое состояние. Современные студенты должны четко понимать значимость дисциплины «Физическая культура», посещать ее и выполнять все необходимые требования.

Я считаю, что нам нужно серьезно относиться к занятиям физической культурой, ведь именно они помогают нам противостоять напряженному ритму жизни и наслаждаться каждым днем.

Список литературы:

1. Кочетова С.В. «Влияние физической культуры и спорта на жизнь студентов» – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-fizicheskoy-kultury-i-sporta-na-zhizn-studentov> (дата обращения: 17.08.2020).
2. Усатов В.Н., Усатов А.Н. Дополнительные занятия физической культурой как фактор повышения двигательной активности студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bmsi.ru/doc/9fc2ada4-ccbe-43de-875d-b12ecd1d36f9> (дата обращения: 18.08.2020).
3. Кирий Н.В., Богачева Е.А., Серeda Н.С., Реунова Л.Н. Сборник материалов «Формирование здорового образа жизни детей и подростков: традиции и инновации»
4. ВОЗ Физическая активность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity> (дата обращения: 19.08.2020).

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНДИВИДА

Лукьянова Татьяна Анатольевна

*ст. преподаватель кафедры физического воспитания
ФГБОУ ВО КамГУ им. Витуса Беринга,
РФ, г. Петропавловск-Камчатский*

Аннотация. В статье анализируется роль физической культуры в становлении и развитии индивида. Автор статьи описывает влияние физической культуры на самочувствии индивида, развитии физических способностей и личности. Физическая культура выступает в качестве основного механизма развития способностей и потенциала человека. Автор дает определение роли физической культуры в самовоспитании индивида, которое является возможным при правильном физическом образовании.

Ключевые слова: здоровье; индивид; физическое воспитание; формирование личности; социальные потребности.

На сегодняшний день роль физической культуры как важнейшего фактора совершенствования всего общества и отдельного индивида стремительно возрастает с каждым днем, что подтверждается разнообразными исследованиями специалистов в данной сфере. Исходя из этого одной из ключевых задач в социальной политике государства является забота о развитии физической культуры, которая реализует в жизнь гуманистические идеалы, нормы и ценности, способствующие удовлетворению потребностей и интересов людей. В современном мире данная проблема является актуальной, при этом решающим механизмом в приобщении индивидов к физической культуре выступает их целенаправленное формирование и закрепление осознанной потребности заботиться о своем здоровье.

Физическую культуру следует рассматривать как важную часть общечеловеческой культуры, как принадлежащую ей особую самостоятельную сферу.

Физическая культура напрямую влияет на жизненно необходимые стороны человека, которые он получает в виде определенных задатков и в процессе своей жизнедеятельности развивает их под воздействием воспитания, окружающей среды и других факторов. С помощью физической культуры индивид способен удовлетворять свои социальные потребности в коммуникации с другими людьми, досуге и проявлять самовыражение посредством социально активной полезной деятельности.

Физическая культура отражает творчество личности, которое направлено на возникающие в результате спортивной деятельности отношения, а также определяет способность индивида к самосовершенствованию. Таким образом, степень разнообразия связей индивида в данной деятельности определяет пространство его субъективных проявлений.

Физическая культура выступает тем фактором, который играет важную роль в становлении и развитии личности. Например, большое количество социальных ситуаций, которые могут возникнуть в процессе спортивной деятельности, дают возможность в совершенствовании жизненного опыта, формируют необходимую систему норм, ценностей и установок.

Для развивающегося общества ключевым вопросом, определяющим перспективы дальнейшего развития, является самосовершенствование каждого индивида средствами культуры. Отсюда следует, что физическая культура имеет особую социальную значимость для общества, поскольку основной целью выступает развитие самого индивида. В случае, если потенциал физической культуры недостаточен, то это приводит к ограниченности формирования личности индивида и как следствие, становится антикультурной по своей сущности.

Результатом вовлеченности в физическую культуру становится физическая подготовленность, высокий уровень развития жизненных сил, достижений в спорте, нравственное, эстетическое и умственное развитие, что позитивно сказывается на индивиде и его развитие как личности.

Физическую культуру следует изучать как неотъемлемую часть общей культуры общества, одну из сфер социальной деятельности, направленную на укрепление здоровья, развитие физических способностей и применение их в соответствии с потребностями общественной жизни. Физическая культура является степенью развития физических сил и двигательных навыков, уровнем жизнедеятельности индивида и состоянием его здоровья.

Для изучения данного вопроса необходимо выделить ключевые функции физической культуры:

- Раскрытие личностных качеств, физических качеств и двигательных способностей индивида;
- насыщение потребностей в досуге и продуктивном использовании свободного времени индивида;
- поддержании здорового образа жизни, сохранении и укреплении здоровья.

На сегодняшний день физическая культура становится мощных инструментом в ходе воспитания человека, который сочетает в себе

как физическое совершенство, так и духовное богатство личности. Она влияет на повышение уровня всесторонней активности индивида. Именно поэтому в современном обществе все более актуальной становится задача превращения массового физкультурного движения в общенародное, которое базируется на научно обоснованной системе физического воспитания и включающее все слои общества.

К основным задачам физического воспитания индивида относят:

- улучшение физических способностей молодых людей;
- правильное физическое развитие;
- помощь в развитии важных волевых качеств;
- развитие и укрепление организма.

Таким образом, основной миссией физического воспитания является улучшение здоровья индивида и правильное физическое развитие. В симбиозе с нравственным образованием и трудовым воспитанием, физическое воспитание способствует многостороннему становлению и развитию личности человека.

Сила воли, дисциплинированность, решительность, выдержка, уверенность в своих способностях – это те черты характера индивида, которые формируются и развиваются благодаря умению удовлетворить собственные интересы не в ущерб интересам своей команды, участию в определенных командных состязаниях и соблюдению их правил, уважительного отношения к сопернику и своей команде.

Физическая культура играет важную роль в эстетическом воспитании индивида, в способности понимать и чувствовать прекрасное в поступках. Например, выполняя комплекс упражнений под музыку в каком-либо виде спорте может способствовать совершенствованию музыкальной культуры. Если индивид занимается физической деятельностью на природе, в нем развивается способность осознавать и проникнуться красотой окружающего мира.

Для государства приоритетной задачей является то, чтобы общество и человек правильно относились к своему здоровью, физическому развитию и физической подготовленности, осознавали важность социального и личного значения, а также приобщение к физической культуре на основе внутренней потребности в физическом совершенствовании. Если отнестись к данному вопросу серьезнее, то это приведет к развитию социально-значимых качеств личности, которые напрямую будут способствовать повышению уровня физической культуры, улучшению физического здоровья, достижению физического совершенства, высокой подготовленности к эффективной трудовой деятельности.

Условия, в которых протекает жизнедеятельность современного индивида, а также с внедрением устройств, которые существенно

облегчают весь процесс трудовой деятельности индивида, его физическая активность снижается до минимума. Данная тенденция является следствием многих серьезных рисков и значительно снижает функциональные возможности людей, поскольку человеческая жизнь и здоровье тесно взаимосвязаны с физической культурой.

В значительной степени физическая культура оказывает существенное влияние на все стороны становления и развития личности, в особенности на нравственное развитие. Мы можем утверждать, что укрепление организма, усовершенствование своих потенциальных возможностей, необходимость в физической деятельности является нравственным долгом каждого человека.

Из вышеупомянутого следует, что физическая культура и спорт оказывают прямое влияние и являются одним из основных факторов в развитии важных качеств индивида. Важным является и умение использовать их в жизнедеятельности, добиваться поставленных задач и целей, преодолевая препятствия и трудности, которые могут возникнуть на пути к успеху. Это может быть достигнуто при занятии спортом, а также правильном физическом образовании. Физическая культура и спорт тесно взаимосвязаны с здоровьем человека, но к большому сожалению по причине того, что современный мир упрощает многие аспекты человеческой жизни, общество вынуждено ставить физическую культуру на второй план, в результате чего это приводит к деградации личности. Ни для кого не секрет, что спорт позитивно сказывается на организме человека, но нельзя забывать и о том, что физическая культура также влияет на духовное составляющее индивида, положительно сказывается на его характере. Другими словами, физическая культура является фактором обогащения личности и приобретает весомое влияние на организм человека.

Спорт помогает человеку гораздо больше, чем только в физических аспектах. Он формирует характер, учит и развивает стратегическое мышление, аналитическое мышление, лидерские качества, постановку целей и принятие риска. Занятия спортом играют важную роль в развитии характера. Это развивает управленческие навыки, навыки ведения переговоров, коммуникативные навыки, навыки убеждения, управление конфликтами и уверенность.

Список литературы:

1. Агеев В.У. Физическая культура как фактор гармонического развития личности // Спорт в современном обществе: Материалы конференции. Тбилиси, 1980.

2. ВОЗ Физическая активность - электронный ресурс - <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>.
3. Выдрин В.М. Спорт в современном обществе: учебник / В.М. Выдрин – М.: Физкультура и спорт, 2007.
4. Курасбедиани З.В. «Физическая культура как фактор формирования личности» - электронный ресурс - <https://cyberleninka.ru/article/n/fizicheskaya-kultura-kak-faktor-garmonicheskogo-razvitiya-lichnosti-studentov>.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ

2.1. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Афанасьева Марина Анатольевна

педагог-психолог,

Государственное бюджетное

дошкольное образовательное учреждение детский сад № 65

*комбинированного вида Красносельского района Санкт-Петербурга,
РФ, г. Санкт-Петербург*

Аннотация. Устойчивое эмоционально-положительное состояние относится к числу основных условий гармоничного развития личности дошкольника. Эмоциональное состояние ребенка является основой его отношения к миру, к другим людям, к самому себе. В связи с этим вопросы эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста становятся очень актуальными. В данной статье рассматриваются поведенческие и эмоциональные нарушения в старшем дошкольном возрасте и возможные причины их возникновения.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст; дети; развитие; поведение; психические процессы; эмоции; нарушения.

Эмоциональное развитие дошкольника является одним из важных условий, обеспечивающих эффективность процессов обучения, воспитания и социализации ребенка, развития его социальных, нравственных и интеллектуальных качеств.

Эмоциональное состояние ребенка является основой его отношения к миру, к другим людям, к самому себе (доверие – недоверие, оптимизм – пессимизм, доброжелательность – враждебность, низкая – адекватная самооценка), оказывает влияние на развитие эмоционально-волевой сферы (способность к волевым усилиям, следование социальным

нормам поведения), на степень переживания стрессовых ситуаций, на способы разрешения конфликтных ситуаций (конструктивные – неконструктивные), взаимоотношения со взрослыми и со сверстниками. Эмоции также являются важнейшим фактором регуляции познавательных процессов.

В связи с этим вопросы эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста становятся очень актуальными, что обусловлено формированием главного психологического новообразования в этом возрасте – начала произвольности психических процессов и психологической готовности к школе.

Согласно А.В. Аверину, школьные нагрузки являются своеобразным «толчком» к обострению нарушений в психоэмоциональной сфере. Даже незначительные формы развития эмоциональных расстройств в дошкольном периоде приобретают «открытую форму» на начальном этапе обучения в школе. Поэтому для успешного протекания учебной деятельности к старшему дошкольному возрасту у детей должна быть достигнута высокая степень произвольности поведения, умение проявлять способность к волевым усилиям, следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, адекватно проявлять свои чувства, управлять своим поведением, понимать и учитывать не только свои чувства и желания, но и чувства других.

Развитие данных качеств обусловлено, в первую очередь, положительным социально-эмоциональным опытом детей. При этом следует учитывать, что характерной особенностью дошкольного детства является повышенная эмоциональность ребенка, непроизвольность его поведения, что может проявляться в неустойчивости настроения, в неподчинении требованиям взрослых, импульсивности, упрямстве и т. п.

Периодические изменения в поведении и эмоциональном состоянии детей являются вполне закономерными. Психологическая «энергетика» имеет свои пики и падения, в силу чего в одной ситуации дети могут быть уязвимы и ранимы, а в другой проявлять достаточную сопротивляемость и хорошие адаптационные возможности. В связи с этим эмоциональное развитие ребенка не может происходить гладко и равномерно.

Для оценки возможного отклонения в поведении ребенка необходимо учитывать:

- нормативы развития ребенка, соответствующие возрастным особенностям и половой принадлежности;
- длительность сохранения расстройства;
- изменения в поведении ребенка;
- наследственно обусловленные факторы, особенности личности ребенка и влияние окружающей среды.

Существуют такие нарушения поведения дошкольников как:

- непослушание, упрямство - выражается в неповиновении, настаивании на том, что хочется только ребенку;
- негативизм – отрицательное отношение к требованиям взрослого независимо от их содержания. Ребенок может проявлять негативизм даже в ущерб себе, лишь бы настоять на своем. Делает все наоборот. Говорит часто «не хочу», «не буду», «нет» («застрявший» кризис трех лет);
- капризы – бурное проявление гнева, плача, крика, топание ногами, катание по полу, попытки укусить, поцарапать, пнуть, плюнуть, швыряние вещей и предметов, хлопанье дверью;
- агрессивность – употребление оскорбительных слов и выражений, склонность ребенка к физическим столкновениям, драке. Может быть направлена на окружающих людей, на себя, на животных, на предметы;
- импульсивность – склонность действовать поспешно, не рассуждая, не обдумывая (без проявления агрессии);
- вспыльчивость, гнев – ребенок склонен по любому, даже самому незначительному поводу устроить истерику, расплакаться, разозлиться, может проявить как вербальную и физическую агрессию;
- ложь (лживость) – в зависимости от возраста может проявляться как мнимая и настоящая в силу разных причин. Если ложь остается безнаказанной, то ребенок начинает врать так вдохновенно, что уже сам не отличает ложь от выдумки;
- демонстративность – ярко выраженная потребность во внимании. Демонстративные дети любыми возможными способами стараются привлечь к себе внимание, могут применять негативную тактику поведения: проявляют агрессию, жалуются, провоцируют скандалы и ссоры;
- эгоизм (эгоцентричность) – ребенок уверен, что он «центр мира» и только его интересы должны быть удовлетворены;
- тревожность – ребенок отличается повышенным беспокойством, неуверенностью, мнительностью. Тревожность является переживанием эмоционального дискомфорта, связанного с ожиданием неблагоприятного, предстоящей опасности.

Анализ причин нарушений детского поведения показал, что основными из них являются:

- нарушения системы семейного воспитания (низкая сплоченность и разногласия членов семьи по вопросу воспитания, высокая степень противоречивости и непоследовательности в воспитании, выраженная степень опеки и ограничений в разных сферах жизнедеятельности детей, частое применение угроз, осуждений, критики, недостаток

реального руководства и пр.). Неблагоприятные условия воспитания неизбежно нарушают безопасность ребенка и побуждают его формировать всевозможные способы психологической защиты;

- дисгармония семейных отношений (конфликты, ссоры, холодные отношения, принуждение ребенка принимать чью-то сторону в родительских спорах, ребенок является средством манипуляции в отношениях между родителями и т.п.), что создает неблагоприятный фон для эмоционального развития ребенка, при этом дети испытывают сильные эмоциональные перегрузки, которые и выражаются в форме упрямства, истерик, негативизма и т. п.;

- отрицательный пример взрослых, в первую очередь, родителей, поскольку они являются для ребенка источником необходимого жизненного опыта. Дети обычно копируют поведение тех, с кем они находятся в близком контакте. Это неосознанная имитация, являющаяся одним из аспектов процесса идентификации с другим;

- несоответствие обучения и воспитания возрастным и индивидуально-личностным особенностям ребенка.

Главная трудность заключается в том, что взрослые обычно не задумываются о подлинных источниках, приводящих к тем или иным детским проявлениям. Своими реакциями они зачастую их провоцируют и подкрепляют. Стоит разрушить этот порочный круг, и ситуация постепенно изменится.

Если следовать следующим общим правилам, то возможно предупредить нарушения в поведении:

- необходимо четко расставлять границы дозволенного и никогда не разрешать переступать их;

- ставить перед ребенком только выполнимые задачи, соответствующие его возрасту и возможностям;

- учить ребенка нести ответственность за свои поступки;

- соблюдать единство и последовательность в процессе воспитания;

- объективно оценивать положительные и отрицательные особенности характера своего ребенка;

- сотрудничать с педагогами образовательного учреждения, совместно помогая ребенку закреплять его положительные качества и преодолевать отрицательные. Также важно, чтобы родители соблюдали правила, принятые в ОУ (детский сад, школа) и умели конструктивно решать возникающие противоречия, тем самым показывая ребенку пример адаптивного поведения.

Любое нарушения поведения ребенка является признаком его эмоционального неблагополучия, вызванного неудовлетворенностью общением со взрослыми, прежде всего с родителями.

Отрицательные модели поведения не «перерастают с возрастом», не проходят сами, закрепляясь, они переходят в устойчивые черты характера.

Устойчивое эмоционально-положительное состояние относится к числу основных условий гармоничного развития личности дошкольника, обеспечивающее его позитивное и активное отношение к миру, адекватную самооценку, сформированный самоконтроль, ориентацию на успех в достижении целей, чувство эмоционального комфорта, положительный фон настроения, развитие познавательной мотивации и эмоционально-волевой сферы.

Список литературы:

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учеб. Пособие. – 2-е изд., перераб. – СПб., изд-во Михайлова В.А., 1998.
2. Анисимова Т.И. Нарушения поведения и развития у детей: Книга для хороших родителей и специалистов / Под ред. Л.С. Чутко. - СПб.: КАРО, 2011.
3. Выготский Л.С. Психология. – М., издательство ЭКСМО-Пресс, 2000.
4. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. – Издание 3-е, стереотипное. – М.: Тривола, 1998.
5. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Учебное пособие. - Ростов н/Д: Изд. «Феникс», 2005.

2.2. МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКОЙ ТРАВМЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОГРАНИЧНОГО РАССТРОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

Исагулова Елена Юрьевна

соискатель,

Российский государственный педагогический университет

им. А.И. Герцена,

РФ, г. Санкт-Петербург

INFLUENCE OF CHILD INJURY ON FORMATION OF PERSONALITY DISORDERS

Elena Isagulova

Applicant,

Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen,

Russia, St. Petersburg

Аннотация. Психологические травмы ребенка, полученные в ходе развития, занимают особое место среди отрицательных эмоциональных состояний, которые влекут за собой формирование всевозможных психических нарушений и болезней, в том числе и пограничное расстройство личности. В настоящем исследовании проведено выявление взаимосвязи между детской травмой и показателями пограничной симптоматики личности в непсихиатрической клинической популяции, с целью оценки потенциальной связи между этими переменными в популяции, обратившейся за психологической помощью. Выявлена достоверная взаимосвязь между отдельными формами психологических травм, общим количеством детских психологических травм и показателями пограничной симптоматики личности.

Abstract. The psychological trauma of the child received during development occupies a special place among the negative emotional states that entail the formation of all kinds of mental disorders and diseases, including borderline personality disorder. The present study revealed the relationship between childhood trauma and indicators of borderline personality

symptoms in a non-psychiatric clinical population, in order to assess the potential relationship between these variables in the population seeking psychological help. A reliable relationship between individual forms of injuries, the total number of childhood injuries and indicators of borderline personality symptoms was revealed.

Ключевые слова: пограничное расстройство личности; психологическая травма; детская травма.

Keywords: borderline personality disorder; psychological trauma; childhood trauma.

Введение. Пограничное расстройство личности (ПРЛ) затрагивает 1-6% населения [4] и характеризуется нестабильностью межличностных отношений, импульсивностью, аффективной нестабильностью и трудностями с представлением о себе. ПРЛ представляет собой расстройство, в первую очередь характеризующееся нарушением регуляции эмоций, и действительно, пациенты с ПРЛ демонстрируют повышенную эмоциональную чувствительность, неспособность регулировать эмоциональные реакции интенсивного характера и возвращение к начальному эмоциональному уровню. По причине сильной эмоциональной боли и самоповреждающего поведения, присутствующего у людей с БЛД, оно влияет как на физическую, так и на психическую составляющую здоровья и является экономически дорогостоящим для лечения [5].

Среди различных этиопатологических теорий, которые были предложены в течение многих лет, наиболее поддерживаемой является теория, предложенная М.М. Linehan в 1993 году [9], которая предполагает, что ПРЛ может быть результатом взаимодействия между биологическими и психосоциальными факторами, в частности, между биологически обоснованной уязвимостью и неблагоприятными, травмирующими переживаниями в детском возрасте. Linehan также предположила, что развитие БЛД происходит в недействительном контексте развития, характеризующемся нетерпимостью к выражению личных эмоциональных переживаний в детстве. Как следствие, дети, попавшие в эту неблагоприятную среду, не могут научиться понимать, маркировать, регулировать или терпеть эмоциональные реакции и, наоборот, находятся в дисбалансе между эмоциональным торможением и крайней эмоциональной лабильностью. Приобретенные в результате стресс-реакции переживания, ребенок не в состоянии преодолеть без помощи других, поэтому как в большинстве случаев это приводит к тяжелым психологическим разрушениям. Психологическое потрясение, является угрозой для жизни и фундаментально откладывается в человеческом сознании. Во всяком случае присутствует эмоциональное

отражение индивида на травму. Действие на травмирующее явление может наступить не сразу, а через длительное время либо даже десятки лет [8].

Обзор литературы. Более трех десятилетий назад «пограничные синдромы в детстве» были определены в качестве основных областей дисфункции, которые включают в себя переключение между различными эмоциональными состояниями, уровнем тревоги, содержанием мысли и процессами, отношениями с другими людьми и отсутствием контроля. Кроме того, эти «пограничные синдромы» были вызваны целым рядом различных событий, включая историю плохого обращения, лишений и воздействия хаотичной семейной среды. Несколько исследований показали, что диагноз ПРЛ связан с жестоким обращением с детьми с диапазоном от 30 до 90% у пациентов с данной патологией [1; 3;4;6].

Проведенные исследования показали, что люди с ПРЛ в 13,91 раза (95%) чаще сообщают о неблагоприятных обстоятельствах в детском возрасте, чем неклинические контроли. Лица с ПРЛ сообщали о большей подверженности детскому насилию или пренебрежению, чем лица с серьезным депрессивным расстройством. Обнаружено, что симптоматика ПРЛ была значительно связана с детским эмоциональным насилием, эмоциональным пренебрежением, сексуальным насилием и физическим пренебрежением. Анализ данных международных исследований показал, что более 70% людей, у которых было диагностировано ПРЛ, сообщили как минимум об одном травматическом детском опыте [6].

Katalin Merza et al. [7] изучали травматические детские переживания 80 пограничных стационарных больных, 73 пациента с депрессией и 51 пациент контрольной здоровой группы венгерской выборки. Неблагоприятные детские переживания (пренебрежение, эмоциональное насилие, физическое насилие, сексуальное насилие, свидетели травмы) были более распространенными среди пограничных пациентов, чем среди депрессивных и здоровых людей. Самыми сильными предикторами пограничного диагноза были сексуальное насилие, физическое насилие в семье и пренебрежение со стороны лиц, осуществляющих уход.

В литературе подчеркивается сходство отдельных симптомов или клинических особенностей у детей, подвергшихся жестокому обращению, и у взрослых с ПРЛ. К ним относятся аффективные проблемы нестабильности в отношениях, негативная самооценка, повышенный риск суицидальных мыслей и суицидального поведения и развития психопатологии. Недавние исследования также показали, что дети, подвергшиеся жестокому обращению, чаще проявляют «пограничные черты личности», чем те, кто не подвергался жестокому обращению [6].

В недавнем исследовании Martin-Blanco et al. [10] выдвинули гипотезу, что взаимодействие детской травмы и темпераментных черт

может быть связано с тяжестью ПРЛ. В связи с этим они оценили самоотчеты о травмах, психобиологических темпераментных особенностях и тяжести симптомов ПРЛ в когорте из 130 пациентов с ПРЛ. Данные показали корреляцию только между жестоким обращением в детстве и общительностью, и никакой другой корреляции не наблюдалось. Кроме того, взаимодействие между чертами высокого невротизма-тревоги и наличием серьезного эмоционального насилия было связано с серьезностью расстройства.

Симптомы совпадения отмечены между диагнозом ПРЛ и другими расстройствами, включая посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) и другими расстройствами оси I [5]. Более того, в последние десятилетия были предложены различные нозографические описания для характеристики различных симптомов, связанных с травмой, таких как комплексное посттравматическое стрессовое расстройство, также известное как расстройство экстремального стресса, которое не определено иным образом, описывает клинический синдром после опыта межличностной травмирующей виктимизации и имеет много общего с ПРЛ, включая патологическую диссоциацию, соматизацию, нарушение регуляции эмоций, измененную центральную личность и реляционные схемы [4].

Таким образом, существуют четкие данные, свидетельствующие о том, что детские травмы играют роль в развитии расстройств личности и, хотя в настоящее время широко распространено раннее вмешательство при ПРЛ, все еще существует лишь ограниченное количество исследований, изучающих траекторию развития данного расстройства. В связи с вышесказанным актуальным является уточнение влияния травм в детском возрасте на формирование пограничного расстройства личности.

Цель исследования: определить влияние последствий различных психотравмирующих ситуаций в детском возрасте на формирование пограничного расстройства личности.

Методы исследования. Исследование влияния последствий различных психотравмирующих ситуаций в детском возрасте на формирование пограничного расстройства личности проходило на базе РГПУ им. А.И. Герцена. В исследовании приняли участие 60 испытуемых в возрасте от 20 до 38 лет. Из них 30 здоровых испытуемых и 30 пациентов с диагнозом эмоционально неустойчивое расстройство личности, пограничный тип (F60.31), подтвержденное с помощью двух полуструктурированных клинических опросников: SCID-II использовался для оценки расстройств личности в соответствии с критериями DSM-IV, DIB-R – опросник для установления диагноза ПРЛ за последние 2 года.

Для оценки влияния психотравмирующих событий детства использовался опросник детской травмы (СТQ). Статистическая обработка результатов проведена с использованием программы SPSS Statistics. Сравнение показателей между группами испытуемых проведена на основе применения U-критерия Манна-Уитни. Значимость статистической достоверности различия параметров между группами учитывалась при достижении уровня $p < 0,05$.

Результаты исследования и их обсуждение.

Проведенное исследование влияния последствий различных психотравмирующих ситуаций в детском возрасте на формирование ПРЛ показало результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1.

Средние оценки для шкал СТQ среди пациентов с ПРЛ и группы контроля, Среднее \pm SD

Шкала СТQ	Группа с ПРЛ N = 30	Группа контроля N = 30
Эмоциональное насилие	8,33 \pm 3,2**	5,22 \pm 2,1
Физическое насилие	6,81 \pm 2,5**	4,32 \pm 1,7
Домогательство	5,94 \pm 1,7	5,12 \pm 1,2
Эмоциональное пренебрежение	13,21 \pm 3,12**	9,87 \pm 2,14
Физическое пренебрежение	8,92 \pm 2,11	8,14 \pm 2,4
Общий балл	43,21 \pm 2,4**	32,67 \pm 1,7

Примечание. * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

Так, если в группе испытуемых с ПРЛ по шкале «Эмоциональное насилие» был получен средний балл 8,33 \pm 3,2, то в группе контроля он составил 5,22 \pm 2,1 баллов; по шкале «Физическое насилие» в группе испытуемых с ПРЛ был получен средний балл 6,81 \pm 2,5, в группе контроля он составил 4,32 \pm 1,7 баллов; по шкале «Домогательство» в группе испытуемых с ПРЛ был получен средний балл 5,94 \pm 1,7, в группе контроля он составил 5,12 \pm 1,2 баллов; по шкале «Эмоциональное пренебрежение» в группе испытуемых с ПРЛ был получен средний балл 13,21 \pm 3,12, в группе контроля он составил 9,87 \pm 2,14 баллов; по шкале «Физическое пренебрежение» в группе испытуемых с ПРЛ был получен средний балл 8,92 \pm 2,11, в группе контроля он составил 8,14 \pm 2,4 баллов. Общий средний балл в группе испытуемых с ПРЛ составил 43,21 \pm 2,4, в группе контроля он составил 32,67 \pm 1,7 баллов.

Нами были выявлены статистически достоверно значимые различия между группами с ПРЛ и контроля в показателях шкал «Эмоциональное

насилие» ($p < 0,001$), «Физическое насилие» ($p < 0,001$) и «Эмоциональное пренебрежение» ($p < 0,001$). При этом, выявлено, что самым значимым в отношении формирования ПРЛ является эмоциональное пренебрежение ($13,21 \pm 3,12$ баллов), тогда как самым незначимым уровень домогательства ($5,94 \pm 1,7$ баллов). Все взаимосвязи между отдельными формами травм и общим количеством детских травм, и показателями пограничной симптоматики личности достигли статистической значимости.

Выводы. Результаты настоящего исследования в значительной степени соответствуют результатам предыдущих исследований и предоставили эмпирические доказательства, существующие в литературе, в которой изучалась связь между детской травмой и ПРЛ. Результаты показали, что травматические переживания в детском возрасте могут быть предиктором формирования ПРЛ. В анализируемой популяции пациентов выявлена взаимосвязь между различными формами детской психологической травмы и пограничной симптоматикой личности, что усиливает роль детской травмы в процессе формирования ПРЛ. Ассоциации между различными типами детской травмы и ПРЛ так же различны. В частности, эмоциональное насилие оказывает наиболее значительное влияние на формирование ПРЛ.

Список литературы:

1. Екатерина А.А. Влияние детской психической травмы на взрослую жизнь / А.А. Екатерина // Молодой ученый. - 2020. - № 10 (300). - С. 213-215. - URL: <https://moluch.ru/archive/300/67810/> (дата обращения: 27.06.2020).
2. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Учебное пособие / В.Д. Менделевич. – 6-е изд. – М.: МЕДпресс информ, 2008. – 432 с.
3. Porter C., Palmier-Klaus, Branicki A., Mansells W., Warwick N., Varese F. Adverse childhood situations and borderline personality disorder: a meta-analysis <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/acps.13118>
4. Cattane N., Rossi R., Lanfredi M., Cattaneo A. (2017). Borderline personality disorder and childhood trauma: a study of affected biological systems and mechanisms. *BMC psychiatry*, 17 (1), 221.
5. Ellison W.D., Rosenstein L.K., Morgan T.A., Zimmerman M. Community and clinical epidemiology of borderline personality disorder // *Psychiatr. Clin. North Am.* 2018 Dec; 41 (4): 561-573.
6. Foxhall M., Hamilton-Giachris C, button K. the Relationship between rejection sensitivity and borderline personality disorder: a systematic review and meta-analysis // *Br J Clin Psychol.* 2019 September; 58 (3): 289-326.
7. Merza K., Papp G., Kuritárné Szabo I. The role of childhood trauma in the development of borderline personality disorder in Hungary // *Euro. J. Psychiat.* issue 29, № 2, Zaragoza mod. / June. 2015.

8. Kess M. Childhood Problems in borderline personality disorder-a call for a more systematic approach to early intervention and prevention // *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 10.1111 / acps.13138, 141, 1, (3-5), (2019).
9. Linehan M.M. Dialectical behavioral therapy for the treatment of borderline personality disorder: significance for the treatment of substance abuse // *NIDA Res Monogr.* 1993; 137, 201–216.
10. Martin-Blanco A., Soler J., Villalta L., Feliu-Soler A., Elises M., Peres V., and others. Studying the relationship between childhood abuse and temperamental traits on the severity of borderline personality disorder // *Compr Psychiatry.* 2014; 55 (2): 311–318.

2.3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ЖЕНЩИН С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ПРИВЯЗАННОСТИ К МАТЕРИ

Кулакова Нелли Абдулловна

*магистрант,
Пермский Государственный Университет,
РФ, г. Пермь*

FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN WOMEN WITH DIFFERENT TYPES OF ATTACHMENT TO THE MOTHER

Nelly Kulakova

*Master's degree student,
Perm State University,
Russia, Perm*

Аннотация. В данной статье проведен анализ особенностей эмоционального интеллекта у женщин с разными типами привязанности к матери. Приведены результаты исследования, которые показали, что существуют различия в показателях эмоционального интеллекта у женщин с разными типами привязанности к матери.

Abstract. This article analyzes the features of emotional intelligence in women with different types of attachment to their mother. The article presents the results of a study that showed that there are differences in the indicators of emotional intelligence in women with different types of attachment to their mother.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; привязанность; самомотивация; эмпатия; управление эмоциями; женщина.

Keywords: emotional intelligence; attachment; self-motivation; empathy; emotion management; woman.

Формирование способности понимать свои и чужие эмоции, чувства и намерения, сопряженной со всеми механизмами и феноменами становления личности, начинается еще в раннем детстве и остается важнейшим механизмом выживания на протяжении всего жизненного пути человека. В связи с этим вопрос о формировании эмоционального интеллекта остается актуальным для современных исследователей в области педагогики и психологии [3, с. 17].

Понятие «эмоциональный интеллект» (emotional intelligence) в научную терминологию ввели П. Сэловей (Йельский университет) и Дж. Майер (Нью-Гемпширский университет), которые выпустили совместную статью под названием «Эмоциональный интеллект». Данная статья в научном обществе признается первой публикацией на эту тему. Позже способствовал популяризации данного термина психолог и журналист Даниэль Гоулмен.

П. Сэловей писал о том, что разум уже не видится в виде идеальной субстанции, а эмоции как главный враг интеллекта, оба данных явления имеют огромное значения для каждого человека на протяжении всей жизни. По мнению американских психологов, эмоциональный интеллект включает в себя 4 части:

- 1) способность воспринимать эмоции;
- 2) способность направлять свои эмоции в помощь разуму;
- 3) способность понимать, что выражает та или иная эмоция;
- 4) способность управлять эмоциями [1, с. 145].

Научный интерес к эмоциональному интеллекту растет и по сей день, расширяются горизонты направлений исследования. Эмоциональный интеллект рассматривается по различным направлениям: бизнес, измерение и оценка эмоционального интеллекта, социально-эмоциональное обучение, управление персоналом, применение эмоционального интеллекта в медицине, терапии, творчестве и самореализации и т. п. Большинство исследований эмоционального интеллекта носят междисциплинарный характер.

Достаточно большое количество исследований посвящено эмоциональному интеллекту. Как для теоретических исследований в психолого-педагогической сфере, так и для прикладной психологии проблема диагностики эмоционального интеллекта имеет огромное значение [5, с. 100].

В рамках рассматриваемой темы также важно выделить такое понятие как «привязанность». Психология привязанности более 40 лет остается одним из ведущих направлений современной зарубежной психологии. Основываясь на концепциях этологии, кибернетики, теории систем, психологии развития и психоанализе, Джон Боулби

сформулировал основные положения теории привязанности, благодаря чему произвел коренные изменения в понимании того, что связывает ребенка с матерью и как эта связь разрушается вследствие разлуки, депривации и утраты матери. Новаторские методы изучения связи ребенка с матерью, предложенные Мэри Эйнсворт, не только дали возможность эмпирической проверки некоторых идей Джона Боулби, но также способствовали расширению самой теории и привели к новым направлениям ее развития [2, с. 37].

Современные исследования показывают, что система привязанности представляет собой первичную генетически закрепленную мотивационную систему, которая активируется сразу после рождения, при первом контакте новорожденного с матерью и выполняет функцию обеспечения ребенку материнской заботы, гарантирующей выживание [6, с. 3].

Анализ психологической литературы позволяет определить эмоциональный интеллект как способность воспринимать эмоции и понимать межличностные отношения, выражаемые в эмоциях, адекватно ситуации выражать собственное отношение к окружающим, а также управлять эмоциональной сферой посредством интеллектуального компонента [4, с. 115].

Эмпирическая часть исследования проводилась в период с ноября 2019 г. по март 2020 г. в исследовании приняли участие женщины периода ранней взрослости (от 30 до 40 лет). Всего 60 человек, все женщины замужем, имеют одного или двух детей. Диагностика проходила при личном присутствии организатора, в индивидуальном порядке.

На первом этапе исследования на основании результатов, полученных по методике Д. Кайзер «Рисунок птичьего гнезда», было выделено три группы женщин с разными типами привязанности к матерям. В первую группу вошли женщины с надежным типом привязанности – всего 19 человек. Во вторую группу вошли женщины с амбивалентным типом привязанности – 18 человек. Третью группу составили женщины с уклоняющимся типом – 23 человека.

Далее каждая из трех выборок была проверена на нормальность распределения показателей. В связи с малочисленностью выборок для этого применялся метод Шапиро-Уилка. Проверка показателей на нормальность распределения показала, что только 1 из 6 протестированных показателей имеет распределение близкое к нормальному (17% от общего числа), поэтому для дальнейшей обработки данных использовались непараметрические методы математической статистики. U-критерий Манна-Уитни.

Для исследования различий в показателях эмоционального интеллекта у женщин с разными типами привязанности к матери, применялась процедура сравнительного анализа с помощью критерия Манна-Уитни (приложение 3). Статистически значимые различия между выборками представлены в таблицах 3, 4, 5.

Таблица 3.

Статистически значимые различия по показателям эмоционального интеллекта между выборками женщин с надежным и амбивалентным типами привязанности к матери

Показатели	Средние значения		U-критерий	P – ур.знач.
	Надеж. тип	Амбив. тип		
Управление эмоциями других людей	31,88	21,97	27,00	0,00
Эмпатия	32,71	24,75	19,50	0,00
Самомотивация	30,34	21,83	0,00	0,00
Управление своими эмоциями	25,82	16,42	0,00	0,00
Эмоциональная осведомленность	33,28	27,25	52,50	0,00

Из таблицы 3 видно, что у женщин с надежным типом привязанности к матери значения всех показатели эмоционального интеллекта выше, чем у женщин с амбивалентным типом привязанности. Они в большей степени способны распознавать эмоции других людей по внешним проявлениям, осознанно сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, мотивировать себя, задействовать свои эмоции и направить их в нужное русло, распознавать свои эмоциональные переживания и способность обрабатывать эмоции не становясь перегруженным.

Далее рассмотрим различия между выборками женщин с надежным и уклоняющимся типами привязанности к матери (табл. 4).

Таблица 4.

**Статистически значимые различия по показателям
эмоционального интеллекта между выборками женщин
с надежным и уклоняющимся типами привязанности к матери**

Показатели	Средние значения		U- критерий	Р – ур.знач.
	Надеж.тип	Уклон.тип		
Управление эмоциями других людей	31,88	28,86	126,00	0,02
Эмпатия	32,71	28,64	90,50	0,00
Самомотивация	30,34	26,00	90,00	0,00
Управление своими эмоциями	25,82	18,14	0,00	0,00
Эмоциональная осведомленность	33,28	28,14	48,00	0,00

Как видно из таблицы 4, у женщин с надежным типом привязанности к матери значения всех показатели эмоционального интеллекта выше, чем у женщин с уклоняющимся типом привязанности.

Далее проанализируем выявленные различия между женщинами с амбивалентным и уклоняющимся типами привязанности (табл. 5).

Таблица 5.

**Статистически значимые различия по показателям
эмоционального интеллекта между выборками женщин
с амбивалентным и уклоняющимся типами привязанности
к матери**

Показатели	Средние значения		U-критерий	p- ур.знач.
	Амбив.тип	Уклон.тип		
Управление эмоциями других людей	21,97	28,86	88,50	0,00
Эмпатия	24,75	28,64	120,00	0,02
Самомотивация	21,83	26,00	102,00	0,01

Из таблицы 5 следует, что между выборками женщин с амбивалентным и уклоняющимся типами привязанности наблюдаются статистически значимые различия по трем показателям эмоционального интеллекта из пяти возможных: управление эмоциями других людей,

эмпатия и самомотивация. Женщины с уклоняющимся типом привязанности, матери которых не проявляли теплых чувств к своим дочерям, пренебрегали удовлетворением их потребностей. Они имеют более выраженные способности к управлению эмоциями других людей, у них лучше развиты эмпатические способности и самомотивация, нежели у женщин с амбивалентным типом привязанности, матери которых вели себя непоследовательно: то чрезмерно заботились, то совсем игнорировали потребности ребенка.

Таким образом, женщины с уклоняющимся типом привязанности к матери, будучи взрослыми, научаются анализировать эмоциональную сферу окружающих людей, управлять их эмоциями, выражая эмпатию, готовность разделить с ними эти эмоции. Возможно, с целью манипулирования, либо компенсации того, что не получили от собственной матери.

Рассматривая результаты сравнительного анализа всех трех выборок, следует отметить, что статистически значимые различия по всем показателям эмоционального интеллекта обнаружены между выборкой женщин с надежным типом привязанности к матери и выборками женщин с амбивалентным и уклоняющимся типами привязанности. Значения показателей эмоционального интеллекта женщин с надежным типом привязанности существенно выше. Будучи ребенком, такие женщины чувствовали удовлетворение от общения с матерью, это вселяло в них уверенность в себе и доверие к окружающему миру. Девочки могли проявлять весь спектр эмоций и были приняты и услышаны мамой. Возможно, именно этот опыт отношений с матерью в последующем дал возможность им более тонко разбираться в эмоциях других людей и себя.

Выборки женщин с уклоняющимся и амбивалентным типами привязанностей отличаются по 3 показателям из 5 возможных (что составляет 60% от общего числа показателей). При этом у женщин с уклоняющимся типом привязанности лучше развиты способности к управлению эмоциями других людей, эмпатии и самомотивации. В связи с частым отсутствием рядом матери, такие женщины, будучи детьми, изучали этот мир самостоятельно. Эмоциональная холодность матери при уклоняющемся типе привязанности могла быть толчком к развитию способности мотивировать себя самостоятельно, искать и исследовать эмоции чужих людей.

Также нами рассматривались различия в характере взаимосвязей показателей эмоционального интеллекта в выборках женщин с разными типами привязанности к матери. Для этого применялась процедура корреляционного анализа по Спирмену.

В выборке женщин с уклоняющимся типом привязанности управление эмоциями других людей положительно коррелирует с эмоциональной осведомленностью и эмпатией. Чем выше способность к распознаванию эмоций других людей, тем выше способность к осознанному сопереживанию текущему эмоциональному состоянию другого человека без потери ощущения внешнего происхождения этого переживания.

Как показали результаты корреляционного анализа, в выборках женщин с разным типом привязанности к матери наблюдаются как сходства, так и различия во взаимосвязях компонентов эмоционального интеллекта.

Так, в выборках женщин с надежным и уклоняющимся типами привязанности способность к управлению чужими эмоциями положительно коррелируют с эмпатией. Противоположные в отношении матери и дочери типы привязанности способствуют формированию представления у женщин о том, что управлять чужими эмоциями легче через проявление осознанного сопереживания текущему эмоциональному состоянию.

В выборках женщин с надежным и амбивалентным типами привязанности к матери имеются идентичные взаимосвязи способности управлять своими эмоциями с эмоциональной осведомленностью. Способность распознавать свои эмоциональные переживания тем выше, чем выше склонность к управлению своими эмоциями. Возможно, в основе данных взаимосвязей лежат разные цели. Так, например, в силу сформированной посредством надежного типа привязанности к матери, уверенности в себе и открытости, такие женщины с легкостью распознают эмоциональные проявления и управляют своими эмоциями, чтобы оставаться эмоционально стабильными в отношении окружающих людей.

Женщины же, которые показали амбивалентный тип привязанности к матери, склонны к контролю за собственным эмоциональным состоянием в силу зависимости от окружающих и сложностей в налаживании контактов с ними.

Больше всего корреляционных связей обнаружено в выборке женщин с амбивалентным типом привязанности к матери, меньше всего – в выборке с уклоняющимся типом.

Таким образом, результаты данного исследования можно считать значимыми, так как ранее подобные практически не проводились. Хотя изучение типов привязанности представляет сейчас большой интерес особенно для детской психологии и психология развития.

Достаточно редко освещаются проблемы взаимосвязи опыта детско-родительских отношений, к тому же мало диагностических инструментов для исследования данной темы.

Выводы данной работы представляют для психологов возможности разработки программ по работе со взрослыми людьми с ненадежными типами привязанности, а также применение данных знаний в индивидуальном консультировании и психотерапии. Вторым важным аспектом внедрения данных знаний в практику является просветительская деятельность для будущих родителей.

Список литературы:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебник для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2012. – 811 с.
2. Боулби Дж. Привязанность. - М.: Гардарики, 2019. – 477 с.
3. Карпов А.В. Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика: монография / А.В. Карпов, А.С. Петровская. – Ярославль: ЯрГУ, 2018. – 344 с.
4. Павлова Е.М. Эмоциональный интеллект: от иерархических моделей к представлению о единой когнитивной способности // Психологические исследования. Журнал МГУ. – 2014. – Вып.37. Т.7. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.psystudy.com/index.php/num/2014v7n37/1038-pavlova37.html> (дата обращения: 30.03.2019).
5. Смирнова Н.Н., Савенышева С.С. Теоретические аспекты исследования эмоциональной компетентности детей дошкольного возраста // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Том 5, № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://mir-nauki.com/PDF/48PSMN217.pdf> (дата обращения: 13.02.2019).
6. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике [Электронный ресурс] / Р.Д. Робертс [и др.] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 1. № 4.С. 3—24. URL: <https://psyjournal.hse.ru/2004-1-4/27497347.html> (дата обращения: 29.01.2020).

ЛИЧНОСТЬ ЛЮБИМОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ГЕРОЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ОЦЕНКИ ЧИТАТЕЛЯМИ

Хозяинова Антонина Владимировна

*магистрант, Высшая школа экономики,
РФ, г. Москва*

PERSONALITY OF A FAVORITE LITERARY HERO THROUGH THE PRISM OF EVALUATION BY READERS

Antonina Khozyainova

*Master's student of the Higher School of Economics,
Russia, Moscow*

Аннотация. Данная работа рассматривает личность литературного героя через 21 – шкальный СД (семантический дифференциал) и причины чтения респондентов. Цель исследования состояла в том, чтобы выявить взаимосвязи между тем, как оценивают читатели личность героя произведения и причинами, из-за которых читатели обращаются к книге. Была выявлена высокая корреляция между фактором «Антиидентификация» (я редко нахожу свои недостатки в персонажах литературных текстов, я думаю, что книги, которые я читаю, мало что могут сказать обо мне, я читаю ради наслаждения авторским стилем) и факторами «Антигерой» (эгоистичный, несправедливый, неискренний) и «Растяпа» (уступчивый, дружелюбный).

Abstract. This work examines the personality of a literary hero through 21-scale SD (semantic differential) and the reasons for reading of the respondents. The purpose of the study was to identify the relationship between how readers assess the personality of the literary hero and the reasons for which readers turn to the book. A high correlation was found between the «Anti-identification» factor (I rarely find my personality traits in the characters of literary texts, I think that the books I read can say little about me, I read for the sake of enjoying the author's style) and the «Antihero» factors (selfish, unfair, insincere) and «Ditz» (compliant, friendly).

Ключевые слова: библиотерапия, личность литературного героя, читатель.

Keywords: bibliotherapy, personality of the literary hero, mreader.

Цели исследования. В данной работе рассматриваются оценка любимого литературного героя читателями и цели, благодаря которым читатели обращаются к книге. Цель исследования состоит в том, чтобы выяснить, есть ли взаимосвязь между типом любимого литературного героя и причинами чтения.

Методы сбора данных. Для данного исследования был составлен опросник. Первая часть представляет собой анкету, где вводятся общие данные: пол, возраст, образование. Вторая часть – 21 - шкальный СД (семантический дифференциал), в которой читателям предлагалось оценить любимого литературного героя по 21 шкале. Третья часть – 10 вопросов, которые характеризуют причины чтения. Опрос предлагалось пройти посетителям и сотрудникам Библиотеки иностранной литературы, книжным блогерам в Инстаграм.

Методы обработки данных. Данная работа рассматривает личность литературного героя через 21 - шкальный СД (семантический дифференциал). На результатах теста проведен факторный анализ и выделено 6 факторов. Также проведен факторный анализ по данным вопросов закрытого типа о причинах чтения: проникновение в текст и эмпатия, досуговое «бегство» в текст. Выделено 4 фактора. Проведен корреляционный анализ между факторами. По открытому вопросу проведен качественный контент-анализ.

Результаты исследования. Опрос прошли 98 человек, 16 мужчин (16,4%), 82 женщины (83,6%) в 5 возрастных категориях: младше 18 (1 человек – 1%), 18-25 (17 человек – 17,4%), 26-35 (45 человек – 46%), 36-45 (24 человека – 24,4%), старше 45 (11 человек – 11,2%). Участники опроса имеют среднее профессиональное образование (3 человека – 3%), неполное высшее (9 человек – 9,2%), высшее образование (86 человек – 87,8%).

Результат обработки 21 - шкального СД представлен в таблице 1.

Таблица 1.

	N	M	SD
1. Обаятельный/ Непривлекательный	98	0,79	1,22
2. Слабый/ Сильный	98	1,72	1,50
3. Разговорчивый/ Молчаливый	98	0,20	1,60
4. Безответственный/ Добросовестный	98	1,67	1,58
5. Упрямый/ Уступчивый	98	0,72	1,20
6. Замкнутый/ Открытый	98	0,20	1,65
7. Добрый/ Эгоистичный	98	0,65	1,40
8. Зависимый/ Независимый	98	1,42	1,60
9. Деятельный/ Пассивный	98	0,94	1,05

10. Черствый/ Отзывчивый	98	1,36	1,62
11. Решительный/ Нерешительный	98	0,89	1,07
12. Вялый/ Энергичный	98	1,73	1,35
13. Справедливый/ Несправедливый	98	0,88	1,09
14. Расслабленный/ Напряженный	98	,17	1,35
15. Суевливый/ Спокойный	98	1,17	1,70
16. Враждебный/ Дружелюбный	98	1,17	1,56
17. Неуверенный/ Уверенный	98	1,58	1,50
18. Нелюдимый/ Общительный	98	0,64	1,65
19. Честный/ Неискренний	98	0,90	0,98
20. Несамостоятельный/ Самостоятельный	98	2,22	1,17
21. Раздражительный/ Невозмутимый	98	1,19	1,54

Сначала мы выявили семантическую универсалию групповой оценки положительного литературного героя [3]. Следующие дескрипторы составили семантическую универсалию: самостоятельный (2,17), энергичный (1,75), сильный (1,71), добросовестный (1,68). Данные по всем шкалам в порядке убывания представлены в таблице 2.

Таблица 2.

		Вес признака
1	Самостоятельный	2,22
2	Энергичный	1,73
3	Сильный	1,72
4	Добросовестный	1,67
5	Уверенный	1,58
6	Независимый	1,43
7	Отзывчивый	1,37
8	Невозмутимый	1,19
9	Спокойный	1,17
10	Дружелюбный	1,17
11	Деятельный	0,95
12	Честный	0,91
13	Решительный	0,90
14	Справедливый	0,89
15	Обаятельный	0,80
16	Упрямый	0,72
17	Добрый	0,65
18	Общительный	0,64
19	Молчаливый	0,20
20	Открытый	0,20
21	Напряженный	0,17

Далее был проведен эксплораторный факторный анализ с помощью метода главных компонент путем вращения корреляционной матрицы по типу Варимакс. Анализ выявил 6 факторов:

1. «Супергерой» (шкалы Независимый (0,706), Спокойный (0,665), Уверенный (0,768), Самостоятельный (0,725), Невозмутимый (0,627)).

2. «Душа компании» (шкалы Разговорчивый (-0,572), Открытый (0,811), Отзывчивый (0,534), Энергичный (0,602), Общительный (0,810)).

3. «Антигерой» (шкалы Эгоистичный (0,538), Неправедливый (0,770), Неискренний (0,845)).

4. «Тихоня» (шкалы Непривлекательный (0,501), Пассивный (0,827), Нерешительный (0,645)).

5. «Растяпа» (шкалы Уступчивый (0,630), Дружелюбный (0,688)).

6. «Трудыга» (шкалы Добросовестный (0,658), Напряженный (0,768)).

Анализ показал, что полная объясненная дисперсия составляет 66,39% (15,36% — фактор 1; 13,79% — фактор 2; 10,13% — фактор 3; 9,86% — фактор 4; 9,36% — фактор 5; 7,88% — фактор 6).

Далее мы обратились ко второй части опроса, где участники отмечали, насколько им соответствуют высказывания. Результат обработки ответов представлен в Таблице 3.

Таблица 3.

	N	M	SD
1. Переживания литературного персонажа делают меня более чувствительным к тем аспектам моей жизни, которые я обычно игнорирую.	98	2,25	0,72
2. Я редко нахожу свои недостатки в персонажах литературных текстов.	98	2,23	0,80
3. Когда я читаю художественную литературу, я никогда не представляю себя героем этой же истории	98	2,15	0,99
4. После прочтения художественного текста у меня бывает желание изменить свой образ жизни	98	2,21	0,85
5. Я не понимаю художественный текст, если не могу связать его с собственной жизненной ситуацией	98	3,27	0,77
6. Я погружаюсь в художественный текст, чтобы забыть о собственных заботах	98	2,43	0,90
7. Чаще всего мне нравятся нереальные, фантастичные герои, которых я точно не встречаю в своей собственной жизни.	98	2,98	0,81
8. Я редко читаю книги не из-за личного интереса к ним, а для того, чтобы поддерживать свой интеллектуальный уровень	98	2,19	0,90
9. Я думаю, что книги, которые я читаю, мало что могут сказать обо мне	98	1,92	0,85
10. Я читаю ради наслаждения авторским стилем.	98	1,95	0,78

Также был проведен эксплораторный факторный анализ с помощью метода главных компонент путем вращения корреляционной матрицы по типу Варимакс. Анализ выявил 4 фактора:

1. «Книги – отражение моей собственной жизни» (высказывания 4 (после прочтения художественного текста у меня бывает желание изменить свой образ жизни 0,717) и 5 (я не понимаю художественный текст, если не могу связать его с собственной жизненной ситуацией 0,674)).

2. «Побег в книгу» (высказывания 6 (я погружаюсь в художественный текст, чтобы забыть о собственных заботах 0, 857) и 7 (чаще всего мне нравятся нереальные, фантастичные герои, которых я точно не встречу в своей собственной жизни 0,755)).

3. «Антиидентификация» (высказывания 2 (я редко нахожу свои недостатки в персонажах литературных текстов 0,615), 9 (я думаю, что книги, которые я читаю, мало что могут сказать обо мне 0,740) и 10 (я читаю ради наслаждения авторским стилем 0,501)).

4. «Чтение ради интеллекта» (высказывание 8 (я редко читаю книги не из-за личного интереса к ним, а для того, чтобы поддерживать свой интеллектуальный уровень 0,778)).

Анализ показал, что полная объясненная дисперсия составляет 57,65% (16,05% — фактор 1; 15,62% — фактор 2; 15,97% — фактор 3; 11% — фактор 4).

Факторы первого и второго анализа были сохранены как переменные. Далее был проведен корреляционный анализ между факторами, данные представлены в таблице 4.

Таблица 4.

	1. «Книги влияют на меня»	2. «Побег в книгу»	3. «Анти-идентификация»	4. «Чтение ради интеллекта»
1. «Супергерой»	0,645	0,633	0,748	0,359
2. «Душа компании»	0,449	0,476	0,750	0,820
3. «Антигерой»	0,677	0,266	0,005**	0,697
4. «Тихоня»	0,746	0,681	0,950	0,932
5. «Растяпа»	0,436	0,207	0,014*	0,167
6. «Трудяга»	0,620	0,972	0,324	0,714

$N=98$, «*» – $p < 0,05$, «**» – $p < 0,01$.

Наиболее высокая корреляция оказалась между фактором «Антиидентификация» (я редко нахожу свои недостатки в персонажах литературных текстов, я думаю, что книги, которые я читаю, мало что

могут сказать обо мне, я читаю ради наслаждения авторским стилем) и факторами «Антигерой» (эгоистичный, несправедливый, неискренний) и «Растяпа» (уступчивый, дружелюбный).

Далее был проведен качественный контент-анализ [1, с. 174-250]. Было выделено три группы высказываний респондентов на вопрос, что их привлекает в любимом литературном герое:

1. Характеристики личности – высказывания, которые характеризуют личность любимого литературного героя респондента. Таких высказываний большинство. Можно сделать вывод о том, что респондентов привлекает непосредственно личность героя. В эту категорию вошли три подгруппы:

а. Личностные качества («Открытость опыту, искренность», «Чувство долга, честность, искренность», «Смелость, отзывчивость, преданность друзьям»).

б. Отношение к действительности («Его отношение к жизни», «Умение и желание жить в каждый момент жизни», «Умение радоваться жизни и в даже самых тяжелых ситуациях находить плюсы»).

с. Навыки («умение найти баланс между контролем и беззаботностью», «Умение выживать в одиночестве», «Логика»).

2. Оценка читателя: в данных высказываниях речь идет не столько о самом герое, сколько о том, как его видит читатель («воспитание в обществе Земли будущего», «Понятность его поступков», «Как черты характера отражаются в действиях», «Не искусственный, настоящий»).

3. Единичные высказывания, которые не удалось категоризировать («Дар надежды», «Люблю такой типаж мужчин», «Он познал секрет», «Каждый раз новое»).

Обсуждение. Результаты исследования показывают, что люди, которые считают, что книги мало что о них говорят, и не встречают свои недостатки в героях книг, оценили любимого героя как эгоистичного, неискреннего, несправедливого. В остальных случаях не выявлено четкой взаимосвязи между причинами чтения и характеристикой литературного персонажа. Мы выявили, что именно личностные качества, навыки, отношение к действительности литературного героя в большей степени привлекает читателей в художественном произведении.

Ограничения и дальнейшее направление исследования. Для более четкого анализа данных необходима большая выборка для лучшей репрезентации разных возрастных и половых групп, чтобы выявить другие взаимосвязи. В дальнейшем кажется оправданным проведение феноменологического анализа, чтобы выявить новые аспекты идентификации читателя и героя и возможности использования этих данных для психического развития читателей. Благодаря опросу собраны данные

по любимым писателям, что будет полезно для дальнейших исследований в области библиотерапии. Также собраны контакты тех, кто готов в дальнейшем принять участие в беседе для проведения феноменологического анализа.

Список литературы:

1. Бусыгина Н.П. Методология качественных исследований в психологии. – М.: ИНФРА-М, 2013. – 304 с.
2. Серкин В.П. Современная психология: теория и методология. – М.: Издательство АСТ, 2018. – 310 с.
3. Серкин В.П. Психосемантика. – М.: Юрайт, 2016. – 318 с.
4. Chamberlain D. The experience of older adults who participate in a bibliotherapy/poetry group in an older adult inpatient mental health assessment and treatment ward. // *Journal of Poetry Therapy*. 2019. Vol. 32, No. 4. P. 223–239.
5. Cohen J. Defining Identification: A Theoretical Look at the Identification of Audiences With Media Characters // *MASS COMMUNICATION & SOCIETY*. 2001. Vol. 4(3). P. 245–264.
6. Miall D.S., Kuiken D. Aspects of Literary Response: A New Questionnaire // *Research in the Teaching of English*. 1995. Vol. 29. P. 37-58.
7. Oatley K. A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative // *Poetics*. 1994. Vol. 23. P. 53-74.

2.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ И САМООЦЕНКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Ганина Кристина Валерьевна

*магистрант кафедры «Психология и прикладная социология»
Саратовского государственного технического университета
имени Гагарина Ю.А.,
РФ, г. Саратов*

Зайцев Дмитрий Викторович

*д-р социол. наук,
проф. кафедры «Психология и прикладная социология»
Саратовского государственного технического университета
имени Гагарина Ю.А.,
РФ, г. Саратов*

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MOTIVATION AND SELF-ESTEEM OF EDUCATION WORKERS

Christina Ganina

*Master student of the department
"Psychology and Applied Sociology"
of Yuri Gagarin State Technical University of Saratov,
Russia, Saratov*

Dmitry Zaitsev

*Doctor of Social Sciences, professor of the department
"Psychology and Applied Sociology"
of Yuri Gagarin State Technical University of Saratov,
Russia, Saratov*

АННОТАЦИЯ

В данной статье представлен теоретический и практический анализ связи самооценки и мотивации в профессиональной деятельности в контексте образования. Показывается взаимосвязь мотивационной сферы личности и успешности её профессиональной деятельности. Анализируется специфика формирования самооценки личности.

Abstract. This article presents a theoretical and practical analysis of the relationship between self-esteem and motivation in professional activities in the context of education. The relationship between the motivational sphere of personality and the success of its professional activity is shown. Specifics of personality self-assessment formation are analyzed.

Ключевые слова: мотивация, самооценка, профессиональная деятельность, педагогика, работники образования, профессия, образование, самосознание.

Keywords: motivation, self-esteem, professional activity, pedagogy, education workers, profession, education, self-awareness.

За последние десять лет мотивация профессиональной деятельности работников образования претерпела существенные изменения. Регресс, искажение или выпадение существующих и необходимых для профессии качеств у работника образования, формирование новых отрицательных качеств и деформаций, прекращение научно-педагогической деятельности являются частным случаем профессионального развития человека. Большая часть педагогов вынуждена подрабатывать из-за финансовых трудностей, и это, в свою очередь, откладывается на качестве их профессионального труда, возможностях самообразования, пополнения знаний. А потом, в итоге, возникают факторы, которые препятствуют самореализации работников образования: системы в работе нет, в профессии неудовлетворенность, неадекватная самооценка, безответственное отношение к работе.

Таким образом, исследование мотивации профессиональной деятельности работников образования является актуальной научной задачей, для решения которой необходима дальнейшая проработка ее теоретических и прикладных аспектов.

Во все времена к личности работника образования предъявлялись высокие требования, поскольку он занят воспитанием молодого поколения. Считается, что педагог имеет активную позицию в жизни, обладать высоким уровнем развития качеств для профессии, культурой, широкой эрудицией, качествами нравственности. Ключевую роль играет личность преподавателя, и она определяет сущность педагогической деятельности и общения. Именно поэтому личность является центральным

фактором в труде работника образования. Характеристикам личности педагога уделяется внимание во многих исследованиях.

Маркова А.К. [1], считает, что структура личности педагога состоит из: мотивации личности, свойства личности и ее интегральных характеристик, которые определяют уникальность личности работника образования. В работах Б.Г. Ананьева, И.С. Кона, С.Л. Рубинштейна даётся анализ самооценки вместе с проблемой развития и формирования самосознания. Развитие самооценки также нашло свое отражение в трудах Л.И. Божович, В.С. Мерлин, Е.И. Савонько, В.Ф. Сафина. Данная проблема была глубоко проанализирована В.Н. Мясищевым и А.В. Петровским. Психологический базис этого феномена изучен, раскрыты функции самооценки в структуре целостности личности, показаны виды самооценки с точки зрения ее адекватности [1].

Психологи говорят о важнейшей роли самооценки в процессе образования личности и ее деятельности. Самооценка – это есть компонент самосознания, она вбирает в себя и знание о собственной самости, и оценку человеком самого себя, и шкалу значимых ценностей, относительно которой определяется эта оценка. Представления о себе (субъективный образ своего Я) возникают у личности под влиянием оценок окружающих людей при соотнесении мотивов, целей и результатов действий с идеалами и социальными нормами поведения, которые приняты в обществе.

Особенно значимой является проблема корреляции самосознания и самооценки педагога, обусловленной опытом жизни, мировоззрением, который определяет нормы оценки, внутренними сформировавшимися особенностями личности. Самооценка тождественна с самосознанием, поэтому целесообразно проанализировать мнения исследователей по вопросу возникновения самосознания, стадии его развития и его составляющие части, потому что без освещения этого вопроса описание самооценки, который является его компонентом, было бы неполным.

Профессор психологии Орлов Ю.М. [2], отмечает, что самосознание личности в профессиональной деятельности является и базисным источником и механизмом профессионального развития и усовершенствования. Для деятельности работника образования проблема самосознания в своей профессии имеет особенную актуальность, потому что результаты деятельности работника образования проявляются, в первую очередь, в результате деятельности его учеников, и склонности педагога на анализ и оценку своей деятельности и ее результатов. Преподаватель оценивает свои важные качества для профессии, которые определённы связаны с эффективностью воздействия педагога. Также, самосознание в профессии является регулятором личности профессионального саморазвития и самовоспитания педагога.

Становление преподавателя как деятельностного субъекта, тесно связано с развитием самосознания и профессиональной самооценки. Для осуществления разных видов активности субъекта, а также его профессиональной деятельности, значительная роль принадлежит самосознанию. Человек как субъект в процессе практической деятельности характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности, он преобразует социальный мир, а также и самого себя. Когда человек изменяет мир, он ещё больше и глубже понимает и его, и самого себя как субъекта.

Не случайно, С.Л. Рубинштейн [3] подчеркивает, что проблема изучения личности в психологии заканчивается углублением осознания самого себя. Углубление знания о самом себе проходит много ступеней: от начинающего незнания в отношении своей личности до всё более глубокого самопознания, которое объединяется потом с другой определённой и даже иногда резко изменчивой самооценкой. В другой работе Рубинштейн [4] также говорил о триадной структуре самосознания, которая включает:

- 1) переживаемое отношение к себе,
- 2) отношение к другому человеку и
- 3) воспринимаемое (или ожидаемое) отношение другого.

Самосознание относится к субъекту целостности и служит ему для организации его личной деятельности, его взаимоотношений с окружающими и его коммуникации с ними.

Психолог И.И. Чеснокова [5] обратила взор на самосознание как на довольно сложный процесс в психологии, который развернут во времени. Смысл самосознания преподавателя заключается в восприятии личностью различных «образов» в процессе преподавания своей личности в ситуациях взаимодействия с обучаемыми, воспринимающими его как учителя. Объединение своих различных образов в единое образование целостности – в представление, а затем в понятие о личном «Я», выступающее как один из примеров личностного развития для студентов. Самопознание крепко связано с различными человеческими переживаниями, они в будущем объединяются в эмоционально-ценностное отношение человека к себе. Поэтому эмоциональное отношение преподавателя к своему предмету и своим студентам – обязательное условие для преподавания. Результаты данного обобщения-познания себя и эмоционально-ценностного отношения сохраняются в соответствующей этим результатам самооценке, и она превращается в регулятор не только своего личностного поведения, но и поведения студентов. Структурное самосознание личности представляет собой взаимодополняющее соединение триады подструктур:

- 1) когнитивной (Я – понимание),
- 2) аффективной (Я – отношение),
- 3) поведенческой (Я – поведение) [6].

Подструктура когнитива вбирает осознание себя в системе деятельности, в системе детерминированных этой деятельностью межличностных отношений и в системе его развития личности. Постепенно, в базисе представления о себе в частных ситуациях, на базисе оценочного отношения коллег возникает стабильная Я-концепция, которая придаёт ему чувство уверенности или неуверенности в профессии.

В аффективно-оценочном отношении к себе разделяют оценку своих возможностей «сейчас» (актуальная самооценка), вчерашних «в прошлом» (ретроспективная самооценка) и достижений в будущем (потенциальная или идеальная самооценка), также есть мнение того, что думают о нем другие (рефлексивная самооценка).

У самосознания существуют свои главные функции: развитие и совершенствование своей собственной личности в связи с социально – нравственными идеалами нашего общества и осознанное применение психических закономерностей своей личности для более успешного преобразования природы и общества.

Самосознание личности преподавателя многообразно по своему составу. Рефлексия преподавателя как образованного человека, доцента или профессора, это не просто психологический механизм познания своей личности, но и одновременно определение новых возможных путей воздействия на студентов и коллег. В результате самоотражения появляется понятие о самом себе, или Я-концепция, то есть система в динамике представлений индивида о своей личности, которая возникает в процессе вхождения человека в разнообразные социальные общности, в группы, его активного участия в множественных видах деятельности.

Многими учёными анализируются различные аспекты в изучении «Я». Например, И.С. Кон [7] представляет такие аспекты проблемы «Я»:

1) «Я» – идентичность (самость). Личность при изменениях окружающей среды оставляет сохраненной некоторую идентичность, которая поддерживает личную структуру.

2) «Это» – (субъективность). Здесь связана субъективность сознания, понятие наблюдателя или действующего лица, получившее название Я. Понимая данный аспект, внимание исследователей направляется на процессы и механизмы сознательной саморегуляции поведения.

3) «Образ Я». В данной проблеме авторы проводят анализ некоторых процессов и механизмов познания своей личности, степени адекватности самооценок, компонентов структуры Я-образов и динамики их изменения, роли и значения самосознания в общем балансе психической деятельности.

Профессор Р.Мейли [8] представляет триаду в изучении «Я»:

1) Центрация большинства психических функций и явлений. Личность ощущает себя субъектом своей деятельности, своего восприятия, мыслей, чувств и отражает своё равенство и неразрывность с тем, чем она была раньше.

2) Совокупность объектов, которые определяют «содержание Я» или его поле.

3) «Защитные механизмы». Под ними, в самом широком смысле, понимается общность небιологических побуждений, и они направлены на защиту и укрепление чувства своей силы и ценности.

Специфика преподавательской деятельности состоит в том, что субъектность выражена в ней в наиболее явном виде. А «Образ Я» distraивает до конца идентичность и субъективность личности и одновременно даёт коррекцию её поведению» [9].

Реальная профессиональная концепция личности – это есть осознание себя как профессионала, представление личности о себе, о том, какая она на самом деле. Идеальная Я-концепция олицетворяет профессиональные желания и надежды, это есть представление личности о себе в соответствии с её желаниями, т.е. какой бы она хотела быть. Данные профессиональные Я-концепции не только не совпадают, но и во множестве случаев непременно отличаются, и их несовпадение является источником самосовершенствования личности в профессии и ее стремления к развитию.

Авторы считают, что Я-концепция, будучи содержательной стороной самосознания, представляет нам, что самооценка – это есть оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств, и места среди других людей; «самооценка – это есть результат... своего рода проекция реального «Я» на «Я» идеальное» [10].

Самооценку рассматривают и как самоотношение, вместе с самоуважением, самосимпатией, самопринятием и т. д. Так И.С. Кон [11] высказывается о самоуважении, понимая его как итоговое измерение «Я», которое выражает меру принятия или непринятия индивидом самого себя. А.Н. Леонтьев предлагает рассмотреть самооценку как «чувство» и стабильное эмоциональное отношение, которое имеет «выраженный характер предмета, который является результатом специфического обобщения эмоций» [12].

Самооценка преподавателя представлена двумя компонентами – когнитивным и эмоциональным. Первый является ведущим для преподавателя и показывает человеческие познания о себе, второй – его отношение к себе в мере удовлетворённости собой.

Для самооценивания эти компоненты действуют в крепком единстве: в чистом виде они не могут быть представлены. Знания и

умения, которые субъект приобрёл в социальном контексте, непременно обрастают эмоциями, сила и напряженность которых формируется значимостью для личности оцениваемого содержания.

Базис когнитивного компонента самооценки – это сравнение себя с окружающими, сопоставление своих качеств с выработанными идеалами, фиксация возможной рассогласованности этих величин. У человеческой самооценки существуют определённые критерии: 1) уровень – высокая, средняя, низкая; 2) соотношение с жизненной успешностью – адекватная и неадекватная; 3) особенность строения – конфликтная и бесконфликтная. По характеру хронологической отнесённости выявляются прогностическая, актуальная и ретроспективная самооценка.

Также у самооценки преподавателя можно выделить следующие функции: 1) прогностическая функция (она регулирует активность человеческой личности в начале деятельности); 2) корректирующая (она контролирует и осуществляет необходимые для личности подстройки); 3) ретроспективная (она необходима субъекту при завершении его деятельности для подведения итогов, соотнесения целей, способов и средств выполнения деятельности с её результатами).

Результат самооценки – это констатация определённых личностных качеств, или результат сопоставления этих качеств с неким идеалом, либо результат эмоционально-чувственного отношения.

Таким образом, человеческая самооценка личности преподавателя – это есть компонент самосознания, у неё имеется рефлексивная природа, и она вбирает в себя конкретные элементы: образ «Я – реального», «Я – идеального», сопоставление этих образов и отношение к получившемуся результату сопоставления. Самооценка человека выполняет регулирующую функцию; она представляет нам отношение человеческой личности к результатам сопоставления своих образов реального и идеального «Я». Аспект личности профессиональной самооценки представлен в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа «Я профессионального». Самооценка по этим двум аспектам не обязательно равна. Рассогласование самооценки влияет на профессиональную адаптацию, профессиональную успешность и профессиональное развитие личности человека.

У профессиональной самооценки можно различать самооценку результата, которая связана с оценкой уже достигнутого и отражает степень удовлетворенности своими достижениями и самооценку потенциала, связанную с оценкой собственных профессиональных возможностей и отражает веру в себя и уверенность в своих силах.

Проведенный анализ дает нам основание говорить, что низкая самооценка результата деятельности преподавателя в сочетании с высокой самооценкой потенциала – это фактор профессионального

развития личности, который находится в базе позитивной мотивации саморазвития и коррелирует с социальным и профессиональным успехом, в том числе и в педагогической деятельности.

Для изучения мотивации профессиональной деятельности и самооценки работников образования мы использовали «Методику изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир (в модификации А. Реана)», «Методику диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан», «Методику личностного дифференциала», методику «Мотивация успеха и боязнь неудач МУН» и методику «Мотивы педагогической профессии (Т.Н. Сильченкова)». Во время нашего исследования мы пришли к выводу, что учителя мотивированы и обладают адекватной самооценкой, принимают себя, среди них мало людей с заниженной самооценкой. Именно поэтому наша гипотеза не подтвердилась.

Список литературы:

1. Маркова А.К. Психология труда учителей. – М., 1993. – с. 41-56.
2. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – С-Пб.: Питер, 2006.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – 416 с.
5. Чеснокова И.И. Особенности развития самосознания в онтогенезе // Принцип развития в психологии. – М., 1978. – С. 26-27.
6. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. – № 3. – 1990. – С. 58-64.
7. Кон И.С. Категория "Я" в психологии // Психол. журнал. 1981. – Т. 2. – № 3. – С. 25-38.
8. Мейли Р. Различные аспекты Я // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. – М., 1975. – Вып. V. – С. 132-141.
9. Козиев В.Н. Психологический анализ профессионального самосознания // Дис. канд. психол. наук. Л., 1980.
10. Петровский А.В. Введение в психологию. – М., 1995. – 410 с.
11. Кон И.С. Открытие Я. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 304 с.

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОТРЕБНОСТИ

Косикова Людмила Валентиновна

*канд. психол. наук,
Южный федеральный университет,
Академия психологии и педагогики,
доц. кафедры психологии образования,
РФ, г. Ростов-на-Дону*

THE PECULIARITIES OF THE CREATIVE ABILITIES OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DIFFERENT LEVELS OF COGNITIVE DEMAND

Lyudmila Kosikova

*PhD in Psychology
Southern Federal University,
Academy of Psychology and Educational Science,
Associate Professor of Educational Psychology Department,
Russia, Rostov-on-don*

Аннотация. Проведённое исследование позволило выявить статистически значимые различия в выраженности компонентов творческих способностей у старших дошкольников с разным уровнем познавательной потребности. У старших дошкольников с умеренной познавательной потребностью факторы образной креативности «беглость», «гибкость» и «оригинальность» более выражены, чем у старших дошкольников со слабой познавательной потребностью. У старших дошкольников с умеренной познавательной потребностью факторы вербальной креативности «беглость», «гибкость» и «оригинальность» более выражены, чем у старших дошкольников со слабой познавательной потребностью

Abstract. The study revealed statistically significant differences in the expression of components of creative abilities in older preschoolers with different levels of cognitive need. In older preschoolers with moderate cognitive need, the factors of imaginative creativity "fluency", "flexibility" and "originality" are more pronounced than in older preschoolers with weak

cognitive need. Older preschoolers with moderate cognitive need, the factors of verbal creativity "fluency", "flexibility" and "originality" are more pronounced than in older preschoolers with weak cognitive need.

Ключевые слова: творческие способности, познавательная потребность, креативность, познавательная активность, старшие дошкольники.

Keywords: creativeness, cognitive need, creativity, cognitive activity, older preschoolers.

Обзор литературы

Информационные технологии современного мира дают нам новые возможности. Их основой являются творческие способности человека, без которых невозможно эффективное и полноценное функционирование индивида с окружающим его обществом. Благоприятным временем, по мнению учёных, изучающих творческие способности и мышление, является старший дошкольный возраст, так как именно в это время закладывается психологическая основа для творческой деятельности.

Важнейшим показателем творческой активности является наличие интереса у ребенка к творческой работе в разных видах познавательной деятельности. Исходя из этого, мы предполагаем, что развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста зависит от уровня их познавательных потребностей. В.С. Юркевич познавательные потребности понимала как «потребность в деятельности, направленной на получение нового знания» [1]. По ее мнению, именно реализация познавательной деятельности развивает потребность в знании. Познавательная потребность состоит из трех составляющих: активности, потребности в самом процессе умственной деятельности и удовольствии от умственного труда. Юркевич В.С. охарактеризовала уровни познавательной активности. На первом уровне ведущую роль играет потребность во впечатлениях (по большей части это именно реакция на новые стимулы). На втором уровне выделяется любознательность (в этом периоде главное – это склонность к изучению окружающего мира, повышенный интерес к новому). Но на данном этапе развития познавательная потребность имеет стихийно-эмоциональный характер и, в основном, не несет какого-либо значимого продукта познавательной деятельности. И, наконец, третий уровень это уже целенаправленная познавательная деятельность, которая несет в себе некое отражение каких-либо жизненных ценностей. Чаще всего такой вид потребности в познании приводит к значимым результатам [1].

По результатам многих исследований, ученые определили, что есть некоторые особенности и условия для успешного развития творческих способностей старших дошкольников: обучение, в процессе которого

происходит становление знаний, способов действия, способностей, дающих ребенку реализовать свой замысел; раннее начало развития творческих способностей (раннее плавание, гимнастика, навыки хождения или ползания, раннее чтение, счет, раннее знакомство с различными инструментами и материалами); создание обстановки, которая будет стимулировать разную творческую деятельность; характер творческого процесса: чем полнее ребенок выкладывается в процессе творческой деятельности, тем успешнее дальнейшее становление способностей к творчеству.

Организация эмпирического исследования

Целью нашего исследования является изучение особенностей творческих способностей у старших дошкольников с разным уровнем познавательной потребности. Мы предполагали, что существуют различия в выраженности компонентов творческих способностей старших дошкольников с разным уровнем познавательной потребности.

Для проверки нашей гипотезы мы использовали результаты исследования, проведенного на базе муниципальных бюджетных дошкольных образовательных учреждений, в нем приняли участие 57 респондентов – дети старшего дошкольного возраста в возрасте 5-6 лет и их родители.

Методики исследования: методика «Изучение познавательной потребности дошкольника» (В.С. Юркевич, модификация и адаптация для детского сада Э.А.Барановой) и тест «Дорисовывание» (Дж. Гилфорд, Э.П. Торренс, адаптированная Т.Д. Марцинковской).

Результаты и обсуждение

Анализ результатов исследования познавательной потребности старших дошкольников позволил выделить в данной выборке две группы респондентов: старшие дошкольники с умеренной познавательной потребностью – 52,6%, и старшие дошкольники со слабой познавательной потребностью – 47,4 %. Слабая познавательная потребность у детей старшего дошкольного возраста выражается в недостаточной инициативности и самостоятельности, в утрачивании интереса к заданиям при затруднении. Умеренная познавательная потребность у старших дошкольников проявляется в большей степени самостоятельности, в принятии задач и поиска способов ее выполнения.

Большинство старших дошкольников с умеренной познавательной потребностью показали высокие и средние результаты образных и вербальных творческих способностей (образной и вербальной креативности): 60% – средний уровень, 16,7% – высокий, 23% – низкий уровень выраженности образной и вербальной креативности. 70% старших дошкольников со слабой познавательной потребностью обладают низкими образными и вербальными творческими способностями (образной и вербальной креативностью).

Сравнительный анализ (с помощью критерия Мана-Уитни) показал, что компоненты образных творческих способностей: «беглость» ($U=180,000$, при $p=0,001$), «гибкость» ($U=180,000$, при $p=0,001$), «оригинальность» ($U=75,500$, при $p=0,000$); «характер рисунка» ($U=196,000$, при $p=0,000$) выражены значимо выше у старших дошкольников с умеренной познавательной потребностью, чем у старших дошкольников со слабой познавательной потребностью. Это означает, что старшие дошкольники с умеренной познавательной потребностью стремятся находить быстро и множество решений для одной задачи, стремительно переключаться и применять свой полученный опыт в условиях новой среды. Старшие дошкольники со слабой познавательной потребностью склонны применять полученный опыт для решения нескольких задач, и скорее всего, будут адаптировать не полученные навыки к новым условиям, а условия и саму проблему, к имеющейся у них модели решения задачи, когда-то переданную им взрослыми (воспитатели, родители и т. д.).

Статистически значимые различия выявлены по вербальным творческим способностям (вербальной креативности) и ее компонентам: «вербальная креативность» ($U=74,500$, $p=0,000$), «беглость» ($U=115,500$, $p=0,000$), «гибкость» ($U=180,000$, $p=0,000$), «оригинальность» ($U=59,500$, $p=0,000$). У старших дошкольников с умеренной познавательной потребностью факторы вербальной креативности «беглость», «гибкость» и «оригинальность» более выражены, чем у старших дошкольников со слабой познавательной потребностью. Таким образом, гипотеза о существовании различий в выраженности компонентов творческих способностей старших дошкольников с разным уровнем познавательной потребности подтвердилась.

Анализ результатов эмпирического исследования позволяет нам сформулировать следующие выводы:

1. Выявлено, что в целом дети старшего дошкольного возраста проявляют умеренную и слабую потребность в познании. Это связано с тем, что в данный возрастной период познавательные потребности в своем развитии находятся на этапе получения новых впечатлений.

2. У старших дошкольников с умеренной познавательной потребностью факторы образной креативности «беглость», «гибкость» и «оригинальность» более выражены, чем у старших дошкольников со слабой познавательной потребностью.

3. У старших дошкольников с умеренной познавательной потребностью факторы вербальной креативности «беглость», «гибкость» и «оригинальность» более выражены, чем у старших дошкольников со слабой познавательной потребностью.

Результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности педагога-психолога, социального педагога при организации психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников.

Список литературы:

1. Юркевич В.С., Ермаков С.С. Развитие познавательной потребности в процессе обучения // Современная зарубежная психология. – 2013. – №2. – С. 87 – 97.

ОПТИМИЗАЦИЯ КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Кумышева Римма Мухамедовна

*доцент, канд. пед. наук, доцент,
ФГБОУ ВО Кабардино-Балкарский государственный университет
им. Х.М. Бербекова,
РФ, г. Нальчик*

OPTIMIZATION OF STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING

Rimma Kumysheva

*Associate Professor,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Higher Education Federal State Budgetary Educational Institution
Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov,
Russia, Nalchik*

Аннотация. В статье описана модель когнитивной деятельности студентов в контексте их взаимодействия с миром. Внешний мир представлен как совокупность информационного, предметного и социального контекстов, в каждом из которых студентами выполняются определенные когнитивные функции и формируются необходимые способности и элементы опыта.

В условиях дистанционного обучения в модель были внесены коррективы, компенсирующие ограничения предметного и социального контекстов.

Abstract. The article describes a model of students' cognitive activity in the context of their interaction with the world. The external world is presented as a set of information, object and social contexts, in each of which students perform certain cognitive functions and the necessary abilities and elements of experience are formed.

In the context of distance learning, adjustments were made to the model to compensate for the limitations of the subject and social contexts.

Ключевые слова: когнитивная деятельность; студент; дистанционное обучение.

Keywords: cognitive activity; student; distance learning.

Создание модели когнитивной деятельности студентов было обусловлено экономическими и социальными изменениями, происшедшими под влиянием информационных технологий. Для подготовки к работе в обществе, которое требует от выпускников высшей школы мобильной реакции на изменяющиеся условия деятельности и ускоренного принятия адекватных решений, оказалась необходимой соответствующая модель когнитивной деятельности студентов. Она включает информационный, предметный и социальный контексты, обеспечивая подготовку студентов к деятельности в динамичном внешнем мире. Переход к дистанционной форме обучения резко ограничил социальный и предметный контексты, что обусловило необходимость их компенсации путем преобразования модели когнитивной деятельности студентов.

Специалисты в области образования все чаще предлагают модели и концепции обучения, ориентированные на повышение роли его практической составляющей и решение проблемных задач:

1) научить студентов строить собственные знания, конструировать новые модели деятельности [1]; анализировать проблемные ситуации и создавать условия для обмена способами решения друг с другом [2];

2) использовать компьютерное моделирование реально наблюдаемых жизненных проблем [3] и среду Virtual Reality (VR) для моделирования решений проблемных ситуаций [4] и другие.

Все предлагаемые меры содержат общие моменты: взаимодействие студентов с реальным миром и создание собственных новых идей в процессе получения образования.

Согласно когнитивной психологии, знание – это внутренняя репрезентация внешнего мира, а человеческий организм – информационный процессор, который преобразует внешний мир в символы [5, с. 87]. Человек способен преобразовать мир в символы в той же мере, в какой может преобразовать мир посредством знаний. Согласно гуманисти-

ческой психологии знание предполагает преобразование личности, оно наделяет его, в частности способностью преобразовать мир [5, с. 117-118].

Теоретизация знаний и формализация обучения, которые постепенно вытеснили естественный познавательный процесс, превратили процесс обучения в накопление информации, часто без осознания ее значений и функций для дальнейшей деятельности. Истинные знания – это всегда знания о мире и способах взаимодействия с ним. Следовательно, современное образование должно осуществляться во взаимодействии студентов с миром.

Человек взаимодействует с миром посредством деятельности. Вот почему так важно, чтобы выпускник высшего образования умел соотносить реальные проблемы жизни с тем, что профессиональная деятельность может предложить для их решения, владеть профессиональными навыками в той мере, в какой можно выбирать и творчески применять их в реальности. Модель когнитивной деятельности студентов, предлагаемая нами, имеет целью повысить степень ориентированности личности в мире, а также обеспечить готовность выпускника актуализировать и решать проблемы мира.

Мы исходим из того, что профессиональная деятельность осуществляется в трех контекстах: информационном, социальном и предметном. Мы их называем так: информационный мир, социальный мир, предметный мир. В контексте трех миров человек последовательно выполняет виды когнитивной деятельности: наблюдение, выявление проблемы, постановка задачи, поиск путей ее решения, решение проблемы, внесение результата непосредственно в контекст мира.

Познание стартует при дефиците знаний для ориентации в проблемной ситуации. Значит, первый шаг в познании – осознание необходимости в информации и постановка задачи, соответствующей ситуации. Человек ищет средства ориентации в информационном мире. Найденная информация применяется человеком в ситуации и при необходимости изменяется до достижения результата. Полученный результат обсуждается субъектом с коллегами, в результате чего результат видоизменяется. Этот процесс осуществляется в социальном мире. Окончательный результат когнитивной деятельности внедряется в соответствующий уровень мира.

Модель когнитивной деятельности студентов в контексте взаимодействия с внешним миром базируется на данной схеме деятельности. Но, поскольку модель является составной частью учебного процесса, в ней предусмотрены ситуационные уровни: учебной задачи, имитации профессиональной деятельности и социального взаимодействия, реальных проблем, извлеченных из непосредственного взаимодействия с миром.

На уровне учебной задачи, студент взаимодействует с информационным миром. Поиск информации и соотнесение ее с задачей, решение и проверка результата осуществляются на внутреннем плане. Познавательный результат действий на данном уровне – выработка алгоритма решения проблемных задач и способности оценивать собственные действия.

Полученный познавательный результат становится основой для действий на уровне имитации профессиональной деятельности. Студенты применяют алгоритм решения задач к ситуациям, которые репрезентируют эпизоды профессиональной деятельности. Деятельность осуществляется на внешнем плане. Познавательным результатом на этом уровне является опыт социального взаимодействия и практической деятельности (см. Рисунок 1).

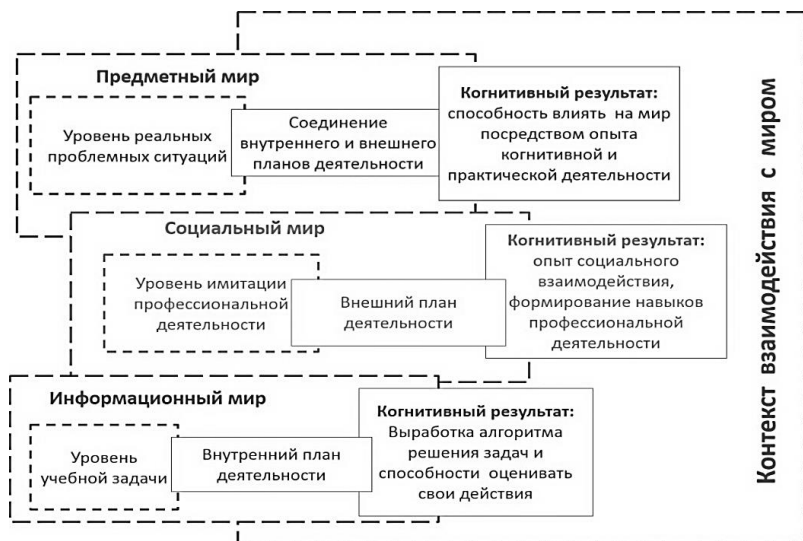


Рисунок 1. Модель когнитивной деятельности студентов

В условиях дистанционного обучения и самоизоляции появилась необходимость компенсировать ограниченное социальное взаимодействие студентов и невозможность изучать реальные проблемы предметного мира. В модель когнитивной модели студентов были внесены задания по: 1) самоанализу, проектированию профессионального и личностного саморазвития; 2) моделированию ситуаций профессиональной деятельности во время видеоконференций; 3) исследованию различных проблем с использованием онлайн опросов. Социальное взаимодействие

компенсировалось путем выполнения коллективных заданий и проектов, обсуждения их в онлайн, принятия совместных решений. Таким образом, в условиях дистанционного обучения продолжилась реализация модели когнитивной деятельности студентов в контексте взаимодействия с внешним миром.

Список литературы:

1. Procedia Vali I. (2013) Social and Behavioral Sciences. Vol.76. P. 388-392. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.133>.
2. Martina Alles, Tina Seidel & Alexander Gröschne. International Education Studies. Vol. 11. No. 1. 11-24 (2018) doi:10.5539/ies.v11n1p11 available at: URL: <https://doi.org/10.5539/ies.v11n1p11> (Accessed 25 July 2020).
3. Wael A. Salah & Abu Sneineh Anees (2017). Modern Applied Science. Vol. 11. No. 8. available at: doi:10.5539/mas.v11n8p74 URL: <https://doi.org/10.5539/mas.v11n8p74> (Accessed 20 July 2020).
4. Yonit Nissim , Eyal Weissblueth. International Education Studies. (2017) Vol. 10. No. 8. P.52-59 doi:10.5539/ies.v10n8p52 available at: URL: <https://doi.org/10.5539/ies.v10n8p52> (Accessed 23 July 2020).
5. Смит Н. Современные системы психологии. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 384 с.

2.5. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ВАРИАТИВНОСТЬ ПРЕДМЕТА ИССЛЕДОВАНИЙ ПСИХОЛОГИИ ПОТРЕБЛЕНИЯ: АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА

Посыпанова Ольга Сергеевна

*канд. психол. наук, доцент,
Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского,
РФ, г. Калуга*

Заикина София Дмитриевна

*специалист, АО «Данон Россия»,
РФ, г. Калуга*

VARIABILITY OF CONSUMER PSYCHOLOGY RESEARCH OBJECTS: FOREIGN EXPERIENCE ANALYSIS

Olga Posypanova

*Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor,
Kaluga State University,
Russia, Kaluga*

Sofia Zaikina

*Management Trainee Danone,
Russia, Kaluga*

Аннотация. В статье представлен комплексный теоретико-психологический анализ направлений, предметов и результатов зарубежных исследований в области психологии потребления в США и Европе за последние три десятилетия. Произведен сравнительно-сопоставительный анализ и теоретико-методологическое обобщение англоязычных литературных данных. Дано сравнение взглядов на потребителя основных научных школ: бихевиоризма, когнитивизма и психоанализа. Разграничены сферы интересов наук-побратимов: марке-

тинга, науки "поведение потребителей", поведенческой экономики, CRM (client relations management – управление взаимоотношениями с клиентами), психологии продаж. Анализ научных работ за последние три десятилетия показал основные предметы исследований в области психологии потребления: психология личности потребителя, психология выбора, психология социального влияния на потребление, психология Интернет-шопинга, психология социального и финансового неравенства, психология импульсивных трат.

Abstract. The article presents a comprehensive theoretical analysis of trends, objects and results of foreign research in the field of consumer psychology in the United States and Europe over the past three decades. A comparative analysis and theoretical generalization of the English-language literary data have been made. The comparison of the views of the consumer of the main scientific schools: behaviorism, cognitivism and psychoanalysis is given. The spheres of sciences interests are distinguished: marketing, consumer behavior, behavioral economics, CRM, sales psychology. Analysis of scientific works over the past three decades has shown the main objects of research in the field of consumer psychology: psychology of consumer personality, psychology of choice, psychology of social influence on consumption, psychology of Internet shopping, psychology of social and financial inequality, psychology of impulsive spending.

Ключевые слова: психология потребления; предмет психологии потребления; экономическая психология; психология потребителей; психология потребителя; психология покупателей.

Keywords: consumer psychology; consumer psychology objects; economic psychology; psychology of a consumer; customer psychology.

В период экономической рецессии, обостренной пандемией, актуальность исследований в области психологии потребления возросла в разы. В нашей стране исследования такого рода носят прикладной характер, научных работ недостаточно. *Психология потребления* в России – это ветвь социальной и экономической психологии, но в большинстве стран Европы и в США – это отдельная отрасль психологии, не связанная с экономической. Синонимично она известна как *психология потребителя*, *психология поведения потребителей* и *психология маркетинга*.

В связи с этим *целью данной работы* являлся сравнительно-сопоставительный анализ и обобщение предметов и результатов исследований в области психологии потребления в США и Европе за последние три десятилетия.

Методами послужили сравнительно-сопоставительный анализ, теоретико-методологическое обобщение англоязычных литературных данных.

Согласно определению Общества психологии потребителя, *психология потребления (психология потребителя, от англ. consumer psychology)* – это область науки, которая изучает, как мысли, убеждения, чувства и восприятие влияют на то, каким образом люди покупают товары и услуги и относятся к ним. Говоря просто, это изучение того, почему люди покупают разные товары.

Мы в контексте понятийного аппарата отечественной психологии и специфики мышления даем такое определение: *психология потребления* – область социальной психологии, изучающая психологические особенности поведения потребителей и отношения к товарам и услугам [2, 3, 4].

Объектом в американской психологии потребления являются отдельные лица, группы или организации, а также их психические процессы, связанные с выбором, хранением, использованием и утилизацией продуктов, услуг, опыта или идей.

В нашей методологической парадигме *объектом* психологии потребления является потребление как социальный процесс. Мы не рассматриваем в качестве объекта потребителя, так как потребитель – это одна из социальных ролей человека, а на потребление влияет тот же комплекс факторов, что и на другие социальные процессы, только немного в иной степени и иным образом.

Предмет психологии потребления, на наш взгляд, – психологические закономерности потребления: потребительское поведение и отношение к товару / услуге.

Базовыми *методами исследований* психологии потребления являются опрос в магазинах и Интернете, фокусированное групповое интервью, нарративное интервью, глубинное интервью, эксперимент, прямое наблюдение и анкетирование.

Психология потребления существует с 1950-х годов, и ее флагманами стали американские ученые Уолтер Дилл Скотт (W.D. Scott), Амос Тверски (A. Tversky), Д. Канеман (D. Kahneman), П. Лунт (P. Lunt), Хельга Диттмар (H. Dittmar), Ричард Багоцци (R.P. Bagozzi), Цейнеп Герхан-Канли (Z. Gurhan-Canli), Йозеф Пристер (J.R. Priester), Джорж Белч (G. Belch), Майкл Белч (M.A. Belch), Гейн Керр (G. Kerr), Гордон Фоксал (G. Fohall), Курт Хаугтведт (C.P. Haugtvedt), Фрэнк Кардс (F.R. Kardes),

В Европе значимый вклад внесли исследования Геррита Антонидеса (G. Antonides), Фреда Ван Райя (F.W. van Raaij), Карла-Эрика Вёрнерида (K.-E. Wärneryd), Джона Кротса (G.H. Crotts). Ранее психология потребления была в США ветвью индустриально-организационной психологии,

но затем, в связи с возрастающей год от года популярностью, отделилась от нее.

Наиболее популярными **научными подходами в психологии** потребления являются *бихевиоризм, когнитивизм и психоанализ*.

Безусловно, базовым подходом является *бихевиоризм* [8]. Приверженцы бихевиоризма утверждают, что действия потребителей управляются в первую очередь не личностью, а привычками и внешними стимулами. Пионером в области бихевиоризма стал Джон Уотсон, в том числе и в области бихевиоризма потребления (*consumer behaviorism*). Долгое время он работал в рекламном бизнесе. Бихевиористы активно используют ассоциативные связи в рекламе: к примеру, если шампунь рекламирует любимый актер, то любовь к актеру переносится и на любовь к шампуню.

Когнитивный подход, в противоположность бихевиоризму, свидетельствует о том, что наше потребительское поведение вызвано главным образом нашей собственной ментальной обработкой информации. Например, при просмотре рекламного ролика шампуня на человека может влиять любимый актер, снимающийся в нем. Но с когнитивной точки зрения именно взаимодействие между внешними стимулами (в данном случае, с образом актера) и собственным рациональным мышлением / когнитивной обработкой информации приводит к покупке чего-либо [6].

Психоаналитический подход ратует за использование подсознательных мотивов в покупках, базовыми из которых являются сексуальные мотивы и стремление к упрощению жизни.

Существуют четыре **науки, «однокоренных» по предмету** с психологией потребления: *поведение потребителей, поведенческая экономика, маркетинг отношений* и *CRM* (*client relations management* – управление взаимоотношениями с клиентами).

Наука «Поведение потребителей», разрабатываемая маркетологами с позиции бихевиоризма, рассматривает главным образом само поведение и факторы, влияющие на него. *Поведенческая экономика*, на наш взгляд, это попытка экономистов познать психологию, и, в первую очередь, социальных групп. *CRM* делает акцент на прикладное применение знаний о клиенте, обеспечение его лояльности. Если PR (англ., *public relations*) – это связи с общественностью, с широкой публикой, то CR (англ., *client relations*, связи с клиентами) – это связи с конкретными покупателями. Прикладная область «психология продаж» имеет своим предметом «стоимость чека» и «количество чеков» и более манипулятивна, чем остальные «науки-побратимы». Эти науки объектом имеют «верхушку айсберга» – поведение и его демографические и

финансовые причины, а психология потребления рассматривает не поведение, а его предпосылку – личность, ее психологические характеристики и проявление в мире товаров.

Начал развиваться и «*маркетинг отношений*», который ставит во главу угла не поведение, а отношение, чувство связи с брэндом.

Мы проанализировали исследования психологов разных стран за последние полвека и условно выделили в них следующие наиболее значимые **предметы научных исследований** в области психологии потребления:

1. Психология *личности* потребителя: личностные особенности и индивидуальные различия, определяющие потребительский выбор; когнитивные процессы, которые объясняют выбор потребителей и то, как они реагируют на маркетинговые воздействия. Исследуются также уровень знаний о товаре и когнитивные ограничения (ограничения в знаниях и возможностях обработки информации) и их влияние на решения о покупке; убеждения и ценности, которые определяют выбор одних товаров и отказ от других; установки, которые становятся посредником между товаром и человеком; эмоции, стоящие за потребительскими решениями; мотивация покупок и использования товаров. Изучается, что мотивирует людей выбирать один продукт и игнорировать другой. К примеру, покупка товаров рассматривается не только как мотивация достижения, но и как мотивация избавления (от голода, холода и разных видов психологической боли). Рассматриваются Я-концепция потребителя, потребительские аттитюды, принятие потребительских решений, саморегуляция и самоконтроль покупательского поведения.

2. Психология потребительского *выбора* (как когнитивного процесса): как потребитель выбирает предприятия, продукты и услуги. Существует более десяти авторских схем и теорий процесса принятия решений о покупке, также в каждой фирме-ритейлере имеется бесчисленное количество алгоритмов и скриптов (текстов) продаж. Наиболее популярна сейчас техника «воронка продаж». Основная идея здесь – выбор между двумя или несколькими *альтернативами* (например, брендами, продуктами и розничными продавцами);

3. Психология *социального влияния* на потребителя (социальная психология потребления) изучает, как переменные социума, такие как друзья, семья, СМИ и культура влияют на решения о покупке, а также как идеи и сообщения распространяются среди социальных групп. Исследуются внешние стимулы, которые убеждают людей покупать определенные товары. Отдельная тема – предпочтения, обычаи и привычки различных социальных и этнических групп потребителей.

Особое внимание получили взаимосвязь социального статуса и покупки статусных вещей. Изучение того, как потребительские убеждения и отношения распространяются среди социальных групп, может помочь организациям узнать, как лучше донести свою мысль и стимулировать устный маркетинг. Важное широкое направление – потребительская социализация – усвоение ребенком на разных этапах жизни норм и правил потребления. Важное направление – влияние потребительских традиций и моды на общество. Например, агрессивный маркетинг продуктов с высоким содержанием жиров или агрессивный маркетинг легких кредитов может иметь серьезные последствия для здоровья и экономики страны [5].

Сегодня популярны также психология роскоши, психология богатства и бедности (не в денежном эквиваленте, а именно в материальном и психологическом), психология социального и финансового неравенства, особенности потребления различных национальностей и рас. Изучаются психология приверженцев розничных и оптовых покупок (тех, кто закупает продукты на несколько дней или на несколько недель, также тех, кто делает шопинг одежды, аксессуаров для автомобиля часто, покупая по одной вещи, или редко, покупая сразу несколько вещей). Исследуются также создание искусственного дефицита и нагнетание срочности, ажиотажа. Доказано, что они повышают продажи. Также повышают продажи неожиданные сюрпризы [9].

Прикладная психология потребления отвечает на вопрос «как маркетологи могут адаптировать и улучшить свои товары и маркетинговые стратегии их продвижения для более эффективного охвата потребителей». В прикладном аспекте важен «паралич принятия решения» (Decision Paralysis) – неспособность, невозможность принять решение, игнорирование даже самой необходимости принять решение, ментальный ступор [7]. Так, многообразие товаров снижает продажи, поскольку из-за паралича принятия решения часто человек не покупает ничего или покупает самый знакомый, привычный товар. «Усталость выбора» (Choice Fatigue) – еще один побочный эффект изобилия: люди устают, выбирая товары, так же, как и при другой умственной деятельности, поскольку на них влияет чрезмерное количество маркетинговых стимулов. Канадский специалист по психологии потребительского выбора Шина Айенгар [7] провела эксперимент с количеством джемов в супермаркетах. Когда потребители столкнулись с большим количеством альтернатив (24 вида джемов), 60% потребителей остановились и посмотрели, но только немногие (3%) действительно совершили покупку. Однако когда потребители сталкивались с меньшим количеством брендов (6 джемов), они с большей вероятностью совершали покупки – 30% покупали что-то. Аналогичные результаты наблюдались в других

категориях. Полученные данные свидетельствуют о том, что, хотя потребители ценят возможность выбора, процесс выбора является болезненным и может привести к *усталости выбора*.

Выводы:

1. Психология потребления – «наука мелочей», т.е. она диагностирует, какие мелкие детали определяют поведение в мире товаров и финансов. Этим объясняется многообразие предметов исследований в этой, казалось бы, узкой области науки.

2. Научные исследования в рамках психологии потребления имеют своим объектом потребителя как личность, прикладные же исследования имеют своим объектом маркетинговые стимулы: делаются замеры и мониторинг того, какие из них являются более «продающими» для разных социальных групп и психотипов.

3. Если в маркетинге и экономике делается акцент на управление потреблением и финансовыми тратами, то психология потребления не ставит целью управление. Предметами исследований являются личностные, когнитивные, мотивационные, эмоциональные и другие детерминанты, определяющие выбор тех или иных товаров / услуг, а также психология покупательского выбора, психология социального влияния на потребление, психология Интернет-шопинга, психология социального и финансового неравенства, психология импульсивных трат. Так, она становится фундаментальной базой для прикладных наук и бизнеса.

Список литературы:

1. Волкова А.Д., Патоша О.И. Социальная идентичность и доверие в контексте предпочтения продуктов цифровой экономики: теоретический обзор // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – № 3-1 (42). – С. 173-177.
2. Посыпанов О.Г., Посыпанова О.С. Потребительские предпочтения как психологическая основа маркетинга // В сборнике: Психология и экономика Труды 1-й Всероссийской конференции по экономической психологии РПО. 2000. – С. 31-43.
3. Посыпанова О.С., Воробьева О.С. Субъект-предметные и объект-предметные отношения в потреблении // Психология и психотехника. – 2014. – № 10 (73). – С. 1021-1032.
4. Посыпанова О.С. Товарный фетишизм как «маркетинговая религия» // Практический маркетинг. – 2013. – № 6 (196). – С. 29-38.
5. Bearden W.O., Etzel M.J. Reference Group Influence on Product and Brand Purchase Decisions // Journal of Consumer Research. Volume 9. Issue 2. September 1982. pp. 183–194.

6. Dittmar H. Consumer Culture, Identity and Well-Being: The Search for the 'Good Life' and the 'Body Perfect'. European Monographs in Social Psychology, 2007. 296 p.
7. Iyengar Sh. The Art of Choosing, New York, 2010. 325 p.
8. Kardes F., Cronley M. Cline T., Consumer Behavior, Mason, OH, South-Western Cengage, 2011. 520 p.
9. Van Raaij F.W. Understanding Consumer Financial Behavior. Money Management in an Age of Financial Illiteracy, 2016. 285 p.

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Сборник статей по материалам XLII международной
научно-практической конференции*

№ 8(42)
Сентябрь 2020 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 10.09.20. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 5,125. Тираж 550 экз.

Издательство «МЦНО»
123098, г. Москва, ул. Маршала Василевского, дом 5, корпус 1, к. 74
E-mail: psy@nauchforum.ru

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3

16+



**НАУЧНЫЙ
ФОРУМ**
nauchforum.ru