

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА  
ПСИХОЛОГИЯ  
СОЦИОКИНЕТИКА

3

2023



**ВЕСТНИК**  
КОСТРОМСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ  
ПЕДАГОГИКА.  
ПСИХОЛОГИЯ.  
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит с 2006 года

**VESTNIK**  
OF KOSTROMA  
STATE  
UNIVERSITY

SERIES  
PEDAGOGY.  
PSYCHOLOGY.  
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL

Appears since 2006

**2023**

**№ 3**

ЖУРНАЛ ВКЛЮЧЕН В ПЕРЕЧЕНЬ  
РЕЦЕНЗИРУЕМЫХ НАУЧНЫХ ИЗДАНИЙ (ПЕРЕЧЕНЬ ВАК),  
В КОТОРЫХ ДОЛЖНЫ БЫТЬ ОПУБЛИКОВАНЫ ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ  
ДИССЕРТАЦИЙ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА НАУК,  
НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА НАУК, ПО СЛЕДУЮЩИМ ОТРАСЛЯМ:  
13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ,  
19.00.00 – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЖУРНАЛ ВКЛЮЧЕН В РОССИЙСКИЙ ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ (РИНЦ) С 2007 ГОДА



ISSN 2073-1426

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА  
«ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА.  
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.  
СОЦИОКИНЕТИКА»**

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**

**САМОХВАЛОВА АННА ГЕННАДЬЕВНА**  
доктор психологических наук,  
кандидат педагогических наук, доцент, Кострома

**ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА**

**КРЮКОВА ТАТЬЯНА ЛЕОНИДОВНА**  
доктор психологических наук, профессор, Кострома

**ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ**

**РАЙКИНА МАРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА**  
кандидат педагогических наук, доцент, Кострома

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

**БАЙБОРОДОВА ЛЮДМИЛА ВАСИЛЬЕВНА**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Заслуженный работник высшей школы РФ, Ярославль

**ВОРОНЦОВА АННА ВАЛЕРЬЕВНА**  
кандидат педагогических наук, доцент, Кострома

**ЗАХАРОВА ЖАННА АНАТОЛЬЕВНА**  
доктор педагогических наук, профессор, Кострома

**ЗНАКОВ ВИКТОР ВЛАДИМИРОВИЧ**  
доктор психологических наук, профессор, Москва

**КУПРИЯНОВ БОРИС ВИКТОРОВИЧ**  
доктор педагогических наук, профессор, Москва

**МАХНАЧ АЛЕКСАНДР ВАЛЕНТИНОВИЧ**  
доктор психологических наук, Москва

**НАРТОВА-БОЧАВЕР СОФЬЯ КИМОВНА**  
доктор психологических наук, профессор, Москва

**ПОДДЬЯКОВ АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ**  
доктор психологических наук, профессор, Москва

**ПОЛЯКОВ СЕРГЕЙ ДАНИЛОВИЧ**  
доктор педагогических наук, профессор, Ульяновск

**САПОРОВСКАЯ МАРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА**  
доктор психологических наук, доцент, Кострома

**СЕКОВАНОВ ВАЛЕРИЙ СЕРГЕЕВИЧ**  
кандидат физико-математических наук,  
доктор педагогических наук, профессор, Кострома

**ТАРХАНОВА ИРИНА ЮРЬЕВНА,**  
доктор педагогических наук, профессор, Ярославль

**ТИХОМИРОВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА,**  
кандидат психологических наук, доцент, Кострома

**ХАЗОВА СВЕТЛАНА АБДУРАХМАНОВНА**  
доктор психологических наук, доцент, Кострома

**ХАРЛАМЕНКОВА НАТАЛЬЯ ЕВГЕНЬЕВНА**  
доктор психологических наук, профессор, Москва

**ЩЕРБИНИНА ОЛЬГА СТАНИСЛАВОВНА**  
кандидат педагогических наук, доцент, Кострома

**ЗАРУБЕЖНЫЕ ЧЛЕНЫ  
РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ**

**КАРПИНСКИЙ КОНСТАНТИН ВИКТОРОВИЧ,**  
доктор психологических наук, профессор,  
Гродненский государственный университет  
имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

**КВЯТКОВСКА АННА**  
доктор психологических наук, Институт психологии  
польской Академии наук, г. Варшава, Польша

**КУМБРУК КРИСТЕЛЬ**  
доктор психологии, профессор  
Высшей школы г. Оснабрюк, Германия

**САВИЦКИ КШИШТОФ**  
доктор педагогических наук,  
факультет педагогики и психологии  
Университета в Белостоке, Польша

**ШТРАССЕР ГЕРТ**  
кандидат философских наук,  
профессор Высшей школы г. Дармштадт, Германия

**THE EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL  
«VESTNIK  
OF KOSTROMA STATE UNIVERSITY.  
SERIES: PEDAGOGY. PSYCHOLOGY.  
SOCIOKINETICS»**

**CHIEF EDITOR**

**SAMOKHVALOVA ANNA GENNAD'YEVNA**  
Doctor of Psychology, Candidate of Pedagogy,  
Associate Professor (Kostroma)

**DEPUTY CHIEF EDITOR**

**KRYUKOVA TATIANA LEONIDOVNA**  
Doctor of Psychology, Professor (Kostroma)

**EXECUTIVE SECRETARY**

**RAIKINA MARIA ALEXANDROVNA**  
Candidate of Pedagogy, Associate Professor (Kostroma)

**EDITORIAL TEAM**

**BAYBORODOVA LYUDMILA VASIL'YEVNA**  
Doctor of Pedagogy, Professor  
Russian higher school honoured worker (Yaroslavl)

**VORONTSOVA ANNA VALERIEVNA**  
Candidate of Pedagogy, Associate Professor (Kostroma)

**ZAKHAROVA JANNA ANATOLIEVNA**  
Doctor of Pedagogy, Professor (Kostroma)

**ZNAKOV VIKTOR VLADIMIROVICH**  
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

**KUPREYANOV BORIS VIKTOROVICH**  
Doctor of Pedagogy, Professor (Moscow)

**MAKHNACH ALEXANDER VALENTINOVICH**  
Doctor of Psychology (Moscow)

**NARTOVA-BOCHAVER SOF'YA KIMOVNA**  
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

**PODD'YAKOV ALEKSANDR NIKOLAEVICH**  
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

**POLYAKOV SERGEY DANILOVICH**  
Doctor of Pedagogy, Professor (Ulyanovsk)

**SAPOROVSKAYA MARIYA VYACHESLAVOVNA**  
Doctor of Psychology, Associate Professor (Kostroma)

**SEKOVANOV VALERY SERGEEVICH**  
Candidate of Physics and Mathematics,  
Doctor of Pedagogy, Professor (Kostroma)

**TARKHANOVA IRINA YURIEVNA,**  
Doctor of Pedagogy, Professor (Yaroslavl)

**TIKHOMIROVA ELENA VIKTOROVNA,**  
Candidate of Psychology, Associate Professor (Kostroma)

**KHAZOVA SVETLANA ABDURAKHMANOVNA**  
Doctor of Psychology, Associate Professor (Kostroma)

**KHARLAMENKOVA NATAL'YA YEVGEN'YEVNA**  
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

**SHCHERBININA OLGA STANISLAVOVNA**  
Candidate of Pedagogy, Associate Professor (Kostroma)

**FOREIGN MEMBERS  
OF THE EDITING BOARD**

**KARPINSKY KONSTANTIN VIKTOROVICH,**  
Doctor of Psychology, Professor,  
Yanka Kupala State University of Grodno,  
Grodno, Republic of Belarus

**KWIATKOWSKA ANNA**  
Doctor of Psychology, Psychology Institute  
of Academy of Sciences of Poland, City of Warsaw, Poland

**KUMBRUCK CHRISTEL**  
Doctor of Psychology, Professor of Higher School,  
City of Osnabrück, Germany

**SAWICKI KRZYSZTOF**  
Doctor of Pedagogy,  
Faculty of Pedagogy and Psychology,  
University of Białystok, Poland

**STRASSER GERT**  
Candidate of Philosophy, Professor of Higher School,  
City of Darmstadt, Germany

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

- 5 **Машарова Т.В., Букреева Ю.С.**  
Функциональная грамотность  
как педагогическая проблема
- 9 **Шапедько А.А.**  
Программа включения в поисковую деятельность  
старших подростков и юношества  
как средство социального закалывания
- 15 **Якунин В.Н.**  
Методика профилактики рискованного поведения старше-  
классников с использованием нравственного закалывания
- 20 **Редька А.А.**  
Развитие профессионального самосознания студентов:  
результаты диагностики и содержание педагогического  
сопровождения

### ПСИХОЛОГИЯ

- 26 **Шачинова М.А.**  
Духовно-нравственные ориентиры  
личности добровольцев (волонтеров):  
качественное исследование
- 35 **Кленова М.А., Усова Н.В., Заграничный А.И.**  
Переживание психологического напряжения  
на фоне проведения частичной мобилизации в России
- 44 **Токарева Ю.А., Ефимова А.А.**  
Структурно-содержательные аспекты воспитательной  
деятельности отцов разной национальности
- 54 **Достанов М.М.**  
Сравнение спонтанной и тематической игр  
современных дошкольников
- 62 **Трошихина Е.Г., Навдусевич Г.В.**  
Личностные предикторы ассертивности  
в подростковом и раннем юношеском возрасте
- 69 **Редкина М.Д., Максименко А.А., Дейнека О.С.**  
Отношение старшеклассников  
к роли свидетеля кибербуллинга
- 79 **Семикин В.В., Анисимов А.И., Малеева П.А.**  
Важные жизненные цели и отношение к здоровью  
в студенческом возрасте
- 87 **Скворцова Е.В., Слободчикова Ю.В.**  
Социально-коммуникативная компетентность  
менеджеров по продажам  
на начальном этапе профессионализации

### ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

- 99 **Мисиук Ю.В., Тихонова И.В., Хазова С.А.**  
Факторы стрессогенности родительской роли  
у «интенсивных» родителей
- 109 **Брагина Е.А., Еремина Л.И.**  
Совладающее поведение учителей начальной школы  
с различным профессиональным стажем

### СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

- 117 **Емельяненко А.В., Аиткаримова М.Ю.**  
Личностный и социальный аспект психологической диа-  
гностики детей с ментальными нарушениями  
в медико-социальной экспертизе

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

- 124 **Бабенко А.С., Смирнова А.Н.,  
Баянова Е.Р., Волкова Д.Д.**  
Технология применения образовательных квестов  
на уроках математики
- 134 **Иванова Н.М.**  
Музейная педагогика как средство формирования  
познавательного интереса к природе  
у детей старшего дошкольного возраста

## CONTENTS

### PEDAGOGY

- 5 **T.V. Masharova, Iu. S. Bukreeva**  
Functional literacy  
as a pedagogical problem
- 9 **A.A. Shapedko**  
The program of inclusion in the search activity  
of older adolescents and youth as a means  
of social hardening
- 15 **V.N. Yakunin**  
Methods of prevention of risky behavior of high school  
students using moral hardening
- 20 **A.A. Redka**  
Development of professional self-consciousness  
of students: diagnostic results  
and content of pedagogical maintenance

### PSYCHOLOGY

- 26 **M.A. Shachinova**  
Spiritual and moral guidelines  
for the personality of volunteers:  
a qualitative study
- 35 **M.A. Klenova, N.V. Usova, A.I. Zagranichniy**  
Experiencing psychological stress against  
the background of partial mobilization in Russia
- 44 **Yu.A. Tokareva, A.A. Efimova**  
Structural and content aspects of the educational activities  
of fathers of different nationalities
- 54 **M.M. Dostanov**  
Comparison of spontaneous and thematic play  
in modern preschool children
- 62 **E.G. Troshikhina, G.V. Navdushevich**  
Personal predictors of assertiveness  
in adolescence and early youthful period
- 69 **M.D. Redkina, A.A. Maksimenko, O.S. Deyneka**  
The attitude of senior pupils  
to the role of a witness to cyberbullying
- 79 **V.V. Semikin, A.I. Anisimov, P.A. Maleeva**  
Important life goals  
and attitudes towards health in student age
- 87 **E.V. Skvortsova, Yu.V. Slobodchikova**  
Social and communicative competence  
of sales managers at the initial stage  
of professionalization

### PSYCHOLOGY COPING BEHAVIOUR

- 99 **Y.V. Misiyk, I.V. Tikhonova, S.A. Khazova**  
About some factors of stress generation of parental role  
in "intensive" parents
- 109 **E.A. Bragina, L.I. Eremina**  
Coping Behavior of Primary School Teachers  
with various professional experience

### SPECIAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

- 117 **A.V. Emelyanenkova, M.Y. Aitkarimova**  
Personal and social aspect of psychological diagnosis  
of children with mental disorders  
in medical and social expertise

### TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

- 124 **A.S. Babenko, A.Ni. Smirnova,  
E.R. Bayanova, D.D. Volkova**  
Technology of application of educational quests  
in mathematics lessons
- 134 **N.M. Ivanova**  
Museum pedagogy as a means  
of forming cognitive interest  
in nature in older preschool children

---

#### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**141 Осипова Е.В., Борисенко Е.Ю., Кирилова И.А.**

Влияние психофизиологических характеристик студентов на процесс обучения в дистанционном формате (на материале самонаблюдения студентов)

**149 Филиппова Е.М., Рыбанов А.А., Свиридова О.В.**

Методическая система выравнивающего обучения студентов информатике при подготовке технических специалистов по направлениям 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника» и 09.03.04 «Программная инженерия»

#### СОЦИОКИНЕТИКА

**155 Харланова Е.М., Сиврикова Н.В.,**

**Буравова С.В., Викулов К.В.**

Участие в общественных объединениях как фактор субъективного благополучия подростков

#### 164 ТРЕБОВАНИЯ

К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

#### PROFESSIONAL EDUCATION

**141 E.V. Osipova, E.Yu. Borisenko, I.A. Kirilova**

The influence of psychophysiological characteristics of students on the learning process in a distance format (based on student self-observation)

**149 E.M. Filippova, A.A. Rybanov, O.V. Sviridova**

Methodical system of equalizing training of computer science students in the preparation of technical specialists in the areas of 09.03.01 «Computer Science and computer engineering» and 09.03.04 «Software engineering»

#### SOCIOKINETICS

**155 E.M. Kharlanova, N.V. Sivrikova,**

**S.V. Buravova, K.V. Vikulov**

The influence of experience of participation in public associations on the subjective well-being of adolescents

#### 164 REQUIREMENTS

TO REGISTRATION OF ARTICLES

# ПЕДАГОГИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 5–8. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 3, pp. 5–8.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 373.5.016:37

EDN LVPUEX

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-5-8>

## ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**Машарова Татьяна Викторовна**, доктор педагогических наук, профессор, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, [MasharovaTV@mgpu.ru](mailto:MasharovaTV@mgpu.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5974-7748>

**Букреева Юлия Сергеевна**, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, [juliyasergevna@gmail.com](mailto:juliyasergevna@gmail.com)

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам, касающимся преподавания нового предмета в рамках школьной программы, который называется функциональная грамотность. В работе рассматриваются проблемы и трудности изучения функциональной грамотности в младших классах. В ходе работы выявляется и анализируется потребность в знаниях нового предмета с точки зрения педагогики. Целью данной статьи является анализ важности преподавания предмета «функциональная грамотность» у младших школьников для того, чтобы повысить уровень образования в быстроменяющемся обществе. Функциональная грамотность в современных условиях образовательной среды подразумевает внедрение новых методов обучения и воспитания. Сюда относятся и образовательные технологии, которые дают возможность обеспечивать освоение учениками основных навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс. Все это обусловлено рядом серьезных проблем в современном образовательном процессе. В данной работе были применены такие методы, как теоретический анализ литературы по данной теме, метод анализа и метод обобщения. Результатом работы стали выводы о наличии проблем в педагогике, связанных с функциональной грамотностью, и направления по решению данных трудностей.

**Ключевые слова:** функциональная грамотность, образование, педагогика, проблемы, младшие школьники, направление, развитие.

**Для цитирования:** Машарова Т.В., Букреева Ю.С. Функциональная грамотность как педагогическая проблема // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 5–8. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-5-8>

Research Article

## FUNCTIONAL LITERACY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

**Tatiana V. Masharova**, doctor of pedagogic sciences, profeccor, Moscow City Pedagogic University, Moscow, Russia, [MasharovaTV@mgpu.ru](mailto:MasharovaTV@mgpu.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5974-7748>

**Iulia S. Bukreeva**, Moscow City Pedagogic University, Moscow, Russia, [juliyasergevna@gmail.com](mailto:juliyasergevna@gmail.com)

**Abstract.** The article focuses on issues related to the teaching of a new subject within the school curriculum, called functional literacy. The paper addresses the challenges and difficulties of learning functional literacy in lower grades. In the course of work, the need for knowledge of a new subject from the point of view of pedagogy is identified and analyzed. The purpose of this article is to analyze the importance of teaching the subject of “functional literacy” among younger students in order to increase the level of education in a rapidly changing society. Such methods as theoretical analysis of the literature on this topic, analysis method and generalization method were applied in the work. Functional literacy in modern conditions of the educational environment implies the introduction of new methods of education and education. This includes educational technologies, which make it possible to ensure that students learn the basic skills and skills, increase their motivation for learning and involvement in the educational process. All this is due to a number of serious problems in the modern educational process. In this work, such methods as theoretical analysis of the literature on this topic, the analysis method and the generalization method were applied. The result of the work was conclusions about the presence of problems in pedagogy related to functional literacy and directions to solve these difficulties.

**Key words:** functional literacy, education, pedagogy, problems, junior schoolchildren, direction, development.

**For citation:** Masharova T.V., Bukreeva I.S. Functional literacy as a pedagogical problem. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 3, pp. 5–8. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-5-8>

**Введение.** Актуальность темы данной статьи обусловлена тем, что современный уровень развития системы образования значительно отличается от существовавшей ранее. Стремительное развитие новых технологий, возможности интернет-ресурсов, доступность гаджетов – все это главным образом сказывается на образовательном процессе и развитии молодого поколения. Педагоги работают в новых условиях и учитывают научно-технический прогресс для того, чтобы правильно преподнести учебный материал, чтобы повысить эффективность образования в целом.

Важнейшей задачей в сфере образования вообще и школьного образования в частности является социальная адаптация, которая происходит в процессе социализации. А одним из первых условий социализации является грамотность [Ludo Verhoeven: 128].

Уровень образованности показывает наш круг материального и духовного труда, норм и ценностей, которые мы используем в деятельности, чтобы достичь своих целей [Practical guide: 122].

Сейчас о таком предмете, как функциональная грамотность, стали говорить всё больше и больше. Его внедрили в учебную программу младших классов. Объясняется это тем, что окружающий мир с каждым годом становится более наполненным информацией. При этом дети с легкостью учатся ориентироваться в огромном информационном пространстве. Требования к ученикам постоянно меняются и усложняются. Если раньше критерием успешности и эффективности была скорость чтения, то сейчас особый упор делается на качество чтения, которое можно улучшить путем преподавания функциональной грамотности [Виноградова: 14].

**Теоретический аспект.** Функциональная грамотность представляет собой определённый критерий образованности ученика. Его можно достичь с помощью обучения в основной школе. В настоящее время формирование функциональной грамотности не заканчивается с окончанием школы. В связи с развитием информационного общества формирование функциональной грамотности продолжается всю жизнь [Suiv Lee: 37].

Также функциональная грамотность подразумевает, что обучающиеся смогут грамотно применить свои знания и умения во взрослой жизни. Ведь мало просто находить информацию, нужно ее верно интерпретировать, обрабатывать и применять, анализировать. Такому навыку сейчас начинают учить уже с начальной школы [Громова: 32].

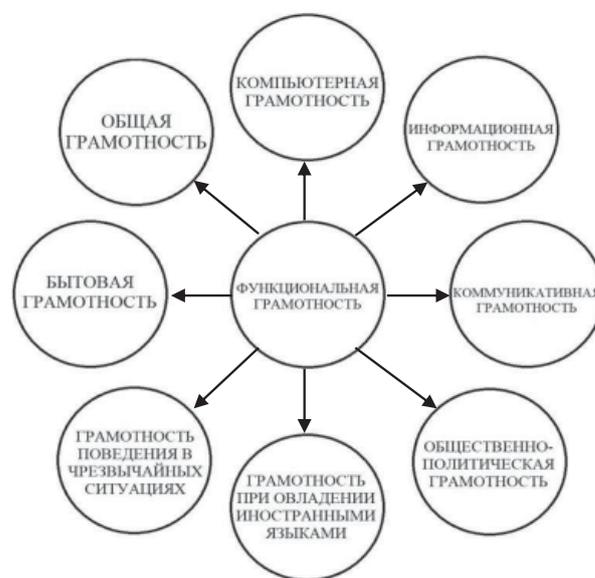
Отечественные авторы по-разному понимают сущность функциональной грамотности. Так, например, доктор психологических и педагогических наук академик А.А. Леонтьев определил ее как возможность человека применять полученные на протяжении жизни навыки и знания на практике для решения трудностей, достижения каких-либо целей и задач [Перминова: 5]. И это касается не одной сферы деятельности, а совершенно разных направлений.

Такие зарубежные авторы, как Б. Броуди и В. де Ландшеер уделили внимание самой проблеме функциональной грамотности. Они подразумевали под этим понятием «минимальную компетентность».

Правительство Российской Федерации в большей мере заинтересовано в повышении уровня и качества образования, начиная с младших ступеней. Поэтому в отечественном образовании особое внимание уделяется вопросам проведения в субъектах Российской Федерации оценки качества общего образования на основе практики международных исследований [Акушева: 48].

На рисунке 1 можно увидеть основные компоненты современной функциональной грамотности.

**Функциональная грамотность и ее проблемы в педагогике.** Особенности функциональной грамотности на сегодня сводятся к тому, чтобы получить тот базовый необходимый минимум, который нужен для эффективного образования, для адаптации детей в социуме, для саморазвития. На рисунке 2 можно



**Рис. 1.** Компоненты функциональной грамотности



Рис. 2. Составляющие функциональной грамотности



Рис. 3. Виды базовых компетенций на начальном уровне образования

увидеть основные составляющие функциональной грамотности младшего школьника [Перминова: 5].

В школьных программах функциональная грамотность подразумевает формирование способностей учеников решать задачи, ставить цели, выявлять главное. Эти навыки помогут в дальнейшем находить выход из сложных ситуаций в жизни. Здесь имеется в виду использование предметных областей и методов, это некий универсальный подход к образованию.

Так, на современном этапе начальная школа не должна быть в стороне от процессов модернизации образования. Поэтому обучение функциональной грамотности и решение проблем в этой связи также выходят на первый план [Игнатъева: 161].

Анализируя особенности преподавания функциональной грамотности в начальных классах, педагоги стараются особый упор сделать на речевой деятельности, грамотном пересказе текстов, умении слушать, правильно читать, писать и так далее. Это базовые основы в начальном образовании.

Такие базовые компетенции с точки зрения организации включают в себя интеллектуальные умения, которые содержат учебно-познавательные, информационные, ценностно-смысловые навыки [Сафронова: 15]. На рисунке 3 можно увидеть базовые компетенции, которые стоит оценивать в качестве инструментов формирования функциональной грамотности среди младших школьников.

Именно по этим компетенциям есть возможность определить уровень готовности детей к решению каких-либо ситуаций из жизни.

Основной проблемой в педагогике является то, что во время преподавания функциональной грамотности существуют различия в возрастных особенностях младших школьников. Эмоциональный фон в этом возрасте у каждого ребенка может сильно отличаться, и поэтому педагог должен это учитывать [Исследования].

Первоочередная задача заключается в том, чтобы на начальном этапе научить детей ставить перед собой цель, планировать свою учебную деятельность, осваивать знания в соответствии с планом. Сложной является проблема развития познавательной деятельности, то есть способности анализировать и делать выводы по тексту, определять орфографические ошибки, отличать тему от идеи текста и так далее. Коммуникативные навыки в рамках обучения функциональной грамотности нередко вызывают сложности с налаживанием диалога, с умением отстаивать свою точку зрения, соблюдать правила речевого этикета.

Кроме всего вышесказанного, стоит сказать о проблеме определения оптимального способа решения поставленной задачи с учетом временных ресурсов.

Итак, подводя итоги, можно сделать вывод о том, что современные подходы в образовании предполагают совершенно новые методики преподавания предметов с учетом того, что стремительно развиваются технологии и дети учатся пользоваться этими новшествами. В последние несколько лет особый упор делается на развитие функциональной грамотности уже с младших классов. Она предполагает развитие способности у детей к работе по плану, умению пра-

вильно выстраивать речь, выделять из доступной информации главное, а также умение налаживать диалог как со сверстниками, так и с педагогом. И здесь в качестве методологического подхода в начальном образовании подразумевается деятельности подход. Суть его состоит в создании благоприятных педагогических условий для того, чтобы самостоятельно организовать познавательную деятельность.

### Список литературы

Акушева Н.Г. Развитие функциональной грамотности чтения. Москва, 2020. С. 48.

Виноградова Н.Ф., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя. Москва: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. С. 14.

Громова Л.А. Функциональная грамотность учителя при реализации задач национального проекта «Образование» // Конференциум АСОУ: сб. науч. трудов и материалов науч.-практ. конф. Москва, 2020. Вып. 2, № 2. С. 31–32.

Исследования PISA-2018. URL: <https://fioco.ru/pisa-2018> (дата обращения: 04.02.2023).

Игнатъева Е.Ю. Метапредметный потенциал учебного текста: актуализация в основной школе // Вестник Череповецкого госуниверситета. 2020. С. 161.

Перминова Л.М. Формирование функциональной грамотности учащихся: культурологический подход / Департамент образования города Москвы, Московский институт открытого образования. Москва, 2019. С. 5.

Сафронова О.В. Работа с графической информацией как средство формирования функциональной грамотности. Москва, 2020. С. 15.

Functional literacy: Theoretical issues and educational implications, ed. by Ludo Verhoeven. Amsterdam, Benjamins publishing company, Philadelphia, cop. 1994, VI, s. 128.

Practical guide to functional literacy: A method of training for development. Paris, UNESCO, 1973, p. 122.

Suiv Lee. PISA functional literacy as represented in Taiwanese mathematics textbooks. Germany, LAP – Lambert Academic Publishing, 2014, p. 37.

### References

Akusheva N.G. *Razvitie funkcional'noj gramotnosti chtenija* [Development of functional literacy of reading]. Moscow, 2020, pp. 48. (In Russ.)

Gromova L.A. *Funkcional'naja gramotnost' uchitelja pri realizacii zadach nacional'nogo proekta "Obrazovanie"* [Functional literacy of a teacher in the implementation of the tasks of the national project "Education Issue"]. Moscow, 2020, vol. 2, No. 2, pp. 31–32. (In Russ.)

Ignatieva E.Yu. *Metapredmetnyj potencial uchebno-go teksta: aktualizacija v osnovnoj shkole* [Metapredmentary potential of the educational text: updating in the main school]. *Vestnik Cherepoveckogo gosuniversiteta* [Bulletin of Cherepovets State University], 2020, vol. 1 (94), pp. 161. (In Russ.)

*Issledovanija PISA-2018* [Research PISA-2018]. URL: <https://fioco.ru/pisa-2018> (access date: 04.02.2023). (In Russ.)

Perminova L.M. *Formirovanie funkcionalnoj gramotnosti uchashhihsja: kulturologicheskij podhod. Departament obrazovanija goroda Moskvy, Moskovskij institute otkrytogo obrazovanija* [Formation of functional literacy of students: cultural approach. Department of Education of the City of Moscow, Moscow Institute of Open Education]. Moscow, 2019, p. 5. (In Russ.)

Safronova O.V. *Rabota s graficheskoj informaciej kak sredstvo formirovanija funkcional'noj gramotnosti* [Working with graphic information as a means of forming functional literacy]. Moscow, 2020, p. 15. (In Russ.)

Vinogradova N.F., Kochurova E.Je., Kuznecova M.I. *Funkcional'naja gramotnost mladshego shkolnika: kniga dlja uchitelja* [Functional literacy of a younger student: a book for teachers]. Moscow, Rossijskij uchebnik Publ., Ventana-Graf Publ., 2018, p. 14. (In Russ.)

Functional literacy: Theoretical issues and educational implications, ed. by Ludo Verhoeven. Amsterdam, Benjamins publishing company, Philadelphia, cop. 1994, VI, p. 128.

Practical guide to functional literacy: A method of training for development. Paris, UNESCO, 1973, p. 122.

Suiv Lee. PISA functional literacy as represented in Taiwanese mathematics textbooks. Germany, LAP Lambert Academic Publishing, 2014, p. 37.

*Статья поступила в редакцию 30.04.2023; одобрена после рецензирования 21.05.2023; принята к публикации 14.06.2023.*

*The article was submitted 30.04.2023; approved after reviewing 21.05.2023; accepted for publication 14.06.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 9–14. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 3, pp. 9–14.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 37

EDN MXPQOM

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-9-14>

## ПРОГРАММА ВКЛЮЧЕНИЯ В ПОИСКОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕСТВА КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОГО ЗАКАЛИВАНИЯ

**Шапедько Александр Анатольевич**, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, alexshape@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5471-9182>

**Аннотация.** В статье рассматривается содержательный компонент реализации поисковой деятельности старших подростков и юношей через моделирование и осуществление программ, нацеленных на их социальное закаливание. Данный процесс характеризуется особым подходом, многовекторностью, обоснованностью с позиции формирования целевых установок. При этом программа рассматривается как локальный проект, содержащий обоснование замысла, перечень основных подходов и принципов, изложение теоретических и практических действий. Вариативность по содержанию реализуемых программ в деятельности поисковых отрядов позволила сделать акцент на формировании модели, в рамках которой можно выделить взаимообуславливающие блоки: целевой, ценностно-ориентированный, содержательный, технологический, оценочно-результативный, подсистемный (компонентный). Формируемый модельный подход дает возможность оценить потенциал включенности в поисковую деятельность, содействует формированию у участников таких объединений способности критически оценивать прошлое и настоящее, собственные поступки, быть готовым к преодолению трудностей, принятию самостоятельных решений и несению за это ответственности, откликаться на социально значимые события, работать в команде. Содержательный компонент программы направлен на решение целей военно-патриотического и социально-педагогического характера. Вариативность использования программного подхода дало возможность включать в нее разнообразные формы и методы, модульность построения позволяет расширить ее по времени, количеству участников, привлекаемым ресурсам.

**Ключевые слова:** программа, включение, поисковая деятельность, старшие подростки, юноши, социальное закаливание.

**Для цитирования:** Шапедько А.А. Программа включения в поисковую деятельность старших подростков и юношества как средство социального закаливания // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 9–14. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-9-14>

Research Article

## THE PROGRAM OF INCLUSION IN THE SEARCH ACTIVITY OF OLDER ADOLESCENTS AND YOUTH AS A MEANS OF SOCIAL HARDENING

**Alexander A. Shapedko**, Kostroma State University, Kostroma, Russia, alexshape@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5471-9182>

**Abstract.** The article discusses the content component of the implementation of the search activity of older adolescents and young men through modeling and implementation of programs aimed at their social hardening. This process is characterized by a special approach, multi-vector, reasonableness from the point of view of the formation of target settings. At the same time, the program is considered as a local project containing a justification of the idea, a list of basic approaches and principles, a statement of theoretical and practical actions. The variability in the content of the implemented programs in the activities of search teams allowed us to focus on the formation of a model within which it is possible to identify mutually conditioning blocks: target, value-oriented, content-based, technological, evaluative and effective, subsystem (component). The formed model approach makes it possible to assess the potential of involvement in search activities, promotes the formation of participants in such associations to critically evaluate the past and present, their own actions, be ready to overcome difficulties, make independent decisions and take responsibility for it, respond to socially significant events, work in a team. The content component of the program is aimed at solving military-patriotic and socio-pedagogical goals. The variability of the use of the program approach made it possible to include a variety of forms and methods in it, the modularity of the construction allows it to be expanded in time, the number of participants, and the resources involved.

**Keywords:** program, inclusion, search activity, older teenagers, young men, social hardening.

**For citation:** Shapedko A.A. The program of inclusion in the search activity of older adolescents and youth as a means of social hardening. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 3, pp. 9–14. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-9-14>

Проблема социального закаливания молодежи через различные формы включения ее в социально одобряемую деятельность, в том числе поисковую, приобретает в настоящее время особую актуальность. В соответствии с федеральным законодательством поисковая работа организуется и проводится общественно-государственными объединениями, общественными объединениями, уполномоченными на проведение такой работы (Закон Российской Федерации «Об увековечении памяти погибших при защите Отечества» от 14.01.1993 № 4292-1).

Компонентно и содержательно данная деятельность связана с изучением документации в архивах, музеях; выявлением неизвестных захоронений, памятных мест; установлением имени погибшего при защите Отечества; ведением непосредственных поисковых действий на местах, где были сражения в период Великой Отечественной войны. На основании анализа подходов к организации поисковой работы можно выделить обязательные факторы включенности молодежи в такую деятельность. Ключевыми условиями выступают готовность, подготовленность участников отряда к данной работе.

Современная жизненная ситуация ставит молодежь перед лицом множества сложных проблем, решение которых требует от них активности, нравственной и психологической устойчивости, готовности к поиску, осознанному выбору, умению оценивать происходящее, просчитывать действия, понимать их последствия и меру личной ответственности за эти шаги. Условия формирования возможны в рамках включенности в различные виды социально одобряемой деятельности, помогающей получать необходимый жизненный опыт, потенциал построения личностной, профессиональной траектории развития. Эффективным фактором в рамках данного подхода выступает формирующий на уровне программы компонент, позволяющий учитывать риски, потенциал, ресурсы и иное.

В современной педагогической науке и практике получило распространение создание программ для решения задач разного уровня сложности конструирования моделей, благодаря чему складывается представление об изучаемом объекте. Термин «программа» рассматривается как предписание, заданная последовательность действий, касающихся продвижения того, что планируется сделать в какой-то области или при определенном стечении обстоятельств; описание характеристик, этапов или представления о содержании отдельного предмета, целого курса [Карпенко; Ожигов; Мардахаев].

Подходы к разработке и реализации программ в современных условиях практики поисковой деятельности все чаще рассматриваются как локальные проекты, содержащие обоснованный замысел, перечень общих подходов, средств. По мнению А.В. Мудрика, «средство» используется либо в широком смысле, как все, что направлено на достижение целей, либо в узком смысле, как материальные и идеальные элементы действительности, используемые в качестве орудия осуществления педагогической работы (магнитофон, спортивные снаряды, речь, жест, детские организации и т. д.) [Мудрик: 415]. В педагогической праксиологии средства – любые предметы, явления, процессы, несущие в себе преобразующий по отношению к человеку потенциал [Аширов: 152].

В ракурсе воспитательного потенциала средства рассматриваются как вспомогательные (дополнительные) источники педагогического влияния на личность, направленные на более глубокую реализацию содержания и методов [Андреева: 124], которыми в руках человека становятся события, явления, процессы, лица, способные служить достижению цели в той мере, в которой они могут быть носителями определенных идей или инструментами преобразования предмета воспитательной деятельности [Гаврилова: 182].

Многообразие подходов к средствам воспитания предполагает их разделение на: ориентирующие, ограничивающие или корректирующие активность индивида, подкрепляющие и развивающие социально продуктивную модель поведения. Включение молодежи в поисковую деятельность как раз и относится к просоциальной классификационной характеристике средства воспитания. Принимая данный подход, мы опираемся на утверждение, что средство само по себе нейтрально в педагогическом смысле. Пользу или вред оно приносит лишь при правильном использовании [Колесникова: 196]. Как следствие, при составлении программы необходимо учитывать возрастные допущения, ограничения, интересы, склонности участников отряда, индивидуальный опыт, потенциал поисковой деятельности.

В современных подходах феномен включения связывают с катарсисом. Понятие имеет многочисленные толкования, связанные с нравственным очищением в результате душевных потрясений, разрешением внутреннего конфликта и нравственного оздоровления, возвышением, возникающим в ходе самовыражения. Данный компонент Аристотелем был представлен как просветление зрителя, который, пережив

вместе с героем страдание, таким путем сам освободился от него [Божович].

Близким в ракурсе воспитательного потенциала является подход к определению термина «включение» в социальной философии. Его связывают с активизацией определенных социальных характеристик личности в социальном пространстве, с внутренними переживаниями человека и переструктурированием привычного ему внутреннего мира через события внешней жизни (экзистенциалисты), рассматривают его как способ социальной адаптации индивида к особым культурным реалиям общества [Пономарев: 26]. Следовательно, понимаемое в этом контексте включение ориентирует нас при создании программы на содержание событий, ритуалов и приключений.

Идея программы «Хранители памяти» строится на стратегии, которая призвана способствовать сформированности устойчивого интереса личности к прошлому, к восприятию истории вокруг нас, к освоению позиции охранителя, преобразователя, создателя, гражданина в настоящем, к социальной закаленности, позитивному самоощущению через включение в поисковую работу. При этом она направлена на: создание условий для развития участников, их мотивации, интеллекта, физического и духовного здоровья; социальное и профессиональное самоопределение; интеграцию в систему общественных отношений; приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям; понимание категорий «мужество», «отвага», «честь», «долг», «служение», «Отечество», «братство, товарищество», «свобода и ответственность»; обеспечение их эмоционального благополучия.

Программа опирается на ряд ключевых принципов: амплификации, преемственности, содержательной упорядоченности, дифференциации, непрерывности, комплексности, последовательности в постановке и решении задач, позитивной открытости участников, защищенности, увлекательности. Формирование программного продукта на этапе разработки связывается с построением модели, отражающей содержание и логику программы, комплекс элементов, ее особенности.

Модель включения старших подростков и юношества в поисковую работу как средства их социального закалывания состоит из целевого, ценностно-ориентационного, содержательного, технологического, оценочно-результативного блоков. Данный подход представлен на рисунке 1.

Предполагаемая модель может быть отнесена по характеру к имитационной, идеальной, мыслительной, по масштабу – к локальной, по типу – к простой, ближе к концептуальной, по виду – к структурной (В.П. Беспалько, А.Н. Дахин, В.М. Монахов и др.).

Целевой блок напрямую связан с пониманием государственного, социального заказа, который отражен в нормативно-правовых актах, документах

стратегического развития страны, в основе которых – приобщение и принятие молодежью духовно-нравственных, культурно-исторических ценностей и традиций. В соответствии со спецификой нашего исследования цель представлена следующим образом: используя потенциалы включения в поисковую работу как действия по назначению, как своеобразный внешний раздражитель, содействовать формированию у ее участников способности критически оценивать прошлое и настоящее, собственные поступки, готовности к преодолению трудностей, принятию самостоятельных решений, добровольному исполнению и ответственному выполнению порученного дела, откликаться на социально значимые события, работать в команде.

Достижение обозначенной цели ориентирует на решение комплекса задач с разными векторами направленности: интеллектуальными, мотивационными, деятельностными. В целом данный аспект ориентирован на осознание прошлого молодыми людьми, на постижение или специфику поисковой работы (работа в архивах, с документами, литературными источниками, с воспоминаниями, личными вещами, опрос населения, разведки, раскопки, исследование захоронений, уход за последними, поиск родных и близких, связи с редакциями книг памяти, реставрация находок, музейное дело и т. п.), на поддержание традиций и межпоколенных отношений.

Ценностно-ориентированный блок модели связан с приобщением участников поискового отряда к общечеловеческим, национальным и профессиональным базовым ценностям, к тому, что имеет социокультурную и личную значимость, является приоритетом для каждого и сообщества в целом, в соответствии с чем человек строит и будет в будущем выстраивать свою жизнь. При отборе ориентиров необходимо опираться на макросоциальные ценности, зафиксированные на конституционном уровне, особенности социализации современной молодежи, специфику принятых ценностных устоев непосредственной поисковой работы (истина, справедливость, честь, долг).

На этой основе в качестве приоритетов в программе взяты ценности «Жизнь», «Время», «Человек», «Общество», «Я». Суть каждой из названных ценностей представлена через ассоциативный ряд, позволяющий подобрать в содержательном блоке набор воспитательных форм, приемов, чтобы выстроить в определенной логике события, содействовать их переводу в субъективно-личностные ориентиры.

Содержательный блок модели конструировался с учетом того, что категория «содержание» в теории и методике воспитания имеет множество трактовок, подходов. В большинстве программ по воспитательной работе, действующих в системе образования, со-

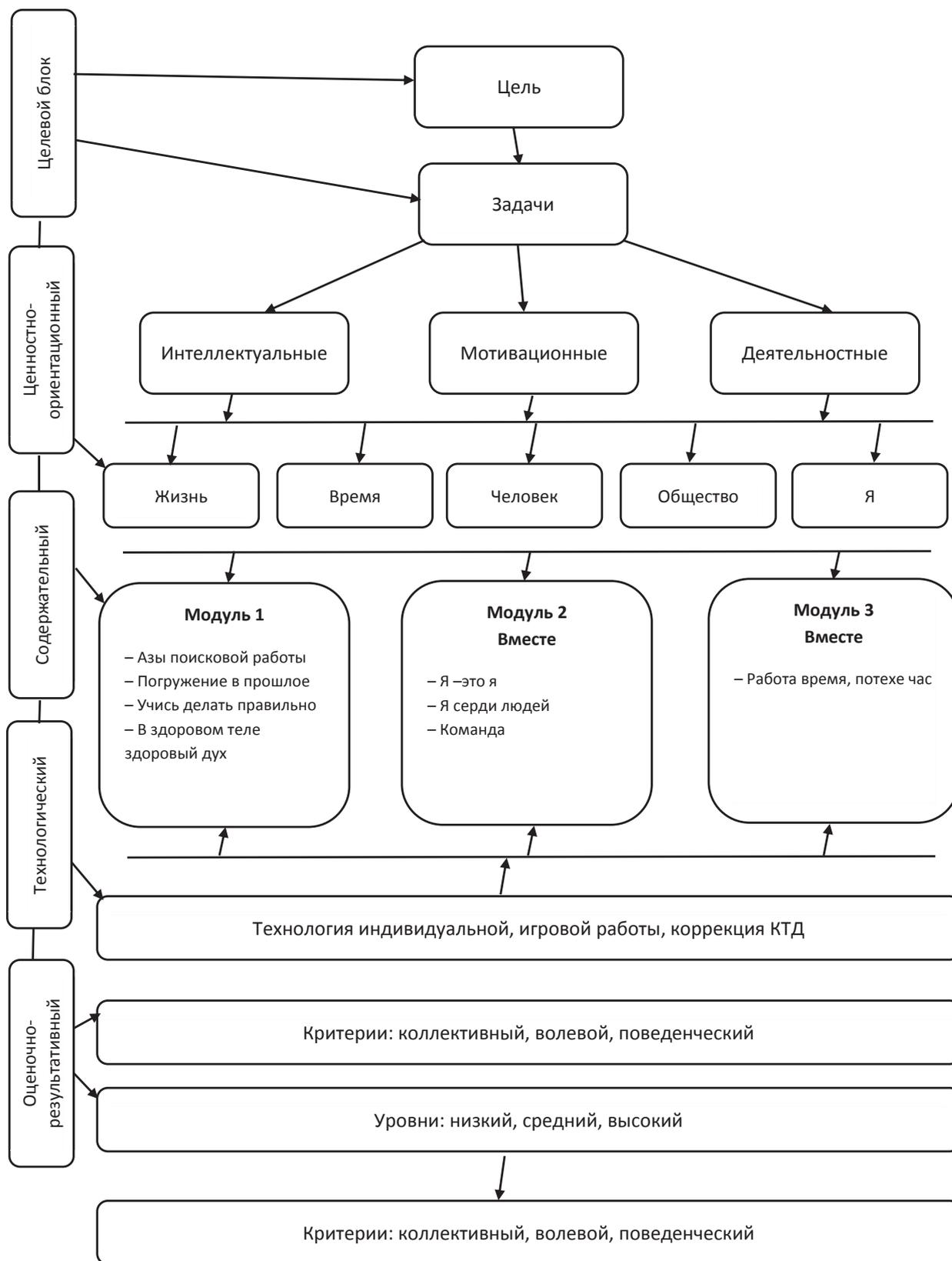


Рис. 1. Модель включения старших подростков и юношества в поисковую работу как средство их социального закаливания

держательный компонент связан с формированием у несовершеннолетних позитивного отношения к Родине, обществу, людям, себе. В ракурсе исследования содержание рассматривалось нами как процесс по передаче опыта на основе конструктивного взаимодействия, усвоения необходимых участникам поискового отряда навыков, необходимых в их деятельности.

Содержательный блок складывается в нашей модели из нескольких модулей: «Азы поисковой работы» («Погружение в прошлое», «Учись делать правильно», «В здоровом теле – здоровый дух»); «Вместе» (ориентирован на адаптацию новых участников, личностное самоопределение, развитие жизненных навыков и социальных компетенций, продуктивное взаимодействие; в основе – три взаимосвязанные части: «Я – это я», «Я среди людей», «Команда»; «Работе – время, потехе – час» (совместная культурно-досуговая деятельность в рамках важных задач релаксации, погружения, определения ролевых позиций).

Практика реализации связана с проведением как традиционных мероприятий (лекции по военной истории, беседы о героях войны, акции к памятным датам, соревнования и др.), так и инновационных (социальные пробы, военно-патриотические квесты, игровое моделирование и др.).

Технологический блок рассчитан на применение технологий, направленных как на конкретного человека, так и на малую группу, коллектив. В качестве технологии работы с одним или несколькими членами поискового отряда показала свою эффективность модификация «Стратегия Уолта Диснея», и имеющие схожие подходы «Многообещающий мальчик» и «Планируем свое будущее». Все они выстраиваются вокруг системообразующей идеи «Чего вы хотите достичь в своей жизни».

Для организации работы в малой группе подходит технология «Настройся на волну», которая формирует и развивает навыки взаимодействия, аналитические способности. Содержательно она основана на построении практико-ориентированных ситуаций, способах выхода из сложных моментов. Технология групповой работы «Обучение в сотрудничестве» позволила участникам приобрести и обогатить имеющийся опыт совместной деятельности. В основе применения данной технологии лежит идея кооперации, взаимодействия при решении конкретных вопросов. Технология коллективного творческого дела давно и продуктивно зарекомендовавшая себя как формирующая значимые качества личности.

Учитывая ресурсный потенциал работы поисковых сообществ при отборе и применении технологий, мы рассматривали вариант простых в применении, незатратных технологий, но при этом эффективных и имеющих большой воспитательный, развивающий потенциал.

Завершающим в модели является оценочно-результативный блок. Он предназначен для анализа и осмысления достигнутого в ходе реализации всех предыдущих блоков и программы в целом. Включает параметры, свидетельствующие об изменениях, которые, судя по предлагаемым подходам в литературе и исследованиях, могут отличаться. Чаще всего рассматриваются критерии, показатели, уровни. Нами в исследовании были применены критерии: когнитивный, волевой, поведенческий.

При этом учитывались подходы, представляющие в качестве результата:

- активную жизненную позицию личности (Е.В. Титова);
- ценностные ориентации человека (А.В. Кирьякова);
- социальную готовность воспитанника (А.В. Мудрик);
- систему личных отношений (И.П. Иванов) и их динамика [Сластенина: 207].

Таким образом, достигнутым результатом реализуемой программы будет закаленность, которая проявляется в сопротивляемости негативным воздействиям извне (умение не поддаваться манипулятивным приемам, оставаться собой, воздержаться от рискованного поступка, сохранить моральное равновесие в ситуации неопределенности), выносливости (стойкость, наличие определенной позиции, т. е. отношение к отрицательным проявлениям), опыт решения, когда жизнь ставит в сложные условия и ситуации с альтернативным выбором, умении достойно преодолевать преграды.

Разработанная нами программа, во-первых, по своей направленности может быть отнесена к амбивалентной, то есть преследующей военно-патриотические и одновременно социально-педагогические цели; во-вторых, по функциональному предназначению может считаться специальной; в-третьих, по срокам реализации она краткосрочная, но при необходимости за счет гибкости содержания модулей может быть переведена в разряд долгосрочной.

Педагогическая целесообразность программы, ее способность обеспечить формирование социального закалывания личности осуществлялась в ходе опытно-экспериментальной работы и имела положительный отклик как у подростков, так и организаторов поисковых отрядов.

#### Список литературы

- Аширов Д.В., Пастухова Д.В., Турлакова Л.С.* Воспитание в высшей школе: поиск современной модели // Ценности и смыслы. 2021. № 2 (72). С. 78–94.
- Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва: Просвещение, 1968. 464 с.

Воспитание в контексте междисциплинарного подхода / под ред. А.В. Гаврилова, Н.Л. Селивановой. Владимир; Москва: Изд-во И. Шалыгина, 2009. 436 с.

Воспитательная деятельность педагога / под общ. ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. Москва: Изд. центр «Академия», 2005. 336 с.

Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксиология. Москва: Изд. центр «Академия», 2005. 256 с.

Краткий педагогический словарь / сост. Г.А. Андреева и др. Москва: Изд-во Секачева, 2007. 180 с.

Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко. Москва: Политиздат, 1985. 431 с.

Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. Москва: МПСИ, 2009. 568 с.

Об увековечении памяти погибших при защите Отечества: Закон Российской Федерации от 14.01.1993 № 4292-1 (в ред. от 19.12.2022 № 543-ФЗ) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/9034380> (дата обращения: 19.12.2022).

Ожегов С.И. Словарь русского языка. Москва: Русский язык, 1990. 928 с.

Пономарев Ф.А. Типология катарсических эффектов в малых формах русской прозы второй половины двадцатого века: автореф. дис. канд. филолог. наук. Краснодар, 2007. 26 с.

Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. А.В. Мардахаев. Москва: Изд. центр «Академия», 2002. 368 с.

### References

Ashirov D.V., Pastuhova D.V., Turlakova L.S. *Vospitanie v vysshej shkole: poisk sovremennoj modeli. Cennosti i smysly* [Education in higher education: the search for a modern model], 2021, № 2 (72), pp. 78-94. (In Russ.)

Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Moscow, Prosveshhenie Publ., 1968, 464 p. (In Russ.)

Kolesnikova I.A., Titova E.V. *Pedagogicheskaja praksiologija* [Pedagogical praxiology]. Moscow, Akademiya Publ., 2005, 256 p. (In Russ.)

*Kratkij pedagogicheskij slovar'* [A short pedagogical dictionary], comp. G.A. Andreeva et al. Moscow, Izd-vo Sekacheva Publ., 2007, 180 p. (In Russ.)

*Kratkij psihologicheskij slovar'* [A brief psychological dictionary], comp. L.A. Karpenko. Moscow, Politizdat Publ., 1985, 431 p. (In Russ.)

Mudrik A.V. *Vvedenie v social'nuju pedagogiku* [Introduction to Social Pedagogy]. Moscow, MPSI Publ., 2009, 568 p. (In Russ.)

*Ob uvekovechenii pamjati pogibshih pri zashhite Otechestva* [On perpetuating the memory of those who died in the defense of the Fatherland]: *Zakon Rossijskoj Federacii ot 14.01.1993 № 4292-1: (v red. ot 19.12.2022 № 543-FZ)*. Jelektronnyj fond pravovyh i normativno-tekhnicheskikh dokumentov [Electronic Fund of legal and regulatory documents]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/9034380> (date access: 19.12.2022). (In Russ.)

Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo jazyka* [Dictionary of the Russian language]. Moscow, Russkij jazyk Publ., 1990, 928 p. (In Russ.)

Ponomarev F.A. *Tipologija katarsicheskikh jeffektov v malyh formah russkoj prozy vtoroj poloviny dvadcatogo veka* [Typology of cathartic effects in small forms of Russian Prose of the second half of the twentieth century]: avtoref. dis. ... kand. filolog. nauk. Krasnodar, 2007, 26 p. (In Russ.)

*Slovar' po social'noj pedagogike* [Dictionary of Social Pedagogy], comp. A.V. Mardahaev. Moscow, Akademiya Publ., 2002, 368 p. (In Russ.)

*Vospitanie v kontekste mezhdisciplinarnogo podhoda* [Education in the context of an interdisciplinary approach], ed. by A.V. Gavrilova, N.L. Selivanovoj. Vladimir, Moscow, Izd-vo I. Shalygina Publ., 2009, 436 p. (In Russ.)

*Vospitatel'naja dejatel'nost' pedagoga* [Educational activity of a teacher], ed. by V.A. Slastenina, I.A. Kolesnikovoj. Moscow, Akademiya Publ., 2005, 336 p. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 08.08.2023; одобрена после рецензирования 17.09.2023; принята к публикации 17.09.2023.*

*The article was submitted 08.08.2023; approved after reviewing 17.09.2023; accepted for publication 17.09.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 15–19. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 3, pp. 15–19.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 373.5:316.6

EDN RQFYMW

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-15-19>

## МЕТОДИКА ПРОФИЛАКТИКИ РИСКОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НРАВСТВЕННОГО ЗАКАЛИВАНИЯ

**Якунин Вадим Николаевич**, Костромской государственный университет, Кострома, Россия [vadim\\_yakunin@bk.ru](mailto:vadim_yakunin@bk.ru),  
<https://orcid.org/0009-0008-7761-2247>

**Аннотация.** В статье рассматривается методика профилактики рискованного поведения старшеклассников с использованием модели нравственного закаливания, выделены теоретические и практические основы педагогической деятельности при реализации программ, определен воспитательный и развивающий потенциал социально-ориентированной деятельности. Особенностью реализации данного компонента в ракурсе стоящих перед педагогами, воспитателями, наставниками задач является сочетание элементов общей, частной и конкретной методики, выстроенных на единой платформе, помогающей модели профилактики на основе принципов: возрастосообразности, природосообразности, здоровьесцентризма, дополнительности, индивидуализации, сотрудничества, концентризма, социальной ориентированности, опоры на положительное, преемственности, целостности. В практике реализации общая методика отражает весь профилактический процесс, предусматривает первичную превенцию. Частная – выстраивается из парциальных проблем, касающихся отдельных видов риска. Конкретная методика – строится из сочетания традиционных технологий, прямого вмешательства, консультирования и испытаний (проб). Алгоритмический характер формируемой методики, определенный в рамках программного подхода в организации внеучебной деятельности, может быть продуктивно реализован в рамках деятельности образовательных, социозащитных организаций, применяется при реализации профилактики рискованного поведения детей, подростков и молодежи.

**Ключевые слова:** методика, профилактика, рискованное поведение, старшеклассники, нравственное закаливание, программа.

**Для цитирования:** Якунин В.Н. Методика профилактики рискованного поведения старшеклассников с использованием нравственного закаливания // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 15–19. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-15-19>

Research Article

## METHODS OF PREVENTION OF RISKY BEHAVIOR OF HIGH SCHOOL STUDENTS USING MORAL HARDENING

**Vadim N. Yakunin**, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [vadim\\_yakunin@bk.ru](mailto:vadim_yakunin@bk.ru), <https://orcid.org/0009-0008-7761-2247>

**Abstract.** The article discusses the methodology of prevention of risky behavior of high school students using the model of moral hardening, highlights the theoretical and practical foundations of pedagogical activity in the implementation of programs, defines the educational and developmental potential of socially-oriented activities. The peculiarity of the implementation of this component in the perspective of the tasks facing teachers, educators, mentors is the combination of elements of general, private and specific methods. Built on a single platform that helps the prevention model, based on the principles of: age-conformity, nature - conformity, health -centrism, complementarity, individualization, cooperation, concentricity, social orientation, reliance on the positive, continuity, integrity. In the practice of implementation, the general methodology reflects the entire preventive process, provides for primary prevention. Private – is built from partial problems concerning certain types of risk. A specific methodology is based on a combination of traditional technologies, direct intervention, counseling and testing (samples). The algorithmic nature of the methodology being formed, determined within the framework of the program approach in the organization of extracurricular activities, can be productively implemented within the framework of educational, social protection organizations, will be used in the implementation of the prevention of risky behavior of children, adolescents and youth.

**Keywords:** methodology, prevention, risky behavior, high school students, moral hardening, program.

**For citation:** Yakunin V.N. Methods of prevention of risky behavior of high school students using moral hardening. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 3, pp. 15–19. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-15-19>

Проблема нравственного закаливания обучающейся молодежи как средство профилактики рискованного в современных условиях приобретает особую актуальность. Озабоченность государства, общества, ученых, педагогов и родителей проблемой взросления подрастающего поколения, их психологическим, физическим, социальным здоровьем в ситуации изменения в стране и мире объективно связана с возрастанием рисков, угроз, трансформацией установок.

В период изменения общественных отношений и жизненных укладов именно дети и молодежь из-за недостатка опыта, понимания реалий происходящего часто подвержены деструктивным факторам, втянуты в группы, нацеленные на рискованное поведение. В педагогической науке и практике данная модель взаимодействия рассматривается как поступок личности в условиях выбора в ситуации неопределенности, который ведет к угрозе благополучия человека, представляет опасность для его физического, психологического и социального развития.

Научный подход термина «рискованное поведение» рассмотрен в рамках деятельностного подхода (Н.Л. Пузаревица, С.В. Сатира), особого стиля поведения на этапе взросления (А.А. Бунас, М. Цукерман и др.) (см.: [Бунас]), через правовую оценку (Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина) (см.: [Степанов, Лузина]). При этом позитивное взаимодействие, упор на потенциал позволяет снизить риски и напряженность в обществе [Rainsford: 7].

В рамках социальной педагогики данный термин рассмотрен как действие, выполняемое личностью в условиях выбора в ситуациях неопределенности, которое может иметь как просоциальную, так и асоциальную направленность. Рискованное поведение соотносится с такими понятиями, как отношение к себе, к жизни, к нормам и ценностям общества, мера духовности, возможного и необходимого. При этом рискованное поведение может быть как конструктивным при определенных условиях, так и неконструктивным [Шиляева: 72]. В данном ракурсе важнейшим педагогическим компонентом выступает профилактика деструктивных проявлений в детско-молодежной среде.

Термин «профилактика» широко используется в различных сферах, при этом общим является понимание его как варианта деятельности, осуществляемой ради предупредительных действий, противостояние реальной или потенциальной угрозе, совокупность предупредительных мероприятий, направленных на сохранение и укрепление нормального состояния, порядка [Овчарова].

В ракурсе нашего исследования профилактика рискованного поведения несовершеннолетних рассматривается как комплексная система превентивных действий, призванная снизить или нейтрализовать

негативное влияние факторов, ведущих к поступкам, несущим опасности для жизни, здоровья, социализации.

Способом реализации представленной модели является нравственное закаливание, выступающее как система действий, процедур по обучению, помощи, поддержке при оценке рисков, принятии решения, определении дальнейшего пути. Данный процесс как средство профилактики будет выполнять информационную, инструментальную, демонстративную, стимулирующую функции. При этом средства в различных видах воспитания могут по внешним признакам быть идентичны, но будут существенно различаться по содержанию или смыслу [Михайловский].

При организации практической работы на этапе ее осмысления, оценки процесса нами были выделены ряд базовых условий:

- наличие системной подготовки старшеклассников к преодолению трудных жизненных ситуаций;
- укрепление у них социального иммунитета;
- расширение социокультурного пространства жизнедеятельности школьников, его насыщение разноплановым организованным досугом;
- развитие у педагогов конфликтологической компетентности.

Соблюдение данных условий, формирование модельных факторов, сочетание традиционных и инновационных практик дало нам возможность выстроить систему превентивных действий, снизить или нейтрализовать возникающие риски. Цели, конкретные обстоятельства их реализации, предлагаемые условия для улучшения результатов связаны с необходимостью поиска методики нравственного закаливания как средства профилактики проявления рискованного поведения в детско-молодежной среде.

Термин «методика» широко применяется в научной литературе. В частности, в дидактике его соотносят с нормативными требованиями к преподаванию и учению, в более узком формате – как учение о методах обучения конкретной учебной дисциплины, направления работы [Мардахаев: 203]. В общей педагогике методика включает приемы, процедуры, операции, закономерности, тенденции, связи – все то, что говорит о целостности процесса. Отдельным базовым компонентом выступает данный аспект в рамках методики воспитания. Его рассматривают как профессиональное представление об организации действий, о том, что и в каком порядке следует сделать, чтобы осуществить запланированную воспитательную деятельность и добиться наилучших результатов (Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, Е.В. Титова и др.) [Сластенина: 199–200].

Любая методика имеет несколько блоков: стратегия (общее направление деятельности), тактика (конкретизация стратегических ориентиров и задач

к конкретным обстоятельствам и условиям) и логика (последовательность конструирования и организации действий педагога, воспитателя, специалиста и др.). Как следствие, выделяют три уровня применения: общий (охватывает весь процесс воспитания); частный (направленный на решение конкретных воспитательных задач); конкретный (система социального взаимодействия участников воспитательного процесса в конкретных формах организации сотрудничества). Как показывает практика, методика воспитания по своей сути – модифицируемая модель, конструируемая в зависимости от обстоятельств и стоящих задач.

Учитывая тему и проблему исследования, особенности выдвинутой цели, мы определили все три уровня методики:

а) общий, когда описывается целостность процесса, профилактической (предупреждающей) деятельности;

б) частный, когда характеризуется система принципов и последовательность (этажность) пропедевтики рискованного поведения детей, подростков, молодежи;

в) конкретный – раскрывающий логику педагогических действий, связанных с профилактикой рискованного поведения старшеклассников средствами нравственного закалывания.

В рамках исследования мы основывались на помогающей модели профилактики рискованного поведения несовершеннолетних, в основе которой находится идея содействия, то есть признание за воспитанником права на самостоятельность, способность понимать смысл своих действий, делать выбор, ставить конкретные, достижимые цели. Настроенность педагога, воспитателя на создание в повседневной воспитательной деятельности ситуаций, требующих осознания своих «хочу», «могу», «делаю» через активизацию личностного потенциала ребенка, продвижение к осознанному поступку, осмыслению сделанного.

Принципы данной помогающей модели универсальны: своевременность, комплексность, дифференцированность, технологичность. Нравственное закалывание в данном аспекте выступает ключевым педагогическим средством. В общих исследовательских подходах нравственное закалывание строится на основе гуманистического (учитывается уникальность человека, его расположенность к реализации своего ресурса, выбору и ответственности), личностно-деятельностного (ориентация на личность как цель, субъект, результат, активная позиция), системного (связь компонентов, влияние) подходов. Данная позиция заложена в основе разработанной и реализованной методики профилактики рискованного поведения старших школьников.

Общая методика нацелена на культивирование в сознании и опыте воспитанников высших духовных ценностей, их включение в процесс интериоризации нравственных норм в эмоционально-образных формах, осмысление нравственных поступков, в определение личностью собственной позиции в отношении к окружающему миру, к другим людям, самому себе.

Данный уровень строится на ключевых принципах: возрастосообразности, природосообразности, здоровьесцентризма, дополнительности, индивидуализации, сотрудничества, концентризма, социальной ориентированности, опоре на положительное, преемственности, целостности. Как следствие, приоритетными направлениями профилактической работы можно определить:

– обеспечение понимания смысла норм (разъяснения сути прав и обязанностей, стандартов поведения, истоков традиций, ритуалов);

– формирование опыта деятельности и отношений (применение ситуации погружения в мир общественных отношений, спорта, труда и др., расширение социальных связей, моделей коммуникации, развитие духовно-нравственных ориентиров и становление личной позиции);

– организацию осмысления поступков в повседневной жизни (ситуационное моделирование, игра, смыслообразы прошлого и будущего и др.);

– включение в деятельность, обеспечивающую накопление опыта, ответственных гуманитарных отношений в различных сферах социальной жизни (социальные акции, проекты, практики, волонтерство);

– создание поддерживающей среды (связана с видами деятельности, направленностью, зональностью).

Традиционным на общем уровне является этап диагностики, призванный помочь зафиксировать склонности к риску, включенность ребят в деструктивные сообщества, степень их осознания последствий асоциальных проявлений и др. В психолого-педагогической литературе имеется солидный комплекс методов (наблюдение, анкетирование, тестирование, анализ документов и опыта работы и др.) и совокупность методик. Например, нами широко применялись опросные: готовность к риску (Г. Шуберт), склонность к риску (А.Г. Шмелева), самооценка склонности к экстремальному поведению (М. Цукерман) и иные. На основании проведенных диагностических процедур выстраивается понимание необходимости системы работы на основе целесообразности.

Следующим этапом общей методики является информирование, которое вооружает старшеклассников системой сведений об объектах и явлениях, расширяет их осведомленность в отношении рисков, опасностей, последствий такого поведения. Основными формами и методами реализации становятся лекции, беседы, практический показ фильмов, представлен-

ный раздаточный материал, выполнение конкретных упражнений по оценке информации и др. Тематами для информирования могут стать культура, здоровье, мир, увлечения, поддержка других, иллюстрации из жизни людей, преодолевших трудности.

Этап проблематизации – комплекс инструментов организации поиска противоречий в определенной сфере, самоопределение в проблемном поле и обнаружение новых проблемных моментов. Роль данного этапа связана прежде всего: с актуализацией ранее усвоенных знаний, умений, навыков; обращением к полученной информации; мотивацией на обнаружение проблемных моментов и на основе этого – с конструированием новых моделей выхода из сложной жизненной ситуации.

Для активизации проблемных поисков положительно зарекомендовали себя приемы («Волнующие?», «Альтернатива», «Рассказ из жизни», «Парадокс», «Притча», «Провокация» и др.), творческие задания («Антиреклама», «Радуга событий», «Интерес» и др.), действия с ситуациями («Создай проблему!», «Какие привычки вредные», «Ложь во спасение?!» и др.), конструирование ситуаций по заданным темам («Как преодолеть дефицит успешности?», «Как преодолеть низкую мотивацию старшеклассников к внеучебным мероприятиям» и др.).

При организации работы необходимо учитывать ряд закономерных факторов: индивидуальные трудности, затруднения, проявление недоброжелательности у ряда участников, необходимость обоснования позиций. Нравственное развитие у ребят протекает по-разному, многое зависит от уровня социального опыта, базовых установок, характеристик личности, информированности. В своей работе мы в качестве структурного элемента определили тренинги, ролевые игры, танцевальную терапию «Танцпол».

В работу были включены широко известные тренинги, упражнения «Формирование жизненных навыков» и «Формирование ассертивности». Тренинг развития личностного потенциала (Б. Гозеяков) нацелен на содействие успешности, где акцент определен на сильные стороны личности. Содержание тренинга легко модифицируется исходя из актуализации стоящих задач. Ролевые игры имитируют реальную действительность, помогают совершенствовать свои действия в ситуации неопределенности. Автором были реализованы игровые моделирования по проблемам: «Позитивное обращение с неудачами», «Пересмотр жизненных позиций», «Техника поведения», «Фантазии и реальность».

Танцевальная практика в различных ее интерпретациях широко используется для снятия напряжения, эмоциональной нагрузки. Применяемая нами терапия «Танцпол» позволила подросткам не только научиться управлять собственным телом, но и распределять

нагрузку, снимать агрессию, негатив через позитивную деятельность, настроив на созидание образа.

Для общей методики ключевым компонентом является достигнутый результат. В приоритете находится: позитивная диагностика в ценностных ориентациях несовершеннолетних; уровень и качество их сотрудничества; степень удовлетворенности деятельностью, общением, обучением; готовность включаться в различные форматы работы; понимание сущности риска такого поведения, последствия проступка. Социально-педагогический мониторинг в качестве ключевого выделен в исследованиях Н.Ю. Романова [Романов].

Осмысление полученных данных является основанием для перехода на этап корректировки, который подразумевает внесение частичных изменений, поправок в профилактический процесс. Особое внимание уделяется вопросу нравственной оценки действий, организации социального взаимодействия и рефлексии. Эффективно в данном направлении себя показали проектные практики, дискуссионные площадки, клубные встречи.

Завершающим этапом общей методики является интеграция полученного воспитанниками и воспитателями опыта в повседневную воспитательно-образовательную практику.

Частная методика включала методические шаги по направлениям предупредительной работы, которые нами представлены в виде парциальных программ «Служба и родина едины!» (военно-патриотическое направление), «Сильные, быстрые, ловкие» (формирование культуры здоровья), «Навигатор» (спортивное ориентирование), «Отношение к жизни» (этический практикум), «Помоги себе сам» (игровая терапия), «Управляй собой», «Твой выбор» (социально-психологический практикум), «100 добрых дел», «Дарим тепло и заботу» (волонтерские объединения), «Сильные духом» (о тех, кто вокруг нас), «Калейдоскоп событий» (информационно-сервисный центр), «Домашняя академия» (семейный капитал, дизайн своими руками, бюджет и т. п.), «Как прекрасен этот мир!» и другие.

Частная методика дает возможность старшекласснику оперативно получать информацию о мире, человека, себе, строить профессиональную и личностную стратегию на принципах справедливости, ценности жизни, здоровья, семьи, родины.

Конкретная методика строилась на общепризнанных подходах, таких как коллективная творческая и познавательная деятельность, обучение в сотрудничестве (адаптированная методика «Прямое вмешательство» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий), методическая модель «Консультирование», методика сопровождения (К.П. Сенаторова).

Таким образом, профилактика рискованного поведения старшеклассников рассматривается нами

как комплексная система превентивных действий, призванная снизить или нейтрализовать негативное влияние факторов, ведущих к поступкам, несущим опасность для их жизни, здоровья, социализации. Особенностью методики профилактики рискованного поведения старшеклассников при использовании нравственного закаливания является комплексное применение общей, частной и конкретной методик, сконструированной на единой платформе. Совокупность традиционного и инновационного инструментария, влияние на личность, ее опыт и позицию, отношение и действие, встраивание приемов и способов содействия в решении проблем группы риска позволило вписать работу с данной категорией учащихся в общую систему воспитания, сложившуюся в образовательной организации.

### Список литературы

Бунас А.А. Различные аспекты обоснования природы рискованного поведения личности // Психология: проблемы практического применения. Чита: Молодые ученые, 2013. С. 10–16.

Воспитательная деятельность педагога / под общ. ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. Москва: Изд. центр «Академия», 2005. 336 с.

Михайловский А.А. Профилактика употребления психоактивных веществ, среди подростков-неформалов средствами социального закаливания: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2006. 23 с.

Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. Москва: ТЦ «Сфера», 2005. 480 с.

Романов Н.Ю. Педагогические основы нравственного закаливания детей группы риска // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Кострома, 2005. Т. 11, № 11. С. 199–201.

Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. Москва: Изд. центр «Академия», 2002. 368 с.

Социальная работа с молодежью / под ред. Н.Ф. Басова. Москва: Изд.-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2012. 328 с.

Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. Москва: Творческий центр «Сфера», 2003. 160 с.

Шляева И.Ф. Личностные факторы рискованного поведения подростков // Вектор науки Тольятинского государственного университета. 2019. № 1. С. 69–74.

Rainsford E. Exploring youth political activism in the United Kingdom: What makes young people politically active in different organisations? *British Journal of Politics and International Relations*, 2017, pp. 1-17. DOI: 10.1177/1369148117728666

### References

Bunas A.A. *Razlichnye aspekty obosnovaniya prirody riskovannogo povedeniya lichnosti* [Various aspects of substantiating the nature of risky behavior of an individual]. *Psichologija: problemy prakticheskogo primeneniya* [Psychology: problems of practical application]. Chita, Molodye uchenye Publ., 2013, pp. 10-16. (In Russ.)

Mihajlovskij A.A. *Profilaktika upotrebleniya psihoaktivnyh veshhestv, sredi podrostkov-neformalov sredstvami social'nogo zakalivaniya* [Prevention of the use of psychoactive substances among informal adolescents by means of social hardening], avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Jaroslavl', 2006, 23 p. (In Russ.)

Ovcharova R.V. *Spravocnaja kniga social'nogo pedagoga* [Reference book of a social pedagogue]. Moscow, Sfera Publ., 2005, 480 p. (In Russ.)

Romanov N.Ju. *Pedagogicheskie osnovy npravstvennogo zakalivaniya detej grupy riska* [Pedagogical foundations of moral hardening of children at risk]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. Kostroma, 2005. T. 11, No. 11, pp. 199-201. (In Russ.)

*Slovar' po social'noj pedagogike* [Dictionary of Social Pedagogy], comp. L.V. Mardahaev. Moscow, Akademija Publ., 2002, 368 p. (In Russ.)

*Social'naja rabota s molodezh'ju* [Social work with young people], pod red. N.F. Basova. Moscow, Dashkov i Ko Publ., 2012, 328 p. (In Russ.)

Stepanov E.N., Luzina L.M. *Pedagogu o sovremennyh podhodah i koncepcijah vospitaniya* [To the teacher about modern approaches and concepts of education]. Moscow, Sfera Publ., 2003, 160 p. (In Russ.)

Shiljaeva I.F. *Lichnostnye faktory riskovannogo povedeniya podrostkov* [Personal factors of risky behavior of adolescents]. *Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Vector of Science of Togliatti State University], 2019, No. 1, pp. 69-74. (In Russ.)

Rainsford E. Exploring youth political activism in the United Kingdom: What makes young people politically active in different organisations? *British Journal of Politics and International Relations*, 2017, pp. 1-17. DOI: 10.1177/1369148117728666.

*Vospitatel'naja dejatel'nost' pedagoga* [Educational activity of a teacher], ed. by V.A. Slastenina, I.A. Kolesnikova. Moscow, Akademija Publ., 2005, 336 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 08.08.2023; одобрена после рецензирования 17.09.2023; принята к публикации 17.09.2023.

The article was submitted 08.08.2023; approved after reviewing 17.09.2023; accepted for publication 17.09.2023.

## РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ И СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

**Редька Алина Андреевна**, Ярославский государственный педагогический университет имени Константина Дмитриевича Ушинского, Ярославль, Россия, [alinareal@mail.ru](mailto:alinareal@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9475-0616>

**Аннотация.** Статья посвящена переосмыслению проблемы психолого-педагогического сопровождения развития основ профессионального самосознания у студентов. Наше экспериментальное исследование было направлено на выявление оптимальных педагогических условий для развития основ профессионального самосознания у студентов. В рамках статьи выявлены содержание и методы педагогического сопровождения студентов. Исследование данной проблемы позволило нам разработать следующий комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность педагогического сопровождения развития основ профессионального самосознания: диагностику; реализацию авторской методики (применение педагогических технологий, инициирующих рефлексивный потенциал студента как субъекта развития профессионального самосознания); разработку индивидуального маршрута. Диагностика структурных компонентов профессионального самосознания студентов очного и заочного отделения включала: изучение мотивации, профессиональной направленности, самооценки, личностных свойств. Результаты первичной диагностики определили основное содержание формирующего этапа эксперимента, а именно проведение вариативного курса. Предлагаемая авторская методика направлена на развитие личностно ориентированной образовательной деятельности в системе высшего профессионального образования. Результаты диагностики после проведения вариативного курса позволяют подтвердить улучшение по исследуемым параметрам для студентов очной формы обучения (статистически различаются по уровню самооценки), а также для студентов заочной формы обучения (статистически различаются по фактору «общительность»).

**Ключевые слова:** профессиональное самосознание студентов, педагогическое сопровождение, педагогические условия, профессиональная направленность, мотивация учения, самооценка, индивидуальный маршрут.

**Для цитирования:** Редька А.А. Развитие профессионального самосознания студентов: результаты диагностики и содержание педагогического сопровождения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 20–25. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-20-25>

Research Article

## DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF STUDENTS: DIAGNOSTIC RESULTS AND CONTENT OF PEDAGOGICAL MAINTENANCE

**Alina A. Redka**, Yaroslavl State Pedagogical University named after Konstantin Dmitrievich Ushinsky, Yaroslavl, Russia, [alinareal@mail.ru](mailto:alinareal@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9475-0616>

**Abstract.** The article is devoted to rethinking the problem of psychological and pedagogical maintenance for the development of professional self-consciousness among students. Our experimental study identifies the optimal pedagogical conditions of professional self-consciousness among students. Within the framework of the article, the content and methods of pedagogical maintenance of students were revealed. The study of this problem allowed us to develop the following set of pedagogical conditions that ensure the effectiveness of pedagogical maintenance for the development of the foundations of professional self-consciousness: diagnostics; implementation of the author's methodology (the use of pedagogical technologies that initiate the reflective potential of the student as a subject of professional self-consciousness); development of an individual way of learning. Diagnostics of the structural components of professional self-consciousness of full-time and extramural students included the motivation of learning, professional directivity, self-esteem, personality traits. The results of the first diagnostics determined the main content of the forming stage of the experiment, namely, the conduct of a variable course. The author's methodology is aimed at the development of personally oriented educational process in the system of higher

education. The results of diagnostics after a variable course allow us to confirm the improvement in the studied parameters for full-time students (statistically different in terms of self-esteem), as well as for extramural students (statistically different in terms of sociability).

**Keywords:** professional self-consciousness of students, pedagogical maintenance, pedagogical conditions, professional directivity, motivation of learning, self-esteem, individual way of learning.

**For citation:** Redka A.A. Development of professional self-awareness of students: diagnostic results and content of pedagogical support. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 3, pp. 20–25. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-20-25>

Значимость профессионального самосознания для становления педагога велика, именно она определяет дальнейшую профессиональную деятельность и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие, от ее сформированности зависит реализация способностей человека [Писаревский]. Мотивы выбора педагогической профессии, мотивация учения студента, его отношение к своей профессии и к себе [Кочнева, Пономарёва], то есть все то, что составляет феномен профессионального самосознания, напрямую связано с эффективностью педагогической деятельности.

Актуальность проблемы психолого-педагогического сопровождения развития основ профессионального самосознания у студентов обусловлена несколькими обстоятельствами: необходимостью удовлетворения социально-образовательной потребности в умении проектировать собственную профессионально-педагогическую деятельность, что является залогом профессиональной и жизненной успешности [Гаранина, Андропова]; стремлением выявить факторы, заложенные в вузовском обучении и детерминирующие эмоциональное выгорание и профессиональные деформации в послевузовский период; потребностью определить условия, способствующие развитию основ профессионального самосознания студентов и выявлению механизмов управления этим процессом; необходимостью разработки модели педагогического сопровождения развития основ профессионального самосознания; организацией развития профессионального самосознания студентов в условиях создания рефлексивно-образовательной среды [Ильязова].

Наше эмпирическое исследование было направлено на выявление оптимальных педагогических условий для развития основ профессионального самосознания у студентов. Целью исследования являлось определение содержания и методов педагогического сопровождения студентов.

Исследование данной проблемы позволило нам выявить следующий комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность педагогического сопровождения развития основ профессионального самосознания: диагностику; реализацию авторской методики; применение педагогических технологий, инициирующих рефлексивный потенциал студента как субъекта развития профессионально-

го самосознания [Айсувакова]; разработку индивидуального маршрута.

Первым педагогическим условием выступает диагностика структурных компонентов профессионального самосознания студента: мотивации [Бенькова, Артюхова, Шелкунова], профессиональной направленности [Дубовицкая, Заболотная], самооценки [Качалова], личностных свойств [Лукьянов]. В исследовании мы выделяем ряд субъективных критериев, которые, по нашему мнению, способны обеспечить диагностику компонентов профессионального самосознания студентов.

Самооценка будущего педагога определяется с помощью теста на самооценку личности: «Я-реальное, Я-идеальное». Самооценка будущего педагога определяется по трем уровням (коэффициент ранговой корреляции  $r$  составляет: от  $-0,09$  до  $-0,32$  – низкая адекватная самооценка; средняя – от  $+0,52$  до  $-0,1$ ; высокая – от  $+0,84$  до  $+0,53$ ) и оценивается с помощью специального опросника, предназначенного для исследования самооценки личности студента, знаний его о себе и его самоотношения.

Уровень развития профессионально важных качеств определяется 16-факторным личностным опросником Р.Б. Кеттелла. Развитие профессионально важных качеств также имеет три уровня: низкий (1–3 стень), средний (4–7 стень), высокий (8–10 стень). Эта методика предназначена для определения интеллектуальных, эмоционально-волевых, коммуникативных свойств, особенностей межличностного взаимодействия, позволяет характеризовать сферу саморегуляции.

Мотивация учения студентов измеряется тестом «Мотивация учения студентов педагогического вуза», в ней выделяется три уровня: низкий – 0–62 балла, средний – 63–84 балла, высокий – 85–105 баллов.

Уровень профессиональной направленности измеряется тест-опросником для определения уровня профессиональной направленности (УПН) студентов. Профессиональная направленность также определялась по трем уровням: низкий – 0–4 балла, средний – 5–13 баллов, высокий – 14–18 баллов.

Исследование основ профессионального самосознания у студентов выпускных курсов очной и заочной форм обучения показало, что в целом у испытуемых различный уровень исследуемых компонентов

**Среднестатистические показатели основ профессионального самосознания у студентов  
(среднее значение в баллах)**

Форма обучения	Самооценка	Мотивация учения		Профессиональная направленность	Личностные факторы Общительность
		Внутренняя	Внешняя		
Очная	0,05	66,55	60,16	11	4,5
Заочная	0,3	66,96	67,1	13,39	4,51

профессионального самосознания. Средние значения по каждой из методик представлены в таблице 1.

Анализ полученных результатов по самооценке показывает, что для студентов очного и заочного отделения характерны средние показатели уровня самооценки, предполагающие равное признание студентом своих достоинств и недостатков. Сравнивая уровни самооценки студентов очного и заочного отделения, можно наблюдать тенденцию к более устойчивой средней самооценке у студентов заочного отделения. Данные результаты свидетельствуют о более осознанном восприятии себя как педагога дошкольного образования студентами, которые имеют опыт педагогической деятельности.

Рассматривая показатели мотивации учения студентов очного отделения, необходимо отметить, что в среднем внутренняя мотивация является более выраженной, чем внешняя, что позволяет нам сделать вывод о том, что в среднем для студентов характерен высокий уровень мотивации учения. Для студентов заочного отделения характерна обратная тенденция. Показатели внешней мотивации доминируют над уровнем внутренней мотивации. Данные результаты свидетельствуют о желании студентов заочного отделения получить диплом о высшем образовании, а не о намерении получить глубокие и прочные знания по педагогическому направлению.

При исследовании профессиональной направленности было отмечено, что для большинства студентов очного отделения характерен средний уровень готовности к продолжению профессиональной деятельности по выбранной ими специальности. В то же время студенты заочного отделения имеют высокий уровень профессиональной направленности, что свидетельствует о желании студентов продолжать свою профессиональную деятельность в дошкольном образовании.

Анализ личностных характеристик показывает, что в среднем у студентов очной и заочной форм обучения выявлен средний уровень коммуникативных свойств личности, а именно фактора общительности.

Таким образом, по результатам первичной диагностики студенты очной формы обучения имеют устойчивую мотивацию к учебе, но не имеют достаточных представлений о будущей профессии и о себе как о специалисте, а студенты заочной формы обу-

чения, наоборот, обладают четким представлением о своей профессиональной деятельности и профессиональных качествах, а также ориентированы на продолжение профессиональной деятельности по педагогической специальности, но не имеют достаточной мотивации к учебе.

Для обеих форм обучения был разработан вариативный курс, который позволял учитывать результаты первичной диагностики и стимулировать студентов к более эффективной образовательной деятельности в рамках курса. Поэтому для групп очной формы обучения работа в рамках курса происходила фронтально и индивидуально, для того чтобы создать представление у студентов о будущей профессиональной деятельности и образе профессионала и определить траекторию дальнейшего профессионального развития, а для групп заочного отделения работа выстраивалась с целью самостоятельного осознания себя как профессионала и самосовершенствования как возможности дальнейшего профессионального роста и развития.

Предлагаемая авторская методика, выступающая вторым педагогическим условием эффективного педагогического сопровождения развития основ профессионального самосознания, направлена на совершенствование личностно ориентированной образовательной деятельности в системе высшего профессионального образования.

Целью методики является создание психолого-педагогических условий, наиболее благоприятных для личностного развития каждого студента в течение проведения спецкурса; содействие сохранению психологического здоровья участников образовательного процесса; педагогическое обеспечение индивидуального подхода в образовательном процессе; содействие созданию благоприятного социально-психологического климата в группах студентов; оказание комплексной педагогической поддержки всем субъектам образовательного процесса.

Задачами выступают: педагогическое сопровождение образовательного процесса; педагогическое сопровождение адаптации студентов в процессе учебно-профессиональной деятельности; содействие развитию личности будущего специалиста; создание условий педагогической поддержки через оказание индивидуальной и групповой работы; участие в разработке системы мероприятий, направленных

Таблица 2

**Среднестатистические показатели самооценки и личностных свойств студентов очной и заочной форм обучения в контрольной и экспериментальной группах**

Форма обучения	Методики (параметры)	Среднее значение при вторичной диагностике в группах	
		Контрольная	Экспериментальная
Очная	Самооценка	0,05	0,24
Заочная	A (общительность)	4,49	5,37

на развитие основ профессионального самосознания студентов; консультирование всех участников образовательного процесса; повышение психолого-педагогической компетентности субъектов образовательного процесса.

Основными содержательными компонентами методики педагогического сопровождения развития профессионального самосознания студентов выступают: 1) изучение индивидуально-психологических особенностей субъектов образовательного процесса; 2) оказание психолого-педагогической помощи и поддержки студентам в решении личных, профессиональных и других жизненно важных проблем; 3) повышение профессиональной, психологической компетентности, овладение приемами профессионального самосохранения; 4) разработка методов диагностики, их анализ, оформление результатов в виде индивидуального маршрута (индивидуальной программы саморазвития).

Студенты очной и заочной форм обучения проходили следующие этапы образовательной деятельности: подготовительный; диагностический; мотивационный; целеполагания; содержательный; рефлексивный. На начальных этапах происходило изучение индивидуально-психологических особенностей субъектов образовательного процесса, профессионально значимых качеств и компонентов профессионального самосознания студентов. На диагностическом этапе происходило определение уровня потенциала и направленности по выбранной специальности; выявление индивидуальных особенностей профессионального развития личности студента. На содержательном и рефлексивном этапе осуществлялась разработка индивидуального маршрута [Ветров, Проказин]; составление рекомендаций по личностному и профессиональному развитию участников образовательного процесса – для групп очного отделения в рамках занятий в университете, а для групп заочного отделения непосредственно в дошкольном образовательном учреждении.

Контрольный этап проводился с целью выявления результатов работы в экспериментальных группах и доказательства эффективности формирующего этапа эксперимента. На контрольном этапе было организовано повторное проведение диагностики самооценки, мотивации учения, профессиональной направленности и личностных свойств следующими

способами: заполнение анкет и выполнение диагностических заданий.

При сравнении экспериментальной и контрольной группы удалось сделать ряд выводов. Результаты диагностики после проведения вариативного курса позволяют подтвердить улучшение по исследуемым параметрам – самооценка, мотивация учения, профессиональная направленность и личностные свойства (кроме факторов: дипломатичность, мечтательность и восприимчивость к новому) для студентов очной формы обучения (статистически различаются по уровню самооценки).

Для студентов заочной формы обучения при сравнении экспериментальной и контрольной групп результаты диагностики после проведения вариативного курса позволяют подтвердить улучшение по исследуемым параметрам: самооценка, мотивация учения (снижение внешней мотивации учения), профессиональная направленность и личностные свойства (статистически различаются по фактору «общительность»). Средние значения по статистически различающимся факторам методик представлены в таблице 2.

В рамках исследования динамики самооценки, профессиональной направленности, мотивации учения и личностных свойств необходимо провести качественный анализ. Количественные изменения исследуемых параметров трудно отследить в связи с непродолжительностью проводимого курса и устойчивостью личностных свойств человека. Для оценки наличия связей между профессиональной направленностью, мотивацией учения, самооценкой и личностными свойствами всех испытуемых использовался коэффициент ранговой корреляции г-Спирмена.

При сравнении экспериментальной группы до и после проведения эксперимента и контрольной группы после проведения вариативного курса в группах студентов очной формы обучения было выявлено изменение дифференцированности и организованности структуры, изменение базовых компонентов, увеличение числа компонентов структуры. Полученные данные указывают на наличие тенденции в изменениях личности. В экспериментальной группе до и после проведения вариативного курса мы отмечаем тенденцию развития компонентов профессионального самосознания. В контрольной груп-

пе по сравнению с экспериментальной мы отмечаем увеличение рассогласованности взаимосвязей в корреляционной матрице. Таким образом, согласно результатам корреляционного анализа мы можем сказать, что психологическая структура экспериментальной группы после проведения эксперимента является более организованной.

По результатам диагностик групп заочной формы обучения в экспериментальной группе до и после проведения вариативного курса мы отмечаем тенденцию развития компонентов профессионального самосознания. В контрольной группе по сравнению с экспериментальной мы также отмечаем увеличение рассогласованности взаимосвязей в корреляционной матрице. Следовательно, мы можем сказать, что психологическая структура экспериментальной группы после проведения эксперимента является более организованной.

Таким образом, рассматривая результаты корреляционного анализа для студентов групп очной и заочной формы обучения, согласно результатам структурного анализа, мы можем сказать, что психологическая структура экспериментальной группы после проведения эксперимента является более организованной, что дает нам возможность говорить об эффективности разработанной нами программы педагогического сопровождения в рамках вариативного курса по развитию основ профессионального самосознания студентов.

#### Список литературы

Айсубакова Т.П. Рефлексия как компонент профессионального самосознания будущего психолога // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-4. С. 268–272.

Бенькова О.А., Артиухова Т.Ю., Шелкунова Т.В. Взаимосвязь учебной мотивации и мотивации к будущей профессиональной деятельности в студенческом возрасте // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/17PSMN421.pdf> (дата обращения: 27.06.2003).

Ветров Ю.П., Проказин Е.С. Развитие рефлексивного компонента профессиональных компетенций как условие формирования профессионального самосознания курсантов военных вузов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 9 (152). С. 22–27.

Гаранина Ж.Г., Андропова Н.В. Профессиональное самосознание как фактор личностно-профессионального саморазвития студентов вуза // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2020. Т. 20. № 4 (52). С. 454–464.

Дубовицкая Т.Д., Заболотная Е.В. Мотивы выбора профессии как предикторы профессиональной направленности студентов // Педагогика и пси-

хология образования. 2021. № 2. С. 114–124. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-2-114-124

Ильязова Л.М. Технологии развития педагогической рефлексии // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2017. № 4 (33). С. 41–49.

Качалова Н.Г. Профессиональное самосознание, самооценка и успешность профессиональной деятельности // Профессиональное образование: проблемы, исследования, инновации: материалы V Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 т. Екатеринбург: Изд-во УМЦ УПИ, 2018. С. 348–353.

Кочнева Л.В., Пономарёва Д.И. Исследование карьерных предпочтений как условие развития профессионального самосознания студентов технических и гуманитарных факультетов вузов // Инициативы XXI века. 2018. № 3-4. С. 74–76.

Лукьянов А.С. Психологические особенности профессионального самосознания студентов-психологов разных курсов // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-4. С. 399–402.

Писаревский К.Л. Проблема становления профессионального самосознания студентов вуза // Вестник РМАТ. 2019. № 3. С. 67–70.

#### References

Aisubakova T.P. *Refleksii kak komponent professional'nogo samosoznaniia budushchego psikhologa* [Reflection as a component of professional self-consciousness of the psychologist]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia* [Problems of modern pedagogical education], 2019, vol. 63-4, pp. 268-272. (In Russ.)

Ben'kova O.A., Artiukhova T.Iu., Shelkunova T.V. *Vzaimosviaz' uchebnoi motivatsii i motivatsii k budushchei professional'noi deiatel'nosti v studencheskom vozraste* [The relationship between educational motivation and motivation for future professional activity among students during their education]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [World of Science. Pedagogy and psychology], 2021, vol. 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/17PSMN421.pdf> (access date: 27.06.2003). (In Russ.)

Garanina Zh.G., Andronova N.V. *Professional'noe samosoznanie kak faktor lichnostno-professional'nogo samorazvitiia studentov vuza* [Professional self-consciousness as a factor in the personal and professional self-development of university students]. *Gumanitarii: aktual'nye problemy gumanitarnoi nauki i obrazovaniia* [Humanitarian: current problems of humanitarian science and education], 2020, vol. 20, No. 4 (52), pp. 454-464. (In Russ.)

Dubovitskaia T.D., Zabolotnaia E.V. *Motivy vybora professii kak prediktory professional'noi napravlenosti studentov* [Motives for choosing a profession as

predictors of the professional directivity of students]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniia* [Pedagogy and psychology of education], 2021, vol. 2, pp. 114-124. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-2-114-124 (In Russ.)

Il'iazova L.M. *Tekhnologii razvitiia pedagogicheskoi refleksii* [Technologies for the development of pedagogical reflection]. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniia kvalifikatsii kadrov* [Scientific support of the system of advanced training of personnel], 2017, vol. 4 (33), pp. 41-49. (In Russ.)

Kachalova N.G. *Professional'noe samosoznanie, samootsenka i uspehnost' professional'noi deiatel'nosti* [Professional self-consciousness, self-esteem and success of professional activity]. *Professional'noe obrazovanie: problemy, issledovaniia, innovatsii: materialy V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.: v 2 t.* [Professional education: problems, research, innovation: materials of the V International Scientific and Practical Conference: in 2 vols.]. Ekaterinburg, UMTs UPI Publ., 2018, pp. 348-353. (In Russ.)

Kochneva L.V., Ponomareva D.I. *Issledovanie kar'er'nykh predpochtenii kak uslovie razvitiia professional'nogo samosoznaniia studentov tekhnicheskikh i gumanitarnykh fakul'tetov vuzov* [Research of career preferences as a condition for the development of professional identity of students of technical and humanitarian faculties]. *Iniitsiivy XXI veka* [Initiatives of the XXI century], 2018, vol. 3-4, pp. 74-76. (In Russ.)

Luk'ianov A.S. *Psikhologicheskie osobennosti professional'nogo samosoznaniia studentov-psikhologov raznykh kursov* [Psychological features of professional self-consciousness of students psychology faculties of different courses]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia* [Problems of modern pedagogical education], 2020, vol. 67-4, pp. 399-402. (In Russ.)

Pisarevskii K.L. *Problema stanovleniia professional'nogo samosoznaniia studentov vuzov* [The problem of the becoming of professional identity among university's students]. *Vestnik RMAT* [Bulletin of RIAT], 2019, vol. 3, pp. 67-70. (In Russ.)

Vetrov Iu.P., Prokazin E.S. *Razvitie refleksivnogo komponenta professional'nykh kompetentsii kak uslovie formirovaniia professional'nogo samosoznaniia kursantov voennykh vuzov* [The development of the reflective component of professional competencies as a condition for the formation of professional identity of cadets in military universities]. *Izvestiia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [News of Volgograd State Pedagogical University], 2020, vol. 9 (152), pp. 22-27. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 20.07.2023; одобрена после рецензирования 03.09.2023; принята к публикации 15.09.2023.*

*The article was submitted 20.07.2023; approved after reviewing 03.09.2023; accepted for publication 15.09.2023.*

# ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 26–34. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 3, pp. 26–34.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 37

EDN TJNRUR

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-26-34>

## ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ ЛИЧНОСТИ ДОБРОВОЛЬЦЕВ (ВОЛОНТЕРОВ): КАЧЕСТВЕННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

**Шачинова Мария Анатольевна**, Лаборатория психологии способностей и ментальных ресурсов им. В.Н. Дружинина, Институт психологии Российской академии наук, Москва, Россия, [shachinovama@ipran.ru](mailto:shachinovama@ipran.ru), <https://orcid.org/0009-0009-5867-9830>

**Аннотация.** Статья посвящена изучению духовно-нравственного аспекта личности добровольцев (волонтеров) с помощью качественного метода. Актуальность работы обусловлена малочисленностью научных психологических исследований в данной области. В частности, вопрос изучения духовных способностей добровольцев (волонтеров) в науке не исследовался. Автором предложено исследование данной проблемы при помощи качественной исследовательской стратегии. С помощью метода полуструктурированных интервью и последующего феноменологического анализа данных получены описания добровольцами (волонтерами) своего опыта добровольческой деятельности в контексте его значения для их настоящей и будущей жизни. Результаты обработки данных выявили общие темы, которые проявлялись в большинстве или во всех интервью. Сделаны выводы о том, что духовно-нравственные ориентиры личности добровольцев (волонтеров) связаны со всеми тремя компонентами духовных способностей. Полученные результаты открывают перспективу для дальнейших исследований духовно-нравственных ориентиров личности добровольцев (волонтеров) с использованием как качественных, так и количественных методов.

**Ключевые слова:** волонтер, волонтерство, добровольческая деятельность, духовно-нравственные ориентиры, высшие способности, духовные способности

**Для цитирования:** Шачинова М.А. Духовно-нравственные ориентиры личности добровольцев (волонтеров): качественное исследование // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 26–34. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-26-34>

Research Article

## SPIRITUAL AND MORAL GUIDELINES FOR THE PERSONALITY OF VOLUNTEERS: A QUALITATIVE STUDY

**Maria A. Shachinova**, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, [shachinovama@ipran.ru](mailto:shachinovama@ipran.ru), <https://orcid.org/0009-0009-5867-9830>

**Abstract.** The article is devoted to the study of spiritual and moral aspects of the personality of volunteers using a qualitative method. The relevance of the study is due to the small number of scientific psychological research in this area. The purpose of the study is to identify spiritual and moral guidelines of the person, associated with manifestation of spiritual capacities. The scientific novelty of the study lies in the empirical study of spiritual abilities of volunteers using a high-quality research strategy. Data collection was carried out using semi-structured interviews. The study was attended by volunteers, consisting in groups of charitable foundations of the city of Moscow, helping hospices, a hotline for helping cancer patients, etc. Using the in-depth interview method and subsequent phenomenological analysis of the data, descriptions by volunteers of their experience of volunteering in the context of its significance for their present and future life were obtained. The analysis of these interviews revealed common themes, collected from the interviews of all respondents, which manifested themselves in the most or all interviews. Conclusions were made about spiritual and moral guidelines of volunteers, associated with all three components of spiritual capacities. The results of the study suggest the possibility of further detailed studies.

**Keywords:** volunteer, volunteering, volunteering activities, spiritual and moral guidelines, higher capacities, spiritual capacities.

**For citation:** Shachinova M.A. Spiritual and moral guidelines for the personality of volunteers: a qualitative study. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 3, pp. 26–34. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-26-34>

**Введение.** Проблема духовно-нравственных ориентиров личности во все исторические периоды имела особое значение для развития общества. Во время глобальных общественных преобразований, которые происходят в настоящее время в современном мире, эта проблема приобретает особо острый характер по причине психологического давления на человека, вызванного непростыми условиями. Вечная проблема добра и зла и необходимость делать нравственный выбор мотивируют личность искать высшие спасательные ориентиры, которые укрепляют и направляют человека. Мы полагаем, что таким спасательным ориентиром может выступать занятие добровольческой (волонтерской) деятельностью, в которой проявляются духовные способности человека.

Теоретические вопросы, связанные с духовными способностями, рассматриваются в работах В.Д. Шадрикова [Шадриков 1998; 2020]. Духовные способности человека как субъекта деятельности и отношений в единстве с нравственными качествами человека как личности» [Шадриков 1998: 25].

Духовные способности как элементы духовного интеллекта изучаются зарубежными психологами [Gardner 1999; Emmons 1999; Vaughan 1991, 2002; Zohar, Marshall 2000].

Осмысление и развитие понятия духовных способностей в отечественной психологии находит свое отражение в концепции духовных способностей, предложенной Г.В. Ожигановой [Ожиганова 2016, 2020, 2021]. Исследуя духовно-нравственные ориентиры личности добровольцев, мы исходим из положений данной концепции, в которой под духовными способностями понимаются «свойства личности, отражающие единство её интеллектуальной и нрав-

ственной сфер, обеспечивая одновременное проявление в реальном поведении и деятельности трёх составляющих духовных способностей: 1) морального компонента; 2) ментального компонента и 3) трансцендентного компонента» [Ожиганова 2020: 55]. В предложенной автором психологической модели духовных способностей, соответственно, выделяются три компонента духовных способностей: моральный (включает «систему добродетельного поведения, высших ценностей и жизненных смыслов» человека), ментальный (связан со способностью человека «понимать суть вещей и проявлять мудрость в решении жизненных проблем», а также с рефлексивностью, саморегуляцией, творчеством, саморазвитием) и трансцендентный (проявляется как «выход человека за пределы своей эгоистической личности, выражаясь в искреннем, бескорыстном служении обществу и высшим идеалам, бескорыстной любви и помощи людям») [Ожиганова 2010, 2016: 117].

По мнению Ожигановой, духовные способности проявляются как высшие способности (табл. 1). Согласно автору, «высшие способности – это способности, позволяющие наиболее полно реализовать свой духовный потенциал, достигнуть высших уровней саморазвития, творческого самовыражения и профессиональной самореализации, раскрыть и проявить лучшие человеческие качества и возможности благодаря духовной альтруистической направленности, стремлению к смыслу, словом, подняться на вершинный уровень личности и функционировать как духовная личность» [Ожиганова 2021: 424].

Интересным и важным для данного исследования представляется положение автора о том, что главной духовной способностью является безусловная бескорыстная любовь к людям, что соотносится с прояв-

Таблица 1

Соотношение компонентов духовных способностей и высших способностей (см.: [Ожиганова 2020])

Компоненты духовных способностей	Высшие способности	Базовые компоненты высших способностей
Моральный	Высшие моральные способности	Способность к бескорыстной любви. Способность слышать голос совести и поступать в соответствии с совестью.
Ментальный	Высшие интеллектуальные способности. Высшие творческие способности. Высшие рефлексивные способности. Высшие саморегулятивные способности. Высшая способность к саморазвитию.	Способность понимать суть вещей. Способность проявлять мудрость в решении жизненных проблем. Способность решать проблемы любого плана.
Трансцендентный	Высшие трансцендентные способности	Способность к самотрансценденции как выход за пределы «Я». Способность к переживанию духовных состояний. Способность к духовной самореализации (в том числе духовно-религиозной).

лениями добровольческой деятельности [Ожиганова 2020; Ожиганова 2021].

Таким образом, основываясь на теоретических положениях данной концепции, мы предполагаем, что люди, выбирающие в качестве занятия в свое свободное время добровольческую деятельность (например, оказание помощи людям с онкологическим диагнозом, детям-сиротам, заключенным, пожилым одиноким людям, беженцам, бездомным, многодетным семьям и др.), проявляют духовные способности.

Анализ современных психологических исследований по изучению личности добровольцев (волонтеров) позволяет сделать вывод, что такие исследования условно можно разделить на два блока: количественные исследования, проводимые на большой репрезентативной выборке, и малочисленные качественные исследования, проводимые в основном зарубежными исследователями.

Методами количественного анализа психологами активно изучаются различные аспекты добровольческой деятельности. Так, в частности, есть исследования, фиксирующие влияние добровольческой деятельности на личностные характеристики ее участников [Wilson 2000]; ценностные основания волонтерской деятельности [Clary, Snyder 1999]; связь психологических характеристик волонтеров с направленностью деятельности [Воробьева, Скипор 2021] и мн. др.

В русле данной проблематики зарубежными авторами качественными методами исследуются: опыт участия социальных волонтеров [Myrthøj, Nørskov, Jarden, Rydahl-Hansen 2020]; влияние волонтерской деятельности на жизнь волонтеров [Turk et al.

2022]; мотивация волонтеров гуманитарной помощи [Bjernelid, Lindmark, McSpadden, Garrett 2006] и др. Среди российских исследователей использование качественных методов отмечается лишь в единичных работах [Мерсиянова 2018].

В результате проведенного обзора мы пришли к выводу, что тема духовно-нравственных ориентиров личности волонтеров слабо освещена и в качественных, и в количественных исследованиях. В частности, абсолютно отсутствуют исследования связи добровольческой деятельности с духовными способностями человека, что определило новизну и цель данной работы.

**Цель исследования:** выявить духовно-нравственные ориентиры личности, связанные с проявлением духовных способностей, в описании добровольцами (волонтерами) своего опыта добровольческой деятельности (при помощи качественной исследовательской стратегии).

**Задачи исследования:** провести феноменологический анализ серии интервью и проработать полученные результаты обработки данных интервью с точки зрения наличия у добровольцев (волонтеров) компонентов духовных способностей.

**Исследовательский вопрос:** какие компоненты духовных способностей проявляются в описании добровольцами своего опыта добровольческой деятельности?

**Выборка.** В исследовании приняли участие добровольцы (волонтеры), состоящие в группах благотворительных фондов города Москвы, помощи хосписам, горячей линии помощи онкологическим больным и их близким и др. В исследовании при-

Таблица 2

Индивидуальные характеристики респондентов

Респонденты	Индивидуальные характеристики респондента		
	Пол	Возраст, лет	Опыт добровольческой деятельности, N лет
Волонтер № 1	Жен.	38	> 5
Волонтер № 2	Муж.	44	10
Волонтер № 3	Муж.	48	7
Волонтер № 4	Жен.	24	3
Волонтер № 5	Жен.	27	5
Волонтер № 6	Жен.	49	8
Волонтер № 7	Жен.	32	2
Волонтер № 8	Жен.	25	1
Волонтер № 9	Жен.	24	2
Волонтер № 10	Жен.	18	< 1
Волонтер № 11	Жен.	29	7
Волонтер № 12	Муж.	32	3
Волонтер № 13	Жен.	20	2
Волонтер № 14	Жен.	19	1
Волонтер № 15	Жен.	34	2

няли участие 15 добровольцев, из них 3 – мужчины и 12 – женщины; возраст респондентов – от 18 до 49 лет ( $M = 30,9$ ;  $SD = 10,11$ ); опыт добровольческой деятельности респондентов – от 6 месяцев до 10 лет ( $M = 3,9$ ;  $SD = 2,9$ ) (табл. 2).

Реализованный объем выборки соответствует требованиям, предъявляемым к качественным исследованиям в выбранном методе [Giorgi 2008; Квале: 108].

**Метод исследования:** описательный феноменологический. Сбор данных проводился с помощью полуструктурированных интервью (в варианте С. Квале).

При продумывании структуры интервью мы рассчитывали на его минимальную структуру и максимальную глубину, при этом при составлении вопросов мы ориентировались на избежание неправомерного влияния со стороны исследователя и возможности интерпретации. Каждый вопрос очерчивал только направление беседы. Особое внимание уделялось репликам респондентов, связанным с целью исследования.

Интервью проводились в индивидуальном формате на условиях конфиденциальности и имели различную длительность в зависимости от развернутости ответов респондента. Разница в количестве времени объясняется готовностью респондента более или менее подробно рассказать о своём опыте. Респонденты были осведомлены о процедуре интервью и целях исследования. Средний объем текста транскрипции одного интервью составил:  $M = 23\ 623$  знаков,  $SD = 14\ 313$ , общий объем расшифрованного текста – 40 500 слов.

**Процедура исследования.** Процедура работы с текстом интервью состояла из следующих «шагов», или фаз: прочтение текста и феноменологическая редукция, выделение смысловых единиц и их преобразование, выделение тем, написание общей структуры результата обработки данных (примеры приведены в табл. 3).

Выбранный способ работы с текстом интервью отличается тем, что исследователь получает пред-

ставление о смыслах опыта, в которые погружен человек, без отрыва от его контекста, при сохранении целого. Процесс проникновения в суть смысла, выраженного в слове, фразе, предложении, абзаце или значимом невербальном сообщении, реализуется посредством максимально возможной открытости исследователя (то есть независимо от цели исследования и заранее подготовленных вопросов для интервью – при необходимости респонденту задавались уточняющие, проясняющие суть смысла вопросы). Процедура работы с полученными данными не предполагает их преобразования посредством интерпретации [Giorgi 1997].

Рассматривать каждый текст интервью мы начинали с того, что прочитывали его от начала до конца с одновременным прослушиванием аудиозаписи. После этого следовал такой важный этап в процедуре работы с текстом в выбранном методе, как вывод за скобки и феноменологическая редукция. На следующем этапе работы с данными мы приступали к процессу изучения слов, фраз, предложений, отмеченных важных невербальных коммуникаций. После этого происходила некая кристаллизация и конденсация того, что сказал респондент, с использованием, насколько это возможно, буквальных слов участника, в результате чего выявлялись смысловые единицы. Каждая смысловая единица, выраженная в словах респондента, была синтезирована в последовательное утверждение на научном языке. Учитывались также невербальные и паралингвистические сигналы, которые существенно подчеркивают или изменяют буквальное значение слов. Здесь следует отметить, что высказывания (смысловые единицы), явно не относящиеся к цели исследования, нами не фиксировались, при этом мы старались избегать чрезмерной субъективности в вынесении суждений с нашей стороны. Когда вышеуказанные шаги были завершены, мы переходили к уточнению: просматривали список смысловых единиц и исключали те, которые явно из-

Таблица 3

**Примеры выделения смысловых единиц в тексте интервью и их преобразование**

Смысловая единица в тексте интервью	Преобразование смысловой единицы	Тема
«[У меня] есть вопросы к ценности того, что я делаю каждую неделю шестьдесят или больше часов... не знаю, сколько там... вопросы к этому реально есть. У меня есть, понятно, как у любого человека, десять тысяч и один способ рационально объяснить полезность того, чем я занимаюсь, эм, что называется нутром... Если бы, наверное, я работал, не знаю, где-то там, где понятны цель, смысл и чего хорошего я в мир приношу на своей основной работе, может быть, и не нужна была бы особенно добровольческая деятельность мне... Я, может быть, и не заметил бы, что называется, такой большой разницы» (мужчина, 32 года).	Добровольческая деятельность позволяет восполнить потребность человека приносить пользу другим людям	Эффекты добровольческой деятельности
«Добровольческая деятельность имеет для меня какой-то духовный смысл. Я всегда говорила, что нужно начинать с себя, и мир, по своей сути очень жестокий, и если хочется больше добра, и если я могу это добро в мир принести и людям, то я принимаю в этом участие» (женщина, 44 года).	Добровольческая деятельность имеет духовный добродетельный смысл	Духовно-нравственные ориентиры во взаимодействии с людьми

Общая структура результата обработки данных интервью

Тема	Смысловая единица
Духовно-нравственные ориентиры во взаимодействии с людьми	Предложение бескорыстного отклика в ответ на горе, боль и проблемы другого человека.
	Помощь другому – как «большое дело».
	Пребывание с человеком там, где он в это время находится эмоционально.
	Установление «бессловесной близости» в отношениях с людьми.
	Присутствие с сострадательным отношением – «не оставлять человека одного».
Эффекты добровольческой деятельности	В добровольческой деятельности обнаруживается большая радость в помощи другим.
	Добровольческая деятельность дает возможность сознавать свободу как благо жизни.
	Добровольческая деятельность дает чувство нужности и внутреннего спокойствия.
	Придание смысла жизни и открытие новых перспектив.
	В добровольческой деятельности воплощается направленность человека к осуществлению добродетели.
	Выбор в пользу жизни не по формуле «я-как-все».
	Добровольческая деятельность дает осознание того, что в жизни важно.
	Добровольческая деятельность дает радость от простых мелочей, придает ценности настоящему моменту, делая материальные вещи менее важными.
	Добровольческая деятельность дает возможность более трезво смотреть на свои беды.
	В добровольческой деятельности возвращается терпимость как к себе, так и другим.
Добровольческая деятельность дает возможность обрести чувство внутреннего спокойствия.	

быточны по отношению к ранее перечисленным. Затем в каждом тексте интервью выявленные смысловые единицы объединялись в темы с применением метода индукции. Мы пытались определить, объединяются ли какие-либо смысловые единицы естественным образом (с учетом контекста).

**Результаты исследования и их обсуждение.** Результаты обработки данных интервью выявили общие темы, собранные из интервью всех респондентов, которые проявлялись в большинстве или во всех интервью. Конечный результат обработки данных интервью приведен в таблице 4.

Полученные результаты обработки данных интервью были соотнесены с компонентами духовных способностей, выделенных Ожигановой. На основании анализа высказываний респондентов (смысловых единиц) установлено проявление высших способностей *морального компонента* (способность к бескорыстной любви и способность поступать в соответствии с совестью) и *ментального компонента* (способность понимать суть вещей и проявлять мудрость в решении жизненных проблем различного плана) компонентов у 73,33 % добровольцев (волонтеров). Доля респондентов, в чьих высказываниях отразилось проявление духовных способностей на *трансцендентном уровне* (способность к самотрансценденции в бытии для других), составила 93,33 % (см. рис. 1). Отсутствие всех или 2/3 компонентов духовных способностей отмечено у двух человек из числа респондентов в возрасте 19 и 18 лет с опытом добровольческой деятельности 1 год и 6 месяцев соответственно. Тот факт, что у добровольцев именно с указанными характеристиками (самые молодые респонденты из числа

опрошенных с наименьшим стажем волонтерской деятельности) были не выявлены компоненты духовных способностей, позволяет предположить, что на духовно-нравственные ориентиры добровольцев могут влиять возрастной фактор и срок стажа волонтерской работы. Мы полагаем, что это объясняется незрелой сформированностью мировоззренческой сферы личности волонтера и спецификой мотивации к добровольческой деятельности в молодом возрасте. Однако для подтверждения необходимы дальнейшие исследования (в том числе количественные на масштабной выборке респондентов).

Полученные результаты обработки данных интервью были также соотнесены с базовыми компо-

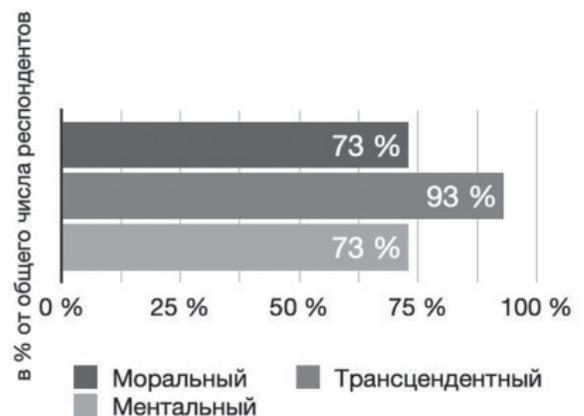


Рис. 1. Высшие способности добровольцев (волонтеров): соотнесение с тремя компонентами психологической модели духовных способностей Г.В. Ожигановой

нентами высших способностей, входящими в состав трехкомпонентной модели духовных способностей Ожигановой (табл. 5). Результат соотнесения показал, что высказывания респондентов, переведенные в смысловые единицы, имплицитно отражают различные аспекты духовных способностей добровольцев (их положительные моральные качества, широту ума, внутреннюю культуру и др.).

В описании опыта добровольческой деятельности некоторые респонденты прямо обращались к духовно-нравственной тематике: морали, нравственным ценностям и др. О наличии духовно-нравственных ориентиров личности свидетельствуют следующие примеры высказываний волонтеров:

*«Есть какой-то стимул – заняться каким-то реальным добрым делом. Очевидно же, что надо делать добрые дела. Я просто раньше не видел такой возможности. А тут – есть волонтерское движение, где можно целенаправленно заниматься этим де-*

*лом. Если хочешь совершенствоваться – надо делать какие-то добрые дела» (Мужчина, 48 лет);*

*«Иногда вот кажется, что в жизни всё бессмысленно, в ней нет ценности какой-то, рутина... От тебя в принципе ничего не нужно. Когда ты становишься ближе к тому, что никто не вечен, вот ты живешь – умрешь, а дальше – ничего, ты понимаешь, что для чего-то все-таки ты этот опыт должен пережить. Но ты же еще можешь помочь другим. У меня же есть какие-то возможности, ты можешь их отдавать и другим» (Девушка, 24 года).*

В описаниях волонтеров упоминаются такие слова, как «присутствие», «бытийность», «со-присутствие», «пространство», которые согласно пояснениям самих респондентов проявляются в их намерениях и типе воздействия на те отношения с людьми, к которым стремятся сами добровольцы.

Большинство респондентов подчеркивают свою нацеленность на «маленькие жесты» и стараются

Таблица 5

Соотнесение смысловых единиц с проявлениями высших способностей

Компоненты психологической модели духовных способностей Г.В. Ожигановой (2020)		Результаты качественного анализа интервью добровольцев		
Высшие способности		Базовые компоненты высших способностей		
		Смысловые единицы		
Моральный компонент духовных способностей	Высшие моральные способности	Способность к бескорыстной любви	Альтруистическая направленность	Помощь другому – как «большое дело». Нацеленность на «маленькие жесты». Обнаружение большой радости в помощи другим.
			Эмпатия	Предложение бескорыстного отклика другому человеку в ответ на его горе, боль и проблемы. Пребывание с человеком там, где он в это время находится эмоционально.
		Способность слышать голос совести и поступать в соответствии с совестью	Диалог добровольца с его внутренним голосом о ценности совершаемых им в жизни поступков.	
Ментальный компонент духовных способностей	Высшие способности ментального компонента духовных способностей	Способность понимать суть вещей	Способность сознавать свободу как благо жизни. Выбор в пользу жизни не по формуле «я-как-все». Осознание того, что в жизни важно. Радость от «простых мелочей придает ценности настоящему моменту, делая материальные вещи менее важными».	
		Способность проявлять мудрость в решении жизненных проблем	Добровольческая деятельность способствует формированию нового взгляда на свои беды. Добровольческая деятельность способствует терпимости как к себе, так и другим.	
		Способность решать проблемы любого плана	Добровольцы стали лучше понимать жизнь и смерть и говорить об извлечении уроков из печали, что в обычной жизни позволяет добровольцам решать задачи любого характера.	
Трансцендентный компонент духовных способностей	Высшие трансцендентные способности	Способность к самотрансценденции как выход за пределы «Я» и в служении людям	Благодарность пациентам за возможность быть с ними в трудное для них время и искреннее желание разделить боль другого человека.	
		Способность к переживанию духовных состояний	Установление «бессловесной близости» в отношениях с людьми. Обретение чувства внутреннего спокойствия. Духовное переживание столкновения с осознанием собственной смертности.	
		Способность к духовной самореализации (в том числе духовно-религиозной)	Поиск и нахождение духовного смысла в действительности (в том числе через обращение к Богу / высшим духовным силам) и выстраивание своей жизни в соответствии с этим смыслом.	

сделать так, чтобы всем было комфортно. Они также осмысливают свой опыт как *«что-то для души»* или даже *«большое дело»*. Некоторые респонденты также сообщают, что молились вместе с пациентами, если их об этом просили, были рядом, чтобы поделиться страхами и предложить то, в чем нуждаются другие.

Приведенные утверждения предполагают подтверждение того, что в добровольческой деятельности находят своё проявление духовные способности.

В интервью нередко встречались представления о том, что добровольческая деятельность усиливает радость от *«простых мелочей и придает ценности настоящему моменту, делая материальные вещи менее важными»*. Один респондент описывает свой опыт как *«заставляющий стать более человечным в любви, в заботе, во внимании, но также и в благодарности за все, что меня окружает»*. Другие говорят о позитивном настрое, заботе и любви, а также о важности принятия разнообразия, терпимости и уважения.

Данные смыслы и описания имеют прямое отношение к проявлению духовных способностей, а также согласуются с результатами количественных исследований личности волонтеров, свидетельствующих о наличии у них таких универсальных гуманистических ценностей, как альтруизм, терпимость, жизнерадостность, совершенствование себя, широта взглядов и др. [Азарова, Яницкий 2008; Капустина 2016].

Отметим, что выбор качественного методологического подхода для проведенного исследования обоснован его преимуществами по отношению к цели и исследовательскому вопросу: данный подход позволяет раскрыть аспекты изучаемой проблемы с точки зрения понимания самих участников [Myers 1997], приобрести новые и свежие представления о вещах, еще совсем малоизвестных [Страусс, Корбин 2001] и др. Качественный метод позволяет раскрыть и описать реальные переживания человека, зафиксировать осмысление и кристаллизацию его опыта, словом, представить картину огромного богатства и индивидуализированности психологических проявлений личности, что недоступно в рамках количественного анализа.

Вместе с тем, поскольку качественному исследованию присущи определенные недостатки и ограничения (например, проблема валидности качественных исследований [Мельникова, Хорошилов 2015], проблема объективности [Квале 2003]), качественный метод не исключает количественные исследования, а предполагает возможность взаимодействия качественных и количественных методов для открытия новых аспектов и достижения целостности в понимании изучаемого вопроса [Johnson, Onwuegbuzie, Turner 2007].

В этой связи представляется важным сравнить результат нашего исследования, проведенного при помощи качественной исследовательской стратегии, с данными, полученными в количественных исследованиях личностных особенностей добровольцев. Так, в количественных исследованиях показано, что для добровольцев главным мотивом является желание помочь людям [Губина, Долотказина 2014]; существуют различия ценностной иерархии волонтеров-новичков и волонтеров со стажем [Палкин 2019]; ведущие ценности для добровольцев – самостоятельность мысли и поступков, главные смыслы – желание помогать, общение, эмоциональная включенность в деятельность, полезность для общества [Чипурная, Кузнецова 2021]. Таким образом, можно заключить, что результаты, полученные в нашем исследовании, сопоставимы с данными, приведенными в количественных исследованиях.

#### Выводы:

1) описание добровольцами (волонтерами) своего опыта добровольческой деятельности в контексте его значения для их настоящей и будущей жизни свидетельствует о духовно-нравственных ориентирах их личности, связанных со всеми тремя компонентами духовных способностей;

2) выделенные смысловые единицы в интервью у большинства респондентов свидетельствуют о выраженности у добровольцев (волонтеров) высших способностей, относящихся ко всем трем компонентам духовных способностей, которые реализуются в осуществлении добровольческой деятельности.

3) качественный методологический подход в исследовании духовно-нравственных ориентиров добровольцев (волонтеров) позволяет расширить и углубить понимание изучаемого вопроса и детально описать эффекты опыта добровольческой деятельности, связанные с компонентами духовных способностей.

**Заключение.** Подводя итог, можно сказать, что в нашем исследовании было установлено проявление всех трех компонентов духовных способностей в описании респондентами своего опыта добровольческой деятельности в контексте его значения для их настоящей и будущей жизни.

Качественная исследовательская стратегия позволила обеспечить получение индивидуализированной информации о представлениях респондентов о себе, об их ценностях, целях, жизненных смыслах и достичь углубленного понимания вопроса духовно-нравственных ориентиров личности добровольцев, выявить и описать присущие им проявления духовных способностей.

Данная работа вносит вклад в исследование психологических аспектов добровольческой (волонтерской) деятельности с точки зрения ее духовно-нравственного значения для самореализации личности

добровольца. Полученные данные могут быть полезны при составлении программ привлечения студентов и взрослых в волонтерскую деятельность.

Перспектива исследования связана с дополнительной проверкой выводов на масштабной выборке количественными методами, позволяющими установить значимую положительную связь духовных ориентиров личности добровольцев (имеющих отношение к проявлению духовных способностей) с их добровольческой (волонтерской) деятельностью.

### Список литературы

Азарова Е.С., Яницкий М.С. Психологические детерминанты добровольческой деятельности // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 306. С. 120–126.

Воробьева А.Е., Скипор С.И. Психологические характеристики волонтеров различных направлений активности // Социальная психология и общество. 2021. Т. 12, № 3. С. 205–218. DOI: 10.17759/spso.2021120313.

Губина Н.В., Долотказина Э.Р. Волонтерство как форма социальной активности населения // Вестник Казанского технологического университета. 2014. № 20. С. 344–348.

Капустина А.Н. Волонтерская деятельность как ресурс самореализации личности // Universum: Психология и образование: электрон. науч. журнал. 2016. № 3–4 (22). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/3042> (дата обращения: 09.04.2023).

Квале С. Исследовательское интервью. Москва: Смысл, 2003. 301 с.

Мельникова О.Т., Хорошилов Д.А. Стратегии валидации качественных исследований в психологии // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 44. DOI: 10.54359/ps.v8i44.504.

Мерсиянова И.В. Мотивация волонтерской деятельности. Москва: НИУ ВШЭ, 2018. URL: [https://grans.hse.ru/data/2018/02/08/1162181388/Мерсиянова%20И.В.\\_Мотивация%20волонтерской%20деятельности.pdf](https://grans.hse.ru/data/2018/02/08/1162181388/Мерсиянова%20И.В._Мотивация%20волонтерской%20деятельности.pdf) (дата обращения: 02.05.2023).

Ожиганова Г.В. Психологические аспекты духовности: духовные способности // Психологический журнал. 2010. № 5. С. 39–53.

Ожиганова Г.В. Духовные способности как ресурс жизнедеятельности. Москва: Институт психологии РАН, 2016. 282 с.

Ожиганова Г.В. Духовная личность. Москва: Институт психологии РАН, 2020. 288 с.

Ожиганова Г.В. Понятие «духовные способности» // Разработка понятий в современной психологии: (Методология, история и теория психологии) / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Н.Е. Харламенкова, Г.А. Виленская. Москва: Институт психологии РАН, 2021. Т. 3. С. 404–443. DOI: 10.38098/thry\_21\_0439.

Палкин К.А. Ценностные детерминанты готовности человека к волонтерской деятельности // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 3. С. 52–62. DOI: 10.17759/pse.2019240305.

Страусс А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники. Москва: Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.

Чипурная П.В., Кузнецова Е.А. Особенности ценностно-смысловой сферы добровольцев поисково-спасательных отрядов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2021. Т. 11, № 1. С. 103–117. DOI: 10.21638/spbu16.2021.107.

Шадриков В.Д. Духовные способности. Москва: Магистр, 1998. 220 с.

Шадриков В.Д. Духовные способности. Москва: Институт психологии РАН, 2020. 182 с.

Bjernerud M., Lindmark G., McSpadden L.A., Garrett M.J. Motivations, Concerns, and Expectations of Scandinavian Health Professions Volunteering for Humanitarian Assignments. Disaster Management & Response, 2006, vol. 4, No. 2, pp. 49-58. DOI: 10.1016/j.dmr.2006.01.002.

Clary E.G., Snyder M. The motivations to volunteer: theoretical and practical considerations. Current Directions in Psychological Science, 1999, vol. 8, No. 5, 10, pp. 156-159. DOI: 10.1111/1467-8721.000.

Emmons R. The Psychology of Ultimate Concerns: Motivation and Spirituality in Personality. Guilford Press, 1999.

Gardner H. Intelligence reframed. British Journal of Educational Studies, 2000, vol. 48, No. 4, pp. 453-454.

Giorgi A. Concerning the application of phenomenology to caring research. Scandinavian journal of caring sciences, 2000, vol. 14, № 1, pp. 11-15. DOI: 10.1111/j.1471-6712.2000.tb00555.x.

Giorgi A. The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. Journal of phenomenological psychology, 1997, vol. 28, No. 2, pp. 235-260. DOI: 10.1163/156916297X00103.

Giorgi A.P., Giorgi B. Phenomenological psychology. C. Willig, W. Stainton-Rogers (Eds.). The Sage handbook of qualitative research in psychology. London, Sage, 2008, pp. 165-178.

Johnson R.B., Onwuegbuzie A.J., Turner L.A. Toward a definition of mixed methods research. Journal of Mixed Methods Research, 2007, vol. 1, pp. 112-133. DOI: 10.1177/1558689806298224.

Myers M. Qualitative Research in Information Systems. MIS Quarterly, 1997, vol. 21 (2). DOI: 10.2307/249422.

Myrhøj C.B., Nørskov K.H., Jarden M., Rydahl-Hansen S. The motivation to volunteer as a peer support provider to newly diagnosed patients with acute leukemia – A qualitative interview study. European

Journal of Oncology Nursing, 2020, vol. 46 (101750). DOI: 10.1016/j.ejon.2020.101750.

Turk A., Tierney S., Mahtani K., Wong G., Todd J., Chatterjee H. Self-growth, wellbeing and volunteering - implications for social prescribing: a qualitative study. *SSM - Qualitative Research in Health*, 2022, vol. 2 (100061). DOI: 10.1016/j.ssmqr.2022.100061.

Vaughan F. Spiritual issues in psychotherapy. *Journal of Transpersonal Psychology*, 1991, vol. 23, pp. 105-119.

Vaughan F. What is spiritual intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*, 2002, vol. 42 (2), pp. 16-33.

Wilson J. Volunteering. *Annual review of sociology*, 2000, vol. 26., No. 1, pp. 215-240.

Zohar D., Marshall I. *Spiritual Intelligence: the Ultimate Intelligence*. Bloomsbury Publishing USA, 2000.

### References

Azarova E.S., Ianitskii M.S. *Psichologicheskie determinanty dobrovol'cheskoj dejatel'nosti* [Psychological determinants of volunteering]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Newsletter of Tomsk State University], 2008, No. 306, pp. 120-126. (In Russ.)

Chipurnaya P.V., Kuznetsova E.A. *Osobennosti tsennostno-smyslovoi sfery dobrovol'tsev poiskovo-spasatel'nykh otryadov* [Features of the value and meaning sphere of volunteer search and rescue teams]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya* [Vestnik SPbSU. Psychology], 2021, vol. 11, No. 1, pp. 103-117. DOI: 10.21638/spbu16.2021.107. (In Russ.)

Gubina N.V., Dolotkazina Je.R. *Volontyorstvo kak forma social'noj aktivnosti naselenija* [Volunteering as a form of social activity of the population]. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta* [Herald of Technological University], 2014, No. 20, pp. 344-348. (In Russ.)

Kapustina A.N. *Volonterskaja dejatel'nost' kak resurs samorealizacii lichnosti* [Volunteering as a resource for personal self-realization]. *Universum: Psikhologija i obrazovanie: jelektronnyj nauchnyj zhurnal* [Universum: Psychology and education: electronic scientific journal], 2016, № 3-4 (22). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/3042> (access date: 09.04.2023). (In Russ.)

Kvale S. *Issledovatel'skoe interv'yu* [Research interview]. Moscow, Smysl Publ., 2003, 301 p. (In Russ.)

Mel'nikova O.T., Horoshilov D.A. *Strategii validizacii kachestvennyh issledovanij vpsihologii* [The strategies of validation of qualitative research in psychology]. *Psichologicheskie issledovanija* [Psychological studies], 2015, vol. 8, No. 44. DOI: 10.54359/ps.v8i44.504. (In Russ.)

Mersiianova I.V. *Motivatsiia volonterskoj deiatel'nosti* [Motivation for volunteering]. Moscow, HSE Uni-

versity (National Research University Higher School of Economics), 2018. URL: [https://grans.hse.ru/data/2018/02/08/1162181388/Мерсиянова%20И.В.\\_Мотивация%20волонтерской%20деятельности.pdf](https://grans.hse.ru/data/2018/02/08/1162181388/Мерсиянова%20И.В._Мотивация%20волонтерской%20деятельности.pdf) (access date: 02.05.2023). (In Russ.)

Ozhiganova G.V. *Psichologicheskie aspekty duhovnosti: duhovnye sposobnosti* [Psychological aspects of spirituality: spiritual capacities]. *Psichologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 2010, No. 5, pp. 39-53. (In Russ.)

Ozhiganova G.V. *Duhovnye sposobnosti kak resurs zhiznedeyatel'nosti* [Spiritual capacities as a resource of life activity]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2016, 282 p. (In Russ.)

Ozhiganova G.V. *Dukhovnaya lichnost'* [Spiritual personality]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2020, 288 p. (In Russ.)

Ozhiganova G.V. *Ponyatie "dukhovnye sposobnosti"* [The concept of "spiritual capacities"]. *Razrabotka ponyatii v sovremennoi psikhologii: (Metodologiya, istoriya i teoriya psikhologii)* [Development of the concepts in modern psychology (Methodology, history and theory of psychology), ed. by A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko, N.E. Kharlamenkova, G.A. Vilenskaya. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2021, vol. 3, pp. 404-443. DOI: 10.38098/thry\_21\_0439. (In Russ.)

Palkin K.A. *Cennostnye determinanty gotovnosti cheloveka k volonterskoj dejatel'nosti* [Value determinants of human readiness for volunteer activities]. *Psichologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2019, vol. 24, № 3, pp. 52-62. DOI: 10.17759/pse.2019240305. (In Russ.)

Shadrikov V.D. *Duhovnye sposobnosti* [Spiritual capacities]. Moscow, Magistr Publ., 1998, 220 p. (In Russ.)

Shadrikov V.D. *Duhovnye sposobnosti* [Spiritual capacities]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2020, 182 p. (In Russ.)

Vorob'eva A.E., Skipor S.I. *Psichologicheskie kharakteristiki volonterov razlichnykh napravlennoei aktivnosti* [Psychological characteristics of volunteers of various directions of activity]. *Social psychology and society* [Sotsial'naiia psikhologija i obshchestvo], 2021, vol. 12, No. 3, pp. 205-218. DOI: 10.17759/sps.2021120313. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 15.06.2023; одобрена после рецензирования 30.06.2023; принята к публикации 01.08.2023.*

*The article was submitted 16.06.2023; approved after reviewing 30.06.2023; accepted for publication 01.08.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 35–43. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 3, pp. 35–43.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.943

EDN KKFYNN

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-35-43>

## ПЕРЕЖИВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАПРЯЖЕНИЯ НА ФОНЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЧАСТИЧНОЙ МОБИЛИЗАЦИИ В РОССИИ

**Кленова Милена Александровна**, кандидат психологических наук, Саратовская государственная юридическая академия, Саратов, Россия, [milena\\_d@bk.ru](mailto:milena_d@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3900-1233>

**Усова Наталия Владимировна**, кандидат психологических наук, Саратовская государственная юридическая академия, Саратов, Россия, [usova\\_natalia@mail.ru](mailto:usova_natalia@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3699-9170>

**Заграничный Антон Игоревич**, кандидат психологических наук, Саратовская государственная юридическая академия, Саратов, Россия, [zagr.93@inbox.ru](mailto:zagr.93@inbox.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1383-9430>

**Аннотация.** В статье рассматривается уровень психологического стресса на фоне проведения частичной мобилизации. Осуществлено уточнение основных стресс-реакций, приводящих к пролиферации психологического стресса и изменению психологического самочувствия. Масштабные социально-политические решения могут детерминировать психологическое состояние граждан. Объявление частичной мобилизации представляется событием, способным оказывать влияние на психологическое самочувствие россиян. Само решение о частичной мобилизации является достаточно уникальной социально-политической практикой. Представляется важным изучить переживание психологического стресса с учетом основных стресс-реакций в контексте данного события. В работе показано: уровень психологического стресса значительно не повысился на фоне проведения частичной мобилизации. Это говорит о том, что обобщенное психологическое состояние находится в пределах нормы. Описана взаимосвязь уровня субъективной оценки общего психологического напряжения с возрастом. Установлено, что основными стресс-реакциями, сказывающимися на пролиферации стресса, являются «переживания относительно безопасности близких людей» и «непредсказуемость разворачивающейся ситуации». На основе полученных данных предложены рекомендации социально-психологического характера, направленные на повышение эффективности информационного освещения проводимой государством политики, позволяющие поддерживать нормальный уровень психологического состояния населения и практико-ориентированные рекомендации для психологических служб в целях сохранения целостности общества и развития его жизнеспособности.

**Ключевые слова:** психологическое напряжение, психологическое состояние, стресс, частичная мобилизация, стресс-реакции, специальная военная операция.

**Благодарности.** Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования коллектив кафедры правовой психологии, судебной экспертизы и педагогики ФГБОУ ВО «СПЮА».

**Для цитирования:** Кленова М.А., Усова Н.В., Заграничный А.И. Переживание психологического стресса у людей в России в период проведения частичной мобилизации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 35–43. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-35-43>

Research Article

## EXPERIENCING PSYCHOLOGICAL STRESS AGAINST THE BACKGROUND OF PARTIAL MOBILIZATION IN RUSSIA

**Milena A. Klenova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Saratov State Law Academy, Saratov, Russia, [milena\\_d@bk.ru](mailto:milena_d@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3900-1233>

**Natalia V. Usova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Saratov State Law Academy, Saratov, Russia, [usova\\_natalia@mail.ru](mailto:usova_natalia@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3699-9170>

**Anton I. Zagranichniy**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Saratov State Law Academy, Saratov, Russia, [zagr.93@inbox.ru](mailto:zagr.93@inbox.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1383-9430>

**Abstract.** The article examines the level of psychological stress against the background of partial mobilization. Clarification of the main stress reactions leading to the proliferation of psychological stress and changes in psychological well-being was

carried out. Large-scale socio-political decisions can determine the psychological state of citizens. The announcement of partial mobilization seems to be an event capable of influencing the psychological well-being of Russians. The decision on partial mobilization itself is a rather unique socio-political practice. It seems important to study the experience of psychological stress, taking into account the main stress reactions in the context of this event. The paper shows that the level of psychological stress did not significantly increase against the background of partial mobilization. This suggests that the generalized psychological state is in the redistribution of the norm. The relationship of the level of subjective assessment of general psychological stress with age is described

**Keywords:** psychological stress, psychological state, stress, partial mobilization, stress reactions, special military operation.

**Acknowledgements.** The authors thank the staff of the Department of Legal Psychology, Forensic Expertise and Pedagogy of the Saratov State Law Academy for their help in collecting data for the study.

**For citation:** Klenova M.A., Usova N.V., Zagranichniy A.I. Experiencing psychological stress against the background of partial mobilization in Russia. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2023, vol. 29, № 3, pp. 35–43. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-35-43>

Масштабные социальные процессы, затрагивающие привычное устройство жизни множества людей, могут детерминировать изменение их психологического самочувствия. Подобные явления хорошо проиллюстрированы исследователями на примере пандемии COVID-19, объявленной Всемирной организацией здравоохранения в 2020 году<sup>1</sup>. Исследования показывают, что ситуация, вызванная пандемией, привела к изменению психологического состояния граждан, что наиболее заметно выражается в ухудшении их психологического самочувствия [Буркова, Бутовская: 134; Шакирова, Койбагарова: 51]. Пандемия значимо сказалась на эмоциональных, поведенческих и познавательных индивидуально-психологических характеристиках [Arendachuk, Usova, Klenova: 135], привела к снижению деятельности и активности [Арендачук, Кленова, Усова: 186].

Результаты изучения психологического состояния демонстрируют, что такие социальные макрофакторы (под социальными макрофакторами в данном контексте мы понимаем многосоставные, то есть затрагивающие разные области жизнедеятельности людей, процессы, реализующиеся в масштабах государств) приводят не только к ситуативным изменениям в жизни человека, но и достаточно акцентированно влияют на трансформацию устойчивых мировоззренческих компонентов [Горшков, Тюрина: 142].

Следующим значимым макрофактором, оказавшим существенное влияние на психологические самочувствие россиян, можно считать начало специальной военной операции на территории Украины<sup>2</sup>. Отметим, что в силу существовавшего уровня общественной аполитичности, особенно чувствительно проявлявшегося в молодежной среде [Рудых: 20], статуса специальной военной операции и первоначального участия в ней отдельных профессиональных подразделений вооруженных сил, граждане особенно остро [Ильин, Морев: 22] отреагировали на объявление частичной мобилизации в Российской Федерации в сентябре 2022 года<sup>3</sup>. Данное событие представляет

собой наиболее значимый макрофактор последнего времени, изменяющий процесс социального взаимодействия и, как следствие, влияющий на психологическое состояние людей. При этом необходимо уточнить, что подобное решение, вероятно, оказывает разнонаправленное воздействие на психологическое состояние граждан в зависимости от их отношения к принятому решению, степени их вовлеченности в процесс реализации решения и ряда других параметров, которые не обсуждаются в данной работе. Однако очевидно, что решения подобного характера и масштаба в той или иной степени оказывают влияние на всех граждан, поскольку приводят к изменению экономических цепочек, трансформации общественных отношений и обострению широкой общественной дискуссии.

Такое влияние специальной военной операции в целом и частичной мобилизации в частности фиксируется исследователями в различных областях социального устройства. Ученые обращают внимание на влияние частичной мобилизации на рынок труда [Ляшок: 77], на изменение индекса социального самочувствия в некоторых регионах после объявления частичной мобилизации [Дементьева, Леонидова: 197], на процесс формирования новых характеристик гражданского общества в России [Ильин, Морев: 12] и поляризацию общества по возрастному признаку [Казаков: 462]. Описанные изменения приводят к трансформации психологического самочувствия людей на основе дезадаптации, поскольку изменяют привычные жизненные сценарии.

В данной работе мы выделяем частичную мобилизацию как отдельный макрофактор психологического самочувствия людей, основываясь на сроках проведения исследования. Вместе с тем нельзя исключать, что на результаты исследования могли повлиять и иные факторы, к которым в наибольшей степени относится содержание информационного пространства респондентов, имеющее серьезные особенности в силу сложившейся геополитической ситуации.

Заметим, что на частичную мобилизацию как фактор изменения психологического самочувствия россиян обратили внимание многие ведущие средства массовой информации<sup>4,5</sup>, основываясь на опросе, проведенном Фондом общественного мнения<sup>6</sup>.

В указанном опросе фиксируется значимое повышение параметра «тревожное настроение». Однако необходимо заметить, что изучать психологический стресс, ограничиваясь параметром «тревожное настроение» не вполне корректно, поскольку, на наш взгляд, психологический стресс не тождественен понятию «тревога», он может включать в себя данный параметр, но им не исчерпывается. К тому же и сама тревожность может быть выражена в переживаниях различного характера.

В данной работе мы анализируем психологическое самочувствие в категориях переживания психологического стресса людьми в России на фоне проведения частичной мобилизации.

Мы опираемся на представления о психологическом стрессе L. Lemyre, R. Tessier и L. Fillion и их методическом подходе к его изучению [Lemyre, Tessier: 315]. Указанные авторы рассматривают психологический стресс как комплексный феномен, имеющий определенную структуру, выраженную в основных компонентах (соматический, поведенческий, эмоциональный). В русскоязычной версии опросника психологический стресс выражается через параметр интегрального показателя психической напряженности [Водопьянова: 115]. Для дополнения этой концепции когнитивными компонентами и определения

стресс-реакций в опрос добавлен ряд шкал, конкретизирующих характер существующих переживаний.

Таким образом, цель данной работы состоит в изучении уровня психологического стресса у людей в России на фоне проведения частичной мобилизации и уточнении основных стресс-реакций, приводящих к пролиферации психологического стресса и изменению психологического самочувствия.

Исследование было проведено методом анонимного онлайн-опроса при помощи сервиса «forms.yandex» с сентября по декабрь 2022 года. Респондентам предлагалось заполнить онлайн-форму, содержащую авторские шкалы и вопросы методики PSM-25.

Выборка исследования отобрана рандомизированным методом и составила 612 респондентов всех возрастов. Доминирующая возрастная группа – от 18 до 24 лет, что объясняется наибольшим потенциалом включенности данной группы в процессы частичной мобилизации. Респонденты данной возрастной группы составляют 63 % от общего количества опрошенных. 36 % – мужчины.

Исследование организовано посредством анонимного онлайн-опроса, в котором помимо описательных характеристик выборки респонденты оценивали общее субъективное психологическое состояние и уровень психологического напряжения, а также определяли выраженность стресс-реакций. Для этого в опрос были введены шкалы, показавшие достаточный уровень надежности ( $\alpha$  Cronbach = 0,713;  $\chi^2$  Friedman = 712,6,  $p < 0,001$ ). Шкалы были получены в процессе экспертного опроса психологов ( $n = 7$ ,

Таблица 1

Соотношение содержания шкал с описанием стресс-реакций

Содержание вопроса	Стресс-реакция
Испытываете ли Вы в настоящее время психологическое напряжение?	Субъективная оценка психологического напряжения (далее ПН)
Насколько вы удовлетворены своим психологическим состоянием на данный момент?	Общая субъективная оценка психологического состояния (далее УПС)
Насколько важно для Вас четко понимать сложившуюся социально-политическую ситуацию, её причины и характер развития?	Неопределенность ситуации (далее ср1)
Насколько важно для Вас понимать, каким образом может измениться социально-политическая ситуация и что будет после ее изменения?	Непредсказуемость ситуации (далее ср2)
Насколько важно для Вас четко понимать, что именно лично Вам необходимо делать в сложившейся социально-политической ситуации?	Непонимание собственного положения в контексте ситуации (далее ср3)
Насколько важно для Вас иметь возможность управления социально-политической ситуацией, иметь рычаги для её изменения?	Отсутствие контроля над ситуацией (далее ср4)
Насколько сильно Вы переживаете за свою безопасность и благополучие?	Переживания относительно собственной безопасности (далее ср5)
Насколько сильно Вы волнуетесь за безопасность и благополучие Ваших близких?	Переживания относительно безопасности близких людей (далее ср6)
Насколько сильно Вы волнуетесь за безопасность и благополучие страны?	Переживания относительно безопасности страны (далее ср7)
Насколько сильно Вы волнуетесь за безопасность и благополучие общества в целом?	Переживания относительно безопасности общества и мира в целом (далее ср8)

из них 3 кандидата психологических наук, 1 доктор психологических наук). Предложенные шкалы оценивают выраженность различных переживаний (стресс-реакций). Формулировка вопросов и их соотношение со стресс-реакциями представлена в таблице 1. Для валидизации показателей оценки выраженности психологического напряжения и субъективного психологического состояния использовалась «Шкала пси-

хологического стресса PSM-25» (Lemyr-Tessier-Fillion) в адаптации Водопьяновой [Водопьянова: 176]. Корреляция среднего значения интегрального показателя психической напряженности по методике PSM-25 со шкалой «Общая субъективная оценка психологического напряжения» составила ( $r = 0,62, p < 0,01$ ), со шкалой «Субъективная оценка психологического состояния в общем» ( $r = -0,56, p < 0,01$ ) (обратная шкала).

Таблица 2

Средние значения шкал психологического самочувствия

Шкалы	Значения	М (среднее)		S (ст. отклон)	
		мужчины	женщины	мужчины	женщины
Субъективная оценка психологического напряжения		2,58	3,06	0,93	0,86
Общая субъективная оценка психологического состояния		3,36	2,96	0,98	0,93
Интегральный показатель психической напряженности		68,44	88,6	30,89	36,37

Таблица 3

Сравнение средних значений стресс-реакций

		Критерий парных выборов					Т	Знач. (двухсторонняя)
		Парные разности				9 5% доверительный интервал для разности		
		М	S	m	Нижняя			
Пара 1	cp1 – cp2	-0,151	0,648	0,026	-0,203	-0,100	-5,79	0,000
Пара 2	cp1 – cp3	0,042	0,783	0,031	-0,019	0,104	1,34	0,180
Пара 3	cp1 – cp4	0,517	0,935	0,037	0,443	0,592	13,6	0,000
Пара 4	cp1 – cp5	0,460	1,26	0,051	0,360	0,561	9,01	0,000
Пара 5	cp1 – cp6	-0,351	1,22	0,049	-0,448	-0,253	-7,08	0,000
Пара 6	cp1 – cp7	0,163	1,14	0,046	0,072	0,254	3,52	0,000
Пара 7	cp1 – cp8	0,228	1,13	0,045	0,138	0,318	5,00	0,000
Пара 8	cp2 – cp3	0,194	0,778	0,031	0,132	0,256	6,18	0,000
Пара 9	cp2 – cp4	0,669	0,934	0,037	0,595	0,744	17,7	0,000
Пара 10	cp2 – cp5	0,612	1,27	0,051	0,511	0,713	11,9	0,000
Пара 11	cp2 – cp6	-0,199	1,21	0,049	-0,295	-0,102	-4,05	0,000
Пара 12	cp2 – cp7	0,315	1,17	0,047	0,222	0,408	6,65	0,000
Пара 13	cp2 – cp8	0,380	1,14	0,046	0,290	0,471	8,26	0,000
Пара 14	cp3 – cp4	0,475	0,837	0,033	0,409	0,541	14,0	0,000
Пара 15	cp3 – cp5	0,418	1,23	0,050	0,319	0,516	8,34	0,000
Пара 16	cp3 – cp6	-0,393	1,22	0,049	-0,490	-0,296	-7,95	0,000
Пара 17	cp3 – cp7	0,120	1,23	0,049	0,023	0,218	2,42	0,015
Пара 18	cp3 – cp8	0,186	1,19	0,048	0,091	0,280	3,86	0,000
Пара 19	cp4 – cp5	-0,057	1,30	0,052	-0,160	0,046	-1,08	0,277
Пара 20	cp4 – cp6	-0,869	1,25	0,050	-0,969	-0,769	-17,1	0,000
Пара 21	cp4 – cp7	-0,354	1,30	0,052	-0,458	-0,250	-6,69	0,000
Пара 22	cp4 – cp8	-0,289	1,27	0,051	-0,390	-0,188	-5,62	0,000
Пара 23	cp5 – cp6	-0,812	1,07	0,043	-0,897	-0,726	-18,6	0,000
Пара 24	cp5 – cp7	-0,297	1,30	0,052	-0,400	-0,193	-5,64	0,000
Пара 25	cp5 – cp8	-0,232	1,30	0,052	-0,335	-0,128	-4,41	0,000
Пара 26	cp6 – cp7	0,514	1,22	0,049	0,417	0,611	10,4	0,000
Пара 27	cp6 – cp8	0,580	1,21	0,049	0,483	0,676	11,7	0,000
Пара 28	cp7 – cp8	0,065	0,857	0,034	-0,002	0,133	1,88	0,060

Перейдем к результатам исследования. Полученные данные были проверены на соответствие закону нормального распределения при помощи одновыборочного критерия Колмогорова – Смирнова. Полученные показатели асимптотической значимости по всем шкалам  $< 0,05$ , что говорит о том, что полученные данные параметрические и соответствуют закону нормального распределения.

Проанализируем средние значения показателей по шкалам общего субъективного уровня психологического напряжения, удовлетворенности психологическим состоянием в целом и интегрального показателя психической напряженности (табл. 2).

Из таблицы 2 видно, что респонденты в период проведения частичной мобилизации только иногда (что следует из содержательного описания предлагаемых ответов в используемых шкалах) субъективно испытывали психологическое напряжение и в общем нейтрально оценивают свое психологическое состояние. Методика PSM-25 показывает, что среднее значение интегрального показателя психической напряженности указывает на низкий уровень психологического стресса.

Сравнительный анализ психологического самочувствия в зависимости от пола и возраста не позволил обнаружить качественные различия. Женщины, подростки и пожилые люди демонстрируют более высокий уровень стресса в отличие от мужчин и лиц, входящих в возрастную группу «молодежь». Отметим, что данные различия входят в нормативные показатели по уровню стресса и объясняются возрастными и половыми особенностями, описанными в рамках дифференциальной психологии.

Значимая взаимосвязь выявлена между субъективной оценкой общего психологического напряжения и возрастом ( $r = 0,13$ ,  $p < 0,01$ ), но подобная взаимосвязь отсутствует между возрастом и интегральным показателем психической напряженности.

Далее рассмотрим стресс-реакции, наиболее значимо выражающие переживания психологического стресса. В таблице 3 приведены результаты попарного сравнения средних значений стресс-реакций с помощью критерия Стьюдента.

Из результатов попарного сравнения средних значений, представленных в таблице, видно, что средние значения стресс-реакций в большинстве случаев различаются, исключения составляют пары  $cp1 - cp3$ ,  $cp3 - cp7$ ,  $cp4 - cp5$ . Исходя из выше представленных данных, проведем процедуру ранжирования (табл. 4).

Из данных результатов следует, что процесс пролиферации стресса в период частичной мобилизации в основном обусловлен переживаниями за безопасность близких и непредсказуемость событий, что подтверждается результатами корреляционного анализа по отношению к параметру «частота переживания

Таблица 4

Иерархия стресс-реакций

Показатели	Среднее значение	Ранг
cp6	4,13	1
cp2	3,93	2
cp1	3,78	4
cp3	3,74	4
cp7	3,62	4
cp8	3,55	6
cp5	3,32	7,5
cp4	3,26	7,5

психологического напряжения» и среднему значению показателя психической напряженности. Наиболее значимые по силе корреляции взаимосвязи параметр «Субъективная оценка психологического напряжения» имеет со стресс-реакцией «Переживания относительно безопасности близких людей» ( $r = 0,13$ ,  $p < 0,01$ ) и стресс-реакцией «непредсказуемость разворачивающейся ситуации» ( $r = 0,17$ ,  $p < 0,01$ ). Эти же стресс-реакции имеют наиболее значимые показатели корреляции с параметром «Интегральный показатель психической напряженности» ( $r = 0,16$ ,  $p < 0,01$ ) и ( $r = 0,107$ ,  $p < 0,01$ ) соответственно.

Исходя из оценки полученных средних значений по параметрам «Субъективная оценка психологического напряжения», «Общая субъективная оценка психологического состояния» и «Интегральный показатель психической напряженности», можно говорить о том, что в среднем уровень психологического напряжения значительно не повысился на фоне проведения частичной мобилизации. Данные показатели, с учетом установленного влияния частичной мобилизации как макрофактора изменения процесса социального взаимодействия, могут объясняться высоким уровнем адаптированности людей к изменяющейся социально-политической ситуации. Исследования показывают, что способность к адаптации значимо взаимосвязана с нервно-психологической устойчивостью, а успешное разрешение стрессогенных ситуаций укрепляет нервно-психологическое состояние [Летягина, Аринушкина: 640]. Косвенно в пользу этой гипотезы свидетельствует прямая значимая взаимосвязь параметра субъективной оценки психологического напряжения с возрастом, поскольку научные данные [Китаева: 15] показывают, что по мере взросления в порядке нормы у человека возрастает ригидность и снижается эффективность адаптации к новым условиям.

Отдельно подчеркнем, что проведенное исследование показывает, что чем старше человек, тем чаще он субъективно переживает психологическое напряжение в сложившейся ситуации, что связано с когнитивной оценкой ситуации и не всегда находит выражение в других психологических компонен-

тах (эмоциональном, поведенческом, соматическом). Отсутствие взаимосвязи с интегральным показателем психической напряженности говорит о том, что в оценке психологического напряжения с возрастом преобладает когнитивный компонент, о чем можно судить исходя из того, что используемый опросник основан на выраженности соматических, поведенческих и эмоциональных показателей, а авторские шкалы требуют общей, комплексной субъективной оценки, основанной на рефлексивном знании респондентом самого себя и окружающей действительности. Такого рода субъективные знания о себе исследователи относят к когнитивному компоненту личности [Батурин, Башкатов, Гафарова: 7]. Выявленная взаимосвязь объясняется как возрастными психологическими изменениями, так и большим объемом знаний, позволяющих проводить более вариативный анализ ситуации. Можно предположить, что респонденты более старшего возраста имеют больший социальный опыт, в том числе связанный с переживаниями кризиса, возникшего во время и после военно-политического обострения в регионах Северного Кавказа, проходившего с середины 1990-х по начало 2000-х годов. Этот опыт является основой когнитивной оценки происходящих событий, но не приводит к острым поведенческим, соматическим или эмоциональным реакциям. Однако в целом существующий на данный момент невысокий уровень проявления стресса позволяет реализовывать традиционные сферы жизнедеятельности, оставаться вовлеченными в привычные виды активности и поддерживать соответствующий уровень эффективности.

Основными стресс-реакциями являются «переживания относительно безопасности близких людей» и «непредсказуемость разворачивающейся ситуации». Выраженность указанных реакций может объясняться тем, что концентрация своего внимания на переживаниях за близких обуславливает необходимость жертвовать своим временем, своими интересами, средствами, включая собственное здоровье и жизнь, что естественным образом приводит к пролиферации стресса. О влиянии возможности контролировать происходящие в жизни события и взаимосвязи данной возможности с психическим и соматическим здоровьем подробно сказано в серии экспериментов E. Langer и J. Rodin [Langer, Rodin: 193]. Необходимо акцентировать внимание и на том, что способность контролировать жизнь тесно взаимосвязана с осмысленностью жизни [Иванников, Гусев, Барабанов: 30]. Очевидно, потеря контроля под воздействием сильных эмоциональных реакций приводит к стремительной трансформации ценностей и моральных установок [Арендачук, Усова, Кленова: 185], что можно определить как дезадаптирующий фактор.

Резюмируя, можно говорить о том, что в период частичной мобилизации опрошенные продолжают поддерживать баланс как физических, так и психических состояний, сохраняя низкий уровень стресса, что может указывать на успешную адаптацию к существующей социально-политической ситуации.

Основными стресс-реакциями являются «переживания относительно безопасности близких людей» и «непредсказуемость разворачивающейся ситуации».

С социально-психологической точки зрения, учитывая доминирующие стресс-реакции и когнитивную направленность компонентов, взаимосвязанных с ростом психологического напряжения, для поддержания нормального уровня психологического состояния населения имеет смысл транслировать объективные факты и четкие представления о ходе, целях, ожидаемых результатах, планируемых итогах специальной военной операции. Важно не только всесторонне освещать процесс и предполагаемый результат специальной военной операции, но и прояснять планы и векторы государственной политики после завершения специальной военной операции. Это позволит расширить и объективизировать представления о происходящих событиях, лежащие в основе когнитивной оценки, и снизить проявления стресс-реакций на основе неопределенности.

С индивидуально-психологической точки зрения, понимая стресс-реакцию «переживания относительно безопасности близких людей» как процесс сопереживания, отметим, что цепь «понимание, сострадание, любовь» обуславливает не только стрессогенную реакцию, но способствует развитию видовой идентичности и, как следствие, развитию человечности [Кумышева: 351]. Опираясь на работы Б.Х. Бгажнокова, следует отметить, что человечность содействует объединению и социальной активности, направленной на решение сложных общественных задач.

Следовательно, с целью профилактики стресса в период специальной военной операции и частичной мобилизации целесообразно развитие такого качества личности, как благожелательность. Психологические службы должны уделить внимание умению выражать и принимать многообразные формы благожелательности, а также навыкам реализации своего поведения сообразно требованиям проявления благожелательности [Бгажноков: 55].

Своевременный мониторинг уровня стресса, выявление особенностей и динамики стрессовых реакций позволит вносить актуальные и соответствующие моменту изменения в практику психологической помощи по вопросам психологического здоровья и качества жизни.

### Примечания

<sup>1</sup> Вступительное слово Генерального директора ВОЗ на пресс брифинге по COVID-19 11 марта 2020 г. URL: <https://www.who.int/ru/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> (дата обращения: 10.01.23).

<sup>2</sup> Новость о решении Владимира Путина о проведении специальной военной операции. URL: <https://www.garant.ru/news/1528977/> (дата обращения: 10.01.23).

<sup>3</sup> Об объявлении частичной мобилизации в Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 21.09.2022 № 647. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209210001> (дата обращения: 10.01.23).

<sup>4</sup> Новость РИА о возрастании уровня тревожности. URL: <https://ria.ru/20221125/trevozhnost-1834124588.html> (дата обращения: 10.01.23).

<sup>5</sup> Новость РБК о возрастании уровня тревожности. URL: <https://www.rbc.ru/society/07/10/2022/633fe7119a79473c0843f0f7> (дата обращения: 10.01.23).

<sup>6</sup> Результаты опроса «ФОМнибус». URL: <https://media.fom.ru/fom-bd/d39no2022.pdf> (дата обращения: 10.01.23).

### Список литературы

*Арендачук И.В., Кленова М.А., Усова Н.В.* Характеристики образовательно-развивающей активности студентов в условиях вынужденной самоизоляции // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 2. С. 82–95.

*Арендачук И.В., Усова Н.В., Кленова М.А.* Особенности социальной активности российской молодежи в условиях вынужденных социальных ограничений // Социальная психология и общество. 2022. Т. 13, № 4. С. 182–199.

*Батурин Н.А., Башкатов С.А., Гафарова Н.В.* Теоретическая модель личностного благополучия // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2013. № 6 (4). С. 4–14.

*Бгажноков Б.Х.* Очерки этнографии общения адыгов // Этнография адыгов. Нальчик: Эльбрус, 2011. С. 6–160.

*Буркова В.Н., Бутовская М.Л., Феденок Ю.Н., Ермаков А.М., Колодкин В.А., Сподина В.И., Зинурова Р.И.* Тревожность и агрессия во время COVID-19: на примере четырех регионов России // Сибирские исторические исследования. 2022. № 2. С. 133–158.

*Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 336 с.

*Горшков М.К., Тюрина И.О.* Состояние и динамика массового сознания и поведенческих практик россиян в условиях пандемии COVID-19 // Вестник РУДН. Сер.: Социология. 2021. № 4. С. 739–754.

*Дементьева И.Н., Леонидова Е.Э.* Мониторинг социального самочувствия населения Вологодской области в октябре 2022 года // Проблемы развития территории. 2022. № 6. С. 195–203.

*Иванников В.А., Гусев А.Н., Барабанов Д.Д.* Связь осмысленности жизни и способа контроля за действием с самооценками студентами волевых качеств // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2019. № 2. С. 27–44.

*Ильин В.А., Морев М.В.* Специальная военная операция выявляет новые черты гражданского общества // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2022. № 5. С. 9–32.

*Кзаков А.А.* Отношение Российской молодежи к СВО: роль медийного сопровождения государственной политики // Известия Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер.: Социология. Политология. 2022. № 4. С. 460–467.

*Китаева А.А.* Практические исследования психической ригидности в структуре личностей с нормой и патологией // Современная наука. 2013. № 1. С. 23–26.

*Кумышева Р.М.* Трансформации национального характера под влиянием миграционных процессов и виртуального социокультурного пространства // Диалог культур и цивилизаций: сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 10–12 декабря 2020 года. Москва: Московский гос. лингвистич. ун-т, 2021. С. 350–359.

*Летягина С.К., Аринушкина Н.С.* Личные особенности нервно-психической устойчивости работников в экстремальных ситуациях // Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук и образования: сущность, концепции, перспективы: материалы VII Междунар. науч. конф. 2019. С. 637–642.

*Ляшок В.Ю.* Рынок труда летом 2022 г. // Экономическое развитие России. 2022. № 11. С. 77–81.

*Рудых Л.Г.* Государственная молодежная политика как один из факторов повышения политической стабильности в Российской Федерации // Общество: политика, экономика, право. 2022. № 8 (109). С. 19–22.

*Шакирова А.Т., Койбагарова А.А., Осмоналиев М.К., Ахмедов М.Т., Ибраимова А.Дж.* Влияние COVID-19 на психологическое состояние людей // Евразийский Союз Ученых. 2020. № 10-3 (79). С. 50–52.

*Arendachuk I.V., Usova N.V., Klenova M.A.* Educational and developmental activity of high school students under covid-19 restrictions. Izvestiya of Saratov University. New Series. Ser.: Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, No. 2 (42), pp. 133-140.

*Langer E.J. & Rodin J.* «The effects of choice and enhanced social responsibility for the aged: A field experiment in an institutional setting». Journal of Personality and Social Psychology, 1976, pp. 191-198.

Lemyre L., Tessier R., Fillion L. & Fillion, M. *Mesure de Stress Psychologique (MSP): Manuel d'utilisation*. Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 1990, pp. 302-321.

### References

Arendachuk I.V., Klenova M.A., Usova N.V. *Kharakteristiki obrazovatel'no-razvivaiushchei aktivnosti studentov v usloviakh vyzhdennoi samoizoliatsii* [Characteristics of educational and developmental activity of students in conditions of forced self-isolation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2022, vol. 27, No. 2, pp. 82-95. (In Russ.)

Baturin N.A., Bashkatov S.A., Gafarova N.V. *Teoreticheskaya model' lichnostnogo blagopoluchii* [Theoretical model of personal well-being]. *Vestnik Iuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Psikhologiya* [Bulletin of the South Ural State University. Ser.: Psychology], 2013, No. 6 (4), pp. 4-14. (In Russ.)

Bgazhnokov B.Kh. *Ocherki etnografii obshcheniia adygov. Etnografiia adygov* [Essays on the ethnography of the communication of the Circassians. Ethnography of the Circassians]. Nalchik, El'brus Publ., 2011, pp. 6-160. (In Russ.)

Burkova V.N., Butovskaia M.L., Fedenok Iu.N., Ermakov A.M., Kolodkin V.A., Spodina V.I., Zinurova R.I. *Trevozhnost' i agressiia vovremia COVID-19: na primere chetyrekh regionov Rossii* [Anxiety and aggression during COVID-19: on the example of four regions of Russia]. *Sibirskie istoricheskie issledovaniia* [Siberian historical research], 2022, No. 2, pp. 133-158. (In Russ.)

Gorshkov M.K., Tiurina I.O. *Sostoianie i dinamika massovogo soznaniia i povedencheskikh praktik rossiian v usloviakh pandemii COVID-19* [State and dynamics of mass consciousness and behavioral practices of Russians in the context of the COVID-19 pandemic]. *Vestnik RUDN. Ser.: Sotsiologiya* [Bulletin of RUDN University. Ser.: Sociology], 2021, No. 4, pp. 739-754. (In Russ.)

Dement'eva I.N., Leonidova E.E. *Monitoring sotsial'nogo samochuvstviia naseleniia Vologodskoi oblasti v oktubre 2022 goda* [Monitoring of the social well-being of the population of the Vologda Oblast in October 2022]. *Problemy razvitiia territorii* [Problems of territory development], 2022, No. 6, pp. 195-203. (In Russ.)

Ivannikov V.A., Gusev A.N., Barabanov D.D. *Sviaz' osmyslennosti zhizni i sposoba kontroliia za deistviem s samoosenkami studentami volevykh kachestv* [The connection between the meaningfulness of life and the way of controlling the action with students' self-assessments of volitional qualities]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser.: Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Ser.: Psychology], 2019, No. 2, pp. 27-44. (In Russ.)

Il'in V.A., Morev M.V. *Spetsial'naia voennaia operatsiia vyivliaet novye cherty grazhdanskogo obshchest-*

*va* [Special military operation reveals new features of civil society]. *Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny: fakty, tendentsii, prognoz* [Economic and social changes: facts, trends, forecast], 2022, No. 5, pp. 9-32. (In Russ.)

Kazakov A.A. *Otnoshenie Rossiiskoi molodezhi k SVO: rol' mediinogo soprovozhdeniia gosudarstvennoi politiki* [The Attitude of Russian Youth to NWO: the Role of Media Accompaniment of State Policy]. *Izv. Sarat. unta. Nov. ser. Ser.: Sotsiologiya. Politologiya* [News of the Saratov University New series. Series. Sociology. Political science], 2022, No. 4, pp. 460-467. (In Russ.)

Kitaeva A.A. *Prakticheskie issledovaniia psikhicheskoi rigidnosti v strukture lichnosti s normoi i patologiei* [Practical research of mental rigidity in the structure of personalities with norm and pathology]. *Sovremennaya nauka* [Modern science], 2013, No. 1, pp. 23-26. (In Russ.)

Kumysheva R.M. *Transformatsii natsional'nogo kharaktera pod vliianiem migratsionnykh protsessov i virtual'nogo sotsiokul'turnogo prostranstva* [Transformations of the national character under the influence of migration processes and virtual socio-cultural space]. *Dialog kul'tur i tsivilizatsii* [Dialogue of cultures and civilizations]: sb. st. II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Moscow, 10-12 dek. 2020 g. Moscow, Moskovskii gos. lingvistich. un-t Publ., 2021, pp. 350-359. (In Russ.)

Letiagina S.K., Arinushkina N.S. *Lichnye osobennosti nervno-psikhicheskoi ustoichivosti rabotnikov v ekstremal'nykh situatsiakh* [Personal features of the neuropsychic stability of workers in extreme situations]. *Aktual'nye problemy sotsial'no-gumanitarnykh nauk i obrazovaniia: sushchnost', kontseptsii, perspektivy. Materialy VII Mezhdunar. nauch. konf.* [Actual problems of social sciences and humanities and education: essence, concepts, prospects. Proceedings of the VII International Scientific Conference], 2019, pp. 637-642. (In Russ.)

Liashok V.Iu. *Rynok truda letom 2022 g.* [Job market in summer 2022]. *Ekonomicheskoe razvitie Russii* [Economic development of Russia], 2022, No. 11, pp. 77-81. (In Russ.)

Rudykh L.G. *Gosudarstvennaia molodezhnaia politika kak odin iz faktorov povysheniia politicheskoi stabilnosti v Rossiiskoi Federatsii* [State youth policy as one of the factors for increasing political stability in the Russian Federation]. *Obshchestvo: politika, ekonomika, pravo* [Society: politics, economics, law], 2022, No. 8 (109), pp. 19-22. (In Russ.)

Shakirova A.T., Koibagarova A.A., Osmonaliev M.K., Akhmedov M.T., Ibraimova A.Dzh. *Vliianie COVID-19 na psikhologicheskoe sostoianie liudei* [The impact of COVID-19 on the psychological state of people]. *Evrasiiskii Soiuz Uchenykh* [Eurasian Union of Scientists], 2020, No. 10-3 (79), pp. 50-52. (In Russ.)

Vodop'ianova N.E. *Psikhodiagnostika stressa* [Psychodiagnosics of stress]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2009, 336 p. (In Russ.)

*Arendachuk I.V., Usova N.V., Klenova M.A.* Educational and developmental activity of high school students under covid-19 restrictions. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Ser.: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, No. 2 (42), pp. 133-140.

*Langer E.J. & Rodin J.* «The effects of choice and enhanced social responsibility for the aged: A field experiment in an institutional setting». *Journal of Personality and Social Psychology*, 1976, pp. 191-198.

*Lemyre L., Tessier R., Fillion L. & Fillion, M.* Mesure de Stress Psychologique (MSP): Manuel d'utilisation. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 1990, pp. 302-321.

*Статья поступила в редакцию 14.06.2023; одобрена после рецензирования 08.07.2023; принята к публикации 15.08.2023.*

*The article was submitted 14.06.2023; approved after reviewing 08.07.2023; accepted for publication 15.08.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 44–53. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 3, pp. 44–53.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 37.018.1

EDN JKZFTG

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-44-53>

## СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТЦОВ РАЗНОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ

**Токарева Юлия Александровна**, доктор психологических наук, профессор, Уральский федеральный университет им. первого Президента РФ Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия, [ulia.tokareva@yandex.ru](mailto:ulia.tokareva@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8868-7833>

**Ефимова Анастасия Анатольевна**, Сургутский государственный педагогический университет, Сургут, Россия, [efimova27@mail.ru](mailto:efimova27@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6350-376X>

**Аннотация.** Статья посвящена раскрытию результатов исследования воспитательной деятельности отцов разных национальностей, воспитывающих детей младшего школьного возраста. Несмотря на сложность организации исследования, отсутствие научно обоснованных данных об особенностях воспитания в украинских, татарских, армянских и азербайджанских семьях, удалось установить основные аспекты детско-родительского взаимодействия. Обоснована структура воспитательной деятельности отцов, состоящая из трех компонентов: мотивационно-потребностного, исполнительного и контрольно-оценочного. На основе анализа содержания каждого компонента воспитательной деятельности 238 отцов пяти национальных групп (русской, украинской, татарской, армянской, азербайджанской) установлены следующие различия: отцам русской национальности важно получить социальное признание и одобрение, для отцов украинской национальности ведущим является достижение успехов в отношениях с ребенком, тогда как для отцов татарской, армянской и азербайджанской национальностей особенно значимым является мотив самоутверждения. Исполнительный компонент характеризуется схожестью в желании проявить заботу о ребенке, что выражается в гиперопеке и стремлении удовлетворять любые требования детей. В результате реализуемой воспитательной деятельности у детей формируется средний уровень социального развития, неадекватная самооценка, нарушение учебной мотивации. Результаты исследования обнажают задачу повышения психолого-педагогической культуры родителей и согласованного участия семьи и школы в воспитании подрастающего поколения.

**Ключевые слова:** психология отцовства, семейное воспитание, воспитательная деятельность, детско-родительское взаимодействие, структура воспитательной деятельности.

**Для цитирования:** Токарева Ю.А., Ефимова А.А. Структурно-содержательные аспекты воспитательной деятельности отцов разной национальности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 44–53. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-44-53>

Research Article

## STRUCTURAL AND CONTENT ASPECTS OF THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF FATHERS OF DIFFERENT NATIONALITIES

**Yulia A. Tokareva**, Doctor of Psychological Sciences, professor, Ural federal University, Ekaterinburg, Russia, [ulia.tokareva@yandex.ru](mailto:ulia.tokareva@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8868-7833>

**Anastasiya A. Efimova**, Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia, [efimova27@mail.ru](mailto:efimova27@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6350-376X>

**Abstract.** The article is devoted to the disclosure of the results of a study of the educational activities of fathers of different nationalities raising children of primary school age. Despite the complexity of the organization of the study, the lack of evidence-based data on the characteristics of education in Ukrainian, Tatar, Armenian and Azerbaijani families, it was possible to establish the main aspects of parent-child interaction. The structure of the upbringing activity of fathers is substantiated, which consists of three components: motivational-required, executive, and control-evaluative. Based on the analysis of the content of each component of the educational activities of 238 fathers of five national groups (Russian, Ukrainian, Tatar, Armenian, Azerbaijani), differences were established, expressed in the desire of the fathers of Russian nationality to receive social recognition and approval. For fathers of Ukrainian nationality, the motive of achieving success

in relations with the child is the leading one, while for fathers of the Tatar Armenian and Azerbaijani nationality, the motive of self-affirmation is the leading one. The executive component is characterized by similarity in the desire to take care of the child, which is expressed in overprotection and the desire to satisfy any requirements of children. As a result of the implemented educational activities, the average level of social development, inadequate self-esteem, and violation of educational motivation are formed in children. The results of the study reveal the task of improving the psychological and pedagogical culture of parents and the coordinated participation in the upbringing of the younger generation of the family and school.

**Keywords:** fatherhood psychology, family education, educational activity, parent-child interaction, structure of educational activity.

**For citation:** Tokareva Yu.A., Efimova A.A. Structural and content aspects of the educational activities of fathers of different nationalities. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 3, pp. 44–53. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-44-53>

В современной действительности многонациональное общество является нормой, при этом каждая национальность внутри этого общества ориентирована на сохранение своей культуры, традиций внутри иноязычного пространства и среды, что влечет за собой возникновение противоречивых ситуаций в разных сферах, в частности в сфере образования и воспитания, когда школа предъявляет одни требования к ребенку, а родители транслируют другие (Н.В. Агре, Ю.А. Генварева, И.С. Клещина; здесь и далее в скобках приводятся фамилии исследователей, в трудах которых рассматривается указанная проблематика).

Демократичность большинства семейных систем и требовательность современной школы актуализирует проблему знания воспитательных позиций, чтобы исключить антагонистичность семьи и школы. Несмотря на значимость воспитания ребенка в национальных традициях, которые отражают в том числе родовой опыт социального развития, фиксируют прошлое и настоящее семьи, обеспечивают устойчивость отношений, упорядочивают и структурируют их (А.И. Антонова, Л.И. Антонова, И.А. Герасимова, Н.А. Цветкова, Т.П. Гаранина и др.), важно видеть его социальную преемственность, возможность адекватной интеграции в процесс воспитания подрастающего поколения, осуществляемый различными образовательными организациями. Если традиции, обычаи и обряды не имеют согласованности и поддержки всех значимых социальных институтов и референтных групп, то они мешают гармоничному развитию общества и личности.

Исходя из традиционного представления структуры семьи (В.Н. Дружинин и др.), выделенных культурно-исторических закономерностей (И.С. Кон и др.), в исследовании воспитательных особенностей необходимо опираться на воспитательную деятельность отца как более властной и влиятельной фигуры [Дружинин: 39; Кон: 5]. Определение сущности отцовского воспитания, его динамики в зависимости от внутренних и внешних факторов представляет важную проблему педагогической психологии [Баранова: 62; Захарова: 102; Токарева: 39]. С точки зрения отечественных (И.С. Кон, Р.В. Манеров, Р.В. Ов-

чарова, Ю.А. Токарева) и зарубежных (М. Fine-Davis, D. McDonald, S. Thompson, B. Barker, J. Elles) авторов, именно отец выступает в семье в качестве связующего элемента системы, и его участие в воспитании детей носит устойчивый характер, влияющий как на личностные, так и на социальные стороны развития ребенка. Исследования ученых убеждают в том, что информационно-инструментальная позиция отца, введение ребенка в социальные системы делают фигуру отца решающей в социальном развитии детей школьного возраста [Овчарова: 111; Светлакова: 40].

Вне зависимости от территории проживания и имеющихся национальных ценностей, традиции воспитания, семья в первую очередь несёт ответственность за полноценное развитие ребенка и его социализацию (Р.В. Овчарова). Семья также несёт ответственность за развитие ребенка как субъекта образовательной среды на разных ступенях образования (дошкольного, школьного, вузовского), его личностное развитие. Именно в семье осваивается социокультурный опыт и приобретаются основные навыки: на сознательном уровне через воспитание или на неосознаваемом через механизмы подражания поведению родителей, импринтинга, викарного научения, полоролевой идентификации и др., но при этом воспитательная несостоятельность большого количества родителей негативно сказывается на воспитании и социализации ребенка. Младшие школьники также подвержены конфликтному поведению, и одним из факторов, определяющих это, является модель поведения, которую ребёнок усваивает в семье [Истомина: 18]. Тип родительских отношений во многом определяет перспективы развития личности ребенка [Комлик: 79].

Накопленный в практике опыт показывает, что развитие ребенка в семьях различных национальностей подчинено культуре воспитательной стратегии и связано с отношением родителей к выполняемой роли [Кон: 11; Мальтеникова: 43]. Таким образом, перед наукой стоит важная задача дифференцировать содержательные аспекты воспитательной деятельности семей различных национальностей, проживающих на территории России, как фактор и условие развития личности ребенка. Знание и понимание

специфики воспитательной деятельности отцов, являющихся представителями различных национальностей, но находящихся в российском обществе, позволит прогнозировать результат воспитания.

Актуальность исследования приобретает особую значимость при изучении воспитательной деятельности отцов детей школьного возраста, поскольку именно с переходом ребенка в школу и началом обучения представляется возможным оценить результаты влияния отцовского воспитания, выраженные в уровне социального развития детей. По данным исследований Ю.А. Токаревой, Р.В. Овчаровой, особенно важное значение семейное воспитание приобретает в младшем школьном возрасте, так как этот период является сензитивным к усвоению нравственных норм, требований и правил [Токарева: 223; Овчарова: 297].

В психологической науке представлены разные аспекты изучения воспитательной деятельности отцов, в том числе отцов разных национальностей: историческое развитие и трансформация роли и функций отца (И.С. Кон, Ш. Барт, А. Герхард, Ю.А. Латышева); социологические аспекты (В.Ф. Анушин, Т.А. Гурко, И.Ф. Дементьева); влияние отца на развитие личности (З. Фрейд, К.Г. Юнг, Ш. Барт, С. Матейчик, В.М. Минияров, О.В. Молоховская, О.Г. Калина, А.Б. Холмогорова); ролевые функции отцовства (В.Н. Дружинин, И.С. Кон); роль отца в социализации ребенка (Р.В. Овчарова); личностно-смысловая сфера отцовства (Э. Эрикссон, А. Маслоу, И.С. Кон, Р.В. Манеров, Ю.В. Евсеенкова); стиль воспитания, отцовское отношение (Т.В. Арихиреева, У.Ю. Севастьянова, S. Barth); структура воспитательной деятельности отца (Ю.А. Токарева).

Несмотря на достаточно большое количество работ, посвященных различным аспектам реализации отцовства, на данный момент в психологической науке не представлены исследования структурно-содержательных аспектов воспитательной деятельности отцов различных национальностей и встречаются только фрагментарные исследования особенностей внутрисемейных отношений, а именно установлено, что: в азербайджанских семьях основным стилем воспитания как сыновей, так и дочерей является авторитарный, попустительский представляется неприемлемым и осуждаемым старшим поколением [Кулиева: 32]; в армянских семьях детско-родительское взаимодействие регулируется четким распределением функций между мужем (отцом) и женой (матерью) [Саргсян: 683]; в татарских семьях по традиции власть принадлежит отцу, отвечающему за привитие и соблюдение нравственных качеств [Хуснутдинова: 287]; в украинских семьях значимость и авторитетность отца сопровождается авторитарным стилем воспитания и использованием наказания, в большей степени в отношении сыновей [Петрищев: 32].

Актуальность и недостаточная разработанность данной проблемы определили цель: изучение структурно-содержательных особенностей воспитательной деятельности отцов разных национальностей.

В исследовании приняли участие 238 отцов разных национальностей – русские, украинцы, татары, армяне, азербайджанцы (выбор данных национальностей обусловлен их масштабной представленностью в исследуемом регионе, респонденты состояли в межнациональных/национальных браках, возраст детей участников исследования варьировал от 7 до 12 лет).

Исследование структурно-содержательных особенностей воспитательной деятельности отцов разных национальностей предполагает изучение представления мужчин о различных аспектах семейного воспитания, а также использования ими национальных традиций в практике воспитательной деятельности. Для изучения особенностей семейного воспитания была разработана анкета, позволяющая определить:

- национальные культурные традиции в семейном воспитании;
- цель семейного воспитания;
- различия отцовского и материнского воспитания;
- используемые отцами методы и приёмы воспитания;
- испытываемые отцом трудности воспитания.

Результаты анкетного опроса показали средний уровень вовлеченности отцов в процесс семейного воспитания. Лишь 40 % опрошенных отцов проявляют инициативу, осознанность в вопросах воспитания своих детей, признают различия отцовских и материнских функций воспитания, а также считают свою роль не менее важной в воспитании детей. Даже при участии в воспитании детей не все отцы понимают и могут сформулировать цели этого процесса (от 36 % до 55 %), большая часть полагается на интуицию, действует необдуманно, что в свою очередь может привести к неожиданным результатам воспитания, так как если четко не определен образ желаемого результата (цель), то и конечный результат (насколько он удовлетворителен) оценить будет невозможно. Также в ходе анализа были выделены характерные для каждой национальной группы особенности воспитания:

1. Русские отцы считают, что главными членами семьи являются дети; в семье главную роль в воспитании детей играет мать; ответственность за воспитание детей лежит не только на семье, но и на социальных институтах (детсадах, школах и т. п.).

2. Украинские отцы считают, что при воспитании детей основополагающим является знание родного языка, любовь к труду и уважение к старшим.

3. Татарские отцы немаловажным считают приверженность обычаям, соблюдение этнических, религиозных обрядов, праздников; уважительное забот-

ливое отношение к родителям; тесные родственные отношения.

4. Армянские отцы ключевым в семейном воспитании считают уважительное отношение ко всем членам семьи, четкое разделение обязанностей.

5. Азербайджанские отцы ключевым считают воспитание у детей уважительного отношения к старшим и послушания.

Исследование мотивационно-потребностной сферы отцовства (методика «Мотивационно-потребностная сфера отцовства» (МПСО), Ю.А. Токарева) установило следующие ведущие мотивы реализации отцовства в каждой национальной группе:

По результатам исследования мотивации отцов русской национальности (48 чел.) установлено, что у 52,1 % отцов на высоком уровне представлен мотив социального одобрения, в реализации отцовства ими движет потребность в одобрении, стремление получить положительную оценку своих отцовских действий, желание признания со стороны других людей. Во взаимодействии с ребенком отец ведет себя активно, своё поведение выстраивает в соответствии с ожиданиями социума. У 70,8 % русских отцов на среднем уровне находится мотивация достижения успехов в отношениях с ребенком младшего школьного возраста, в его развитии. У 64,6 % отцов на среднем уровне находится мотивация самореализации в детях, этот тип мотивации отражает потребность отца в достижении высоких результатов в сфере собственного развития за счет реализации себя в роли отца. У большей половины (64,6 %) русских отцов на низком уровне находится мотив самоутверждения, что является оптимальным при воспитании ребенка младшего школьного возраста.

Результаты исследования мотивационно-потребностной сферы отцов украинской национальности (47 чел.) показали, что у 46,8 % испытуемых отмечается высокий уровень мотивации достижения успехов в отношениях с ребенком, в его развитии. Отцами в реализации отцовских функций движет потребность взаимодействовать со своим ребенком, установить с ним положительные отношения, им важно, чтобы их дети развивались в разных направлениях и обязательно добивались успехов. У 85,1 % украинских отцов на среднем уровне находится мотивация самореализации в детях, что отражает потребность отца в достижении высоких результатов в сфере собственного развития за счет реализации себя в роли отца. У 65,9 % отцов на низком уровне находится мотивация самоутверждения, то есть для них не актуальна потребность в проявлении власти, решительности, демонстрации ребенку своих сильных личностных качеств, в самовыражении.

Результаты исследования мотивационно-потребностной сферы отцов татарской национально-

сти (47 чел.) показали, что для 63,8 % отцов характерен высокий уровень мотивации самореализации в детях, у таких мужчин выражена потребность в достижении высоких результатов в сфере собственного развития за счет реализации себя в роли отца. Отец стремится к собственному развитию, самовыражению и признанию, но реализует это стремление через сферу детско-родительских отношений и поэтому активно проявляет себя в роли отца. Для 91,6 % отцов татарской национальности характерен средний уровень мотивации социального одобрения, таким образом, нет ориентации на получение положительной оценки, признания другими. В данной национальной группе отсутствуют отцы с низким уровнем мотивации самореализации в детях.

Полученные результаты исследования мотивационно-потребностной сферы отцов армянской национальности (49 чел.) показали, что у 59,2 % этой группы отцов на высоком уровне находится мотив самоутверждения: они ведут себя властно, решительно, активно взаимодействуют с ребенком, доминируя и подчиняя его своей воле. В данной группе отцов отсутствуют мужчины с высоким уровнем мотивации социального одобрения.

Результаты исследования мотивационно-потребностной сферы отцов азербайджанской национальности (47 чел.) показали, что у 63,8 % на высоком уровне находится мотив самоутверждения, такие отцы ведут себя властно, решительно, активно взаимодействуют с ребенком, доминируя и подчиняя его своей воле. У 57,4 % отцов азербайджанской национальности на среднем уровне находится мотивация социального одобрения. У 57,4 % на низком уровне развития находится мотив самореализации в детях, соответственно, для большей части азербайджанских отцов малозначимым в реализации отцовства является достижение высоких результатов в сфере собственного развития.

Для определения достоверности различий мотивов реализации отцовства в национальных группах был использован критерий U-критерий Манна – Уитни, результаты данного исследования определили значимые различия во всех мотивах реализации отцовства каждой национальной группы, кроме армянской и азербайджанской, различия этих национальных групп незначимы (табл. 1).

Для изучения исполнительного компонента воспитательной деятельности отцов разной национальности были применены методики, направленные на выявление стилей воспитания, отношения родителей к разным сторонам семейной жизни и родительно-детских отношений, типов воспитания родителями своих детей.

Результаты исследования типов воспитания родителями детей, осуществленное с помощью опрос-

Таблица 1

Результаты оценки различных мотивов отцовства  
(U критерия Манна – Уитни)

Мотивы реализации отцовства	U эмп.									
	Рус./укр.	Рус./тат.	Рус./арм.	Рус./азер.	Укр./тат.	Укр./арм.	Укр./азер.	Тат./арм.	Тат./азер.	Арм./азер.
Самореализация в детях	797,5	291,5	809	813	414,5	410	485,5	143,5	199,5	1136,5
Самоутверждение	1040	831,5	443,5	469,5	928	517	493,5	626,5	580,5	1048,5
Социальное одобрение	755	506,5	286	373,5	690,5	396,5	526	649	761	1144,5
Достижение успехов в развитии ребёнка	796	771,5	565,5	490,5	479	332,5	325	819,5	711,5	1053,5

**Примечание:** n(рус) = 48; n(укр) = 47; n(тат) = 47; n(арм) = 49; n(азер) = 47.

Рус./укр.  $U_{крит.} = 814$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 906$  при  $p < 0,05$ .

Рус./тат.  $U_{крит.} = 814$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 906$  при  $p < 0,05$ .

Рус./арм.  $U_{крит.} = 853$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 947$  при  $p < 0,05$ .

Рус./азер.  $U_{крит.} = 814$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 906$  при  $p < 0,05$ .

Укр./тат.  $U_{крит.} = 796$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 886$  при  $p < 0,05$ .

Укр./арм.  $U_{крит.} = 833$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 926$  при  $p < 0,05$ .

Укр./азер.  $U_{крит.} = 796$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 886$  при  $p < 0,05$ .

Тат./арм.  $U_{крит.} = 833$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 926$  при  $p < 0,05$ .

Тат./азер.  $U_{крит.} = 796$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 886$  при  $p < 0,05$ .

Арм./азер.  $U_{крит.} = 833$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 926$  при  $p < 0,05$ .

Таблица 2

Результаты типов воспитания ребенка, n = 238

Типы воспитания	Национальность									
	Русская		Украинская		Татарская		Армянская		Азербайджанская	
	абсол. пок.	отн. пок.	абсол. пок.	отн. пок.	абсол. пок.	отн. пок.	абсол. пок.	отн. пок.	абсол. пок.	отн. пок.
Кумир семьи	13	27	6	12	17	36	5	10,2	5	10,6
Гиперопека	9	18,7	13	28	7	14	4	8,2	2	4,2
Гипоопека	4	8,3	5	10,6	6	12,8	7	14	13	28
Безнадзорность	3	6,2	2	4,2	1	2	–	–	1	2
Золушка	–	–	–	–	–	–	–	–	10	22
Ежовые рукавицы	2	4,1	3	6,4	3	6,4	15	30,6	18	38,3
Повышенная моральная ответственность	–	–	8	16	–	–	–	–	–	–
Культ болезни	1	2	3	6,4	2	4,2	2	4	4	8,5
Кронпринц	11	22	–	–	8	16	1	2	7	14
Противоречивое воспитание	2	4,1	1	2	1	2	–	–	–	–
Смена образцов воспитания	4	8,3	3	6,4	4	8,5	1	2	–	–

ника «Типы воспитания детей» (А.И. Баркан), представлены в таблице 2.

Результаты данного исследования свидетельствуют о том, что отцы русской национальности чаще применяют к своему ребенку типы воспитания: «Кумир семьи» (27 %) – отцы считают ребенка главным в семье, удовлетворяют любые его желания, а также «Кронпринц» (22 %) – такие отцы реализуют процесс воспитания через материальное обеспечение ребенка, покупки подарков и т. п. Отцы украинской национальности воспитывают ребенка в соответствии

с двумя типами: «Гиперопека» (28 %) – ограждают ребенка от любых забот, диктуют ему свои взгляды, способы действий; «Повышенная моральная ответственность» (16 %) – воспитывают в ребенке чувство долга и ответственности перед родителями, семьей. Отцы татарской национальности чаще применяют к своему ребенку типы воспитания: «Кумир семьи» (36 %) – отцы считают ребенка главным в семье, удовлетворяют любые его желания; «Кронпринц» (16 %) – отцы реализуют процесс воспитания через материальное обеспечение ребенка, покуп-

ки подарков и т. п. Отцы армянской и азербайджанской национальностей используют типы воспитания детей «Ежовые рукавицы» (30,6 % и 38,3 %) – проявляют строгость, требуют от ребенка беспрекословного подчинения, применяют наказания (часто физические); «Гипоопека» (14 % и 28 %) – мало уделяют времени, сил и внимания ребенку. Отцы азербайджанской национальности воспитание детей реализуют по типу «Золушка» (22 %) – сравнивают своего ребенка с другими детьми не в его пользу, считая это полезным в воспитании.

Для определения достоверности различий типов воспитания в национальных группах был использован критерий U-критерий Манна – Уитни, результаты представлены в таблице 3.

В ходе данного исследования определены достоверные различия по типу воспитания «Кумир семьи» между отцами армянской и азербайджанской национальностей с отцами русской, украинской, татарской национальностей; между отцами русской и украинской национальностей различия незначимы. Значимые различия получены по типу «Кронпринц» между отцами русской национальности с отцами украинской, армянской, азербайджанской национальностей; между отцами армянской национальности с отцами украинской, татарской, азербайджанской национальностей; между отцами татарской национальности с отцами украинской и азербайджанской национальностей различия незначимы. Значимые различия определены

по типу воспитания «Гиперопека» между отцами русской национальности с отцами украинской, армянской, азербайджанской национальностей; между отцами украинской национальности с отцами татарской, армянской, азербайджанской национальностей; между отцами татарской национальности с отцами армянской и азербайджанской национальностей. Значимые различия определены по типу воспитания «Повышенная моральная ответственность» между отцами украинской национальности с отцами русской, татарской, армянской, азербайджанской национальностей. Значимые различия определены по типу воспитания «Гипоопека» между отцами армянской и азербайджанской национальности с отцами русской, украинской, татарской национальностей; между отцами татарской национальности с отцами русской и украинской национальностей различия незначимы. Значимые различия определены по типу воспитания «Золушка» между отцами азербайджанской национальности с отцами русской, украинской, татарской, армянской национальностей; между отцами русской и армянской национальностей; между отцами русской и татарской национальностей и между отцами украинской и армянской национальностей различия незначимы. Остальные различия незначимы.

Исследование контрольно-оценочного компонента воспитательной деятельности отцов младших школьников осуществлялось при помощи методики комплексной экспресс-диагностики соци-

Таблица 3

**Результаты оценки различий типов семейного воспитания  
(U критерия Манна – Уитни)**

Тип семейного воспитания	U эмп.									
	Рус./укр.	Рус./тат.	Рус./арм.	Рус./азер.	Укр./тат.	Укр./арм.	Укр./азер.	Тат./арм.	Тат./азер.	Арм./азер.
Кумир семьи	843,5	1027,5	503,5	572	980,5	631,5	785,5	562	726	962,5
Кронпринц	777	1058,5	251	757,5	835,5	814	1021,5	434,5	870,5	700
Гиперопека	804	1044,5	574	720,5	741	390,5	458	689	795	964,5
Повышенная моральная ответственность	750,5	1023	1098,5	1069,5	661	715,5	786,5	1100	933,5	1001,5
Гипоопека	1091	897,5	638	437,5	869	677	504,5	522,5	343	1061
Золушка	1120	859,5	775	529	914,5	851,5	557,5	1027,5	416,5	381,5

**Примечание:** n(рус) = 48; n(укр) = 47; n(тат) = 47; n(арм) = 49; n(азер) = 47.

Рус./укр.  $U_{крит.} = 814$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 906$  при  $p < 0,05$ .

Рус./тат.  $U_{крит.} = 814$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 906$  при  $p < 0,05$ .

Рус./арм.  $U_{крит.} = 853$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 947$  при  $p < 0,05$ .

Рус./азер.  $U_{крит.} = 814$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 906$  при  $p < 0,05$ .

Укр./тат.  $U_{крит.} = 796$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 886$  при  $p < 0,05$ .

Укр./арм.  $U_{крит.} = 833$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 926$  при  $p < 0,05$ .

Укр./азер.  $U_{крит.} = 796$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 886$  при  $p < 0,05$ .

Тат./арм.  $U_{крит.} = 833$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 926$  при  $p < 0,05$ .

Тат./азер.  $U_{крит.} = 796$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 886$  при  $p < 0,05$ .

Арм./азер.  $U_{крит.} = 833$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 926$  при  $p < 0,05$ .

ально-педагогической запущенности детей и подростков (МЭДОС) [Овчарова: 32], результаты представлены в таблице 4.

Результаты исследования контрольно-оценочного компонента воспитательной деятельности показали, что у отцов русской и украинской национальностей дети имеют низкий уровень социального развития как субъекта общения (66,7 % и 55,3 %) и субъекта самосознания (60,4 % и 51 %). Дети отличаются низкой коммуникативной активностью, неудовлетворенной потребностью в общении, низким социальным статусом и неадекватной самооценкой, такие школьники имеют узкий круг общения, в классе, как правило, общаются с одними и теми же ребятами, редко сами инициируют общение, избегают социально активных форм поведения, замкнуты, обидчивы.

Для определения достоверности различий в контрольно-оценочном компоненте воспитательной деятельности был использован U-критерий Манна – Уитни. Результаты представлены в таблице 5.

Достоверные различия в социальном развитии ребенка как субъекта самосознания определены между татарской и русской, украинской, армянской, азербайджанской национальностями, между армянской и азербайджанской национальностями. Достоверные различия в развитии ребенка как субъекта общения определены между русской и армянской, азербайджанской национальностями, между украинской и татарской, армянской, азербайджанской национальностями, между татарской и армянской национальностями. Достоверные различия в развитии ребенка как субъекта деятельности определены между русской и татарской, армянской, азербайджанской национальностями, между украинской и татарской, армянской, азербайджанской национальностями, между татарской и армянской национальностями. Остальные значения незначимы.

Таким образом, анализ результатов исследования структурно-содержательных аспектов воспитательной деятельности отцов разных национальностей

Таблица 4

Результаты социального развития детей младшего школьного возраста отцов разных национальностей (%), n = 238

Национальность	Показатели социального развития ребенка								
	Субъект самосознания			Субъект общения			Субъект деятельности		
	выс	ср	низ	выс	ср	низ	выс	ср	низ
Русская	2,1	37,5	60,4	4,2	29,1	66,7	4,2	58,3	37,5
Украинская	2,1	46,8	51,1	8,5	36,2	55,3	8,5	63,8	27,7
Татарская	4,2	63,8	31,9	8,5	38,3	53,2	10,6	46,8	42,5
Армянская	2,1	69,4	28,5	6,3	71,2	22,4	2,1	44,8	53,1
Азербайджанская	2,1	46,8	51,1	4,2	57,6	38,2	2,1	40,5	57,4

Таблица 5

Результаты оценки различий социального развития ребенка младшего школьного возраста (U-критерия Манна – Уитни)

Тип семейного воспитания	U эмп.									
	Рус./укр.	Рус./тат.	Рус./арм.	Рус./азер.	Укр./тат.	Укр./арм.	Укр./азер.	Тат./арм.	Тат./азер.	Арм./азер.
Субъект самосознания	1042	425,5	956	916,5	340	853	981	558,5	378	755
Субъект общения	1041	835	423,5	504	751,5	286	389,5	768	818	1117,5
Субъект деятельности	929,5	109,5	117	222	112	131	240	786,5	1077,5	892

**Примечание:** n(рус) = 48; n(укр) = 47; n(тат) = 47; n(арм) = 49; n(азер) = 47.

Рус./укр.  $U_{крит.} = 814$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 906$  при  $p < 0,05$ .

Рус./тат.  $U_{крит.} = 814$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 906$  при  $p < 0,05$ .

Рус./арм.  $U_{крит.} = 853$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 947$  при  $p < 0,05$ .

Рус./азер.  $U_{крит.} = 814$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 906$  при  $p < 0,05$ .

Укр./тат.  $U_{крит.} = 796$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 886$  при  $p < 0,05$ .

Укр./арм.  $U_{крит.} = 833$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 926$  при  $p < 0,05$ .

Укр./азер.  $U_{крит.} = 796$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 886$  при  $p < 0,05$ .

Тат./арм.  $U_{крит.} = 833$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 926$  при  $p < 0,05$ .

Тат./азер.  $U_{крит.} = 796$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 886$  при  $p < 0,05$ .

Арм./азер.  $U_{крит.} = 833$  при  $p < 0,01$ ;  $U_{крит.} = 926$  при  $p < 0,05$ .

подтверждает гипотезу: воспитательная деятельность отцов русской, украинской, татарской, армянской, азербайджанской национальностей различается как по содержанию, так и результату деятельности (социально-личностное развитие ребенка):

1. Мотивационно-потребностный аспект характеризуется тем, что:

- доминирующей мотивацией реализации отцовства у отцов русской национальности является социальное одобрение – они в большей степени стремятся получить одобрение со стороны других людей, общества; в меньшей степени для русских отцов характерно стремление к самоутверждению;

- доминирующей мотивацией реализации отцовства у мужчин украинской национальности является достижение успехов в отношениях с ребенком, в его развитии, они ориентированы на положительное детско-родительское взаимодействие, получение ребенком высоких результатов и достижение успехов в различных областях деятельности; в меньшей степени для украинских отцов характерно стремление самоутвердиться;

- доминирующей мотивацией реализации отцовства у мужчин татарской национальности является самореализация в детях, у них выражена потребность в достижении высоких результатов в сфере собственного развития за счет реализации себя в роли отца; в меньшей степени для татарских отцов характерно стремление самоутвердиться;

- доминирующей мотивацией реализации отцовства у мужчин армянской национальности является самоутверждение, они ведут себя властно, решительно, активно взаимодействуют с ребенком, доминируя и подчиняя его своей воле; в меньшей степени для армянских отцов характерно достижение высоких результатов в сфере собственного развития за счет реализации себя в роли отца. Такое соотношение мотивации может говорить о внутренней потребности в самовыражении, но при этом – отсутствии потребности в саморазвитии;

- доминирующей мотивацией реализации отцовства у мужчин азербайджанской национальности является самоутверждение, они ведут себя властно, решительно, активно взаимодействует с ребенком, доминируя и подчиняя его своей воле; в меньшей степени для азербайджанских отцов характерно достижение высоких результатов в сфере собственного развития за счет реализации себя в роли отца.

2. Исполнительный аспект характеризуется тем, что:

- отцы русской, украинской, татарской национальностей чаще проявляют гиперопеку, стремятся удовлетворять любые требования детей, что способствует не развитию активности ребенка, а формированию неадекватной самооценки и неадекватной социальной активности, нарушению учебной мотивации;

- отцы армянской и азербайджанской национальностей в большей степени используют гиперопеку, не учитывают потребности и желания ребенка, не выстраивают с ним партнерские отношения; это способствует развитию неуверенности и компенсации ее через агрессивность, приводит к низкой учебно-познавательной активности, трудностям в общении со сверстниками;

- отцы младших школьников в воспитательной практике демонстрируют противоположные стратегии взаимодействия с ребенком: либо уделяют ребенку крайне много внимания, потакая всем его желаниям, что не соответствует задачам данного возраста, либо, наоборот, уделяют ему крайне мало внимания, и ребенок растет предоставленным сам себе, что также негативно сказывается на результатах воспитательного процесса и может привести к неадекватной самооценке ребенка, неуверенности, нарушению социально-этических норм, неуспешности в учебной деятельности.

3. Контрольно-оценочный аспект характеризуется следующими чертами:

- у отцов русской и украинской национальностей дети отличаются низкой коммуникативной активностью, неудовлетворенной потребностью в общении, низким социальным статусом и неадекватной самооценкой;

- у отцов татарской национальности дети отличаются низкой коммуникативной активностью, неудовлетворенной потребностью в общении, дисгармонией мотивации учения, нарушениями в учебно-познавательной активности, несформированностью осознанности и целенаправленности обучения;

- у отцов армянской и азербайджанской национальностей дети отличаются сниженной учебно-познавательной активностью, дисгармонией мотивации учения, несформированностью осознанности и целенаправленности обучения, неадекватной самооценкой, такие школьники не справляются с учебной нагрузкой.

### Список литературы

*Баранова Е.В.* Значение отца для развития ребенка // Журнал практического психолога. 2014. № 3. С. 58–63.

*Дружинин В.Н.* Психология семьи. 3-е изд. Москва; Санкт-Петербург: Питер, 2012. 176 с.

*Захарова Е.И.* Психология освоения родительства: научная монография // Семейная психология и семейная терапия. 2014. № 4. С. 89–113.

*Истомина С.В.* Формирование конструктивных стратегий поведения младших школьников в конфликте со сверстниками // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 16–23.

Комлик Л.Ю. Взаимосвязь типа родительского отношения и сформированности компонентов самосознания у детей старшего дошкольного возраста // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25, № 1. С. 79–82.

Кон И.С. Отцовство как социокультурный институт // Педагогика. 2005. № 9. С. 3-16.

Кулиева Н.М. Современная сельская семья и семейный быт в Азербайджане. Баку: Элм, 2005. С. 176.

Мальтеникова Н.П. Этнопсихологические особенности формирования родительства в поликультурной среде (на примере казахских, татарских и русских семей): дис. ... канд. психол. наук. Курган, 2005. 132 с.

Манеров Р.В. Образ себя как отца в структуре Я-концепции мужчин: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2013. 26 с.

Овчарова Р.В. Психология родительства: учеб. пособие. Москва: Академия, 2005. 363 с.

Овчарова Р.В. Психодиагностический комплекс «МЭДОС». – М.: Изд-во «МПСУ», 2014. 88 с.

Патраков Э.В. Подростки и интернет: реакции родителей // Сибирский психологический журнал. 2019. № 72. С. 129–144.

Петрищев В. Культура сімейних взаємин між батьками і дітьми // Психологічна газета. 2006. № 45. С. 27–33.

Саргсян А.Л. Армянские традиции воспитания детей // Молодой ученый. 2014. № 21 (80). С. 682–684.

Светлакова В.П. Роль отца в современной российской семье // Семейная психология и семейная терапия. 2013. № 1. С. 31–41.

Токарева Ю.А. Психологические основания воспитательной деятельности отца: дис. ... д-ра психол. наук. Екатеринбург, 2012. 475 с.

Хуснутдинова Р.Р. Этнопсихологические особенности поведения в конфликтной ситуации в однонациональных и межнациональных русских и татарских семьях // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 400. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnopsihologicheskie-osobennosti-povedeniya-v-konfliktnoy-situatsii-v-odnonatsionalnyh-i-mezhnatsionalnyh-russkih-i-tatarskih-semyah> (дата обращения: 25.04.2023).

## References

Baranova E.V. *Znachenie otca dlja razvitiya rebenka* [The value of the father for the development of the child]. *Zhurnal prakticheskogo psihologa* [Journal of Practical Psychology], 2014, No. 3, pp. 58-63. (In Russ.)

Druzhinin V.N. *Psihologija sem'i* [Psychology of the family], 3rd edition. Moscow, St. Petersburg, Piter Publ., 2012, 176 p. (In Russ.)

Istomina SV *Formirovanie konstruktivnyh strategij povedeniya mladshih shkol'nikov v konflikte so sverstnikami* [Formation of constructive strategies of behavior of junior schoolchildren in conflict with peers]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, No. 2, pp. 16-23. (In Russ.)

Khusnutdinova R.R. *Jetnopsihologicheskie osobennosti povedeniya v konfliktnoj situatsii v odnonatsional'nyh i mezhnatsional'nyh russkih i tatarskih sem'jah* [Ethnopsychological features of behavior in a conflict situation in single-ethnic and interethnic Russian and Tatar families]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Tomsk State University], 2015, No. 400. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnopsihologicheskie-osobennosti-povedeniya-v-konfliktnoy-situatsii-v-odnonatsionalnyh-i-mezhnatsionalnyh-russkih-i-tatarskih-semyah>. (In Russ.)

Komlik L.Yu. *Vzaimosvjaz' tipa roditel'skogo otnosheniya i sformirovannosti komponentov samosoznaniya u detej starshego doshkol'nogo vozrasta* [The relationship between the type of parental attitude and the formation of components of self-consciousness in children of senior preschool age]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, vol. 25, No. 1, pp. 79-82. (In Russ.)

Kon I.S. *Otcovstvo kak sociokul'turnyj institut* [Paternity as a socio-cultural institution]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2005, No. 9, pp. 3-16. (In Russ.)

Kulieva N.M. *Sovremennaja sel'skaja sem'ja i semejnij byt v Azerbajdzhane* [Modern rural family and family life in Azerbaijan]. Baku, Elm Publ., 2005, p. 176. (In Russ.)

Maltnikova N.P. *Jetnopsihologicheskie osobennosti formirovaniya roditel'stva v polikul'turnoj srede (na primere kazahskih, tatarskih i russkih semej): dis. ... kand. psih. nauk* [Ethnopsychological features of the formation of parenthood in a multicultural environment (on the example of Kazakh, Tatar and Russian families): diss. ... Ph.D. Sciences]. Kurgan, 2005, 132 p. (In Russ.)

Manerov R.V. *Obraz sebja kak otca v strukture Ja-koncepcii muzhchin: avtoref. diss. ... kand. psih. nauk* [The image of oneself as a father in the structure of the self-concept of men: author. dis. ... Candidate of Psychological Sciences]. St. Petersburg, 2013, 26 p. (In Russ.)

Ovcharova R.V. *Psihologija roditel'stva: ucheb. posobie* [Psychology of parenthood: textbook. Allowance]. Moscow, Academy Publ., 2005, 363 p. (In Russ.)

Patrakov E.V. *Podrostki i internet: reakcii roditelej* [Adolescents and the Internet: reactions of parents]. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 2019, No. 72, pp. 129-144. (In Russ.)

Petrishchev V. *Kul'tura simejnih vzajmin mizh bat'kami i dit'mi* [Culture of family relationships between fathers and children]. *Psihologichna gazeta* [Psychological newspaper], 2006, No. 45, pp. 27-33. (In Russ.)

Sargsyan A.L. *Armjanskije tradicii vospitanija detej* [Armenian traditions of raising children]. *Molodoy uchenyj* [Young scientist], 2014, No. 21 (80), pp. 682-684. (In Russ.)

Svetlakova V.P. *Rol' otca v sovremennoj rossijskoj sem'e* [The role of the father in the modern Russian family]. *Semejnaja psihologija i semejnaja terapija* [Family psychology and family therapy], 2013, No. 1, pp. 31-41. (In Russ.)

Tokareva Yu.A. *Psihologicheskie osnovanija vospitatel'noj dejatel'nosti otca: dis. ... d-ra. psihol. nauk* [Psy-

chological foundations of the father's educational activity: dis. ... dr. psychol. sciences]. Yekaterinburg, 2012, 475 p. (In Russ.)

Zakharova E.I. *Psihologija osvoenija roditel'stva: nauchnaja monografija* [Psychology of development of parenting: scientific monograph]. *Semejnaja psihologija i semejnaja terapija* [Family psychology and family therapy], 2014, No. 4, pp. 89-113. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 05.06.2023; одобрена после рецензирования 30.06.2023; принята к публикации 30.06.2023.*

*The article was submitted 05.06.2023; approved after reviewing 30.06.2023; accepted for publication 30.06.2023.*

## СРАВНЕНИЕ СПОНТАННОЙ И ТЕМАТИЧЕСКОЙ ИГР СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Достанов Михаил Михайлович**, Институт психологии Российской академии наук, Москва, Россия, [dostanov3@gmail.com](mailto:dostanov3@gmail.com),  
<https://orcid.org/0000-0002-4081-9606>

**Аннотация.** В статье приводятся результаты исследования особенностей игровой деятельности детей дошкольного возраста в двух типах игр, спонтанной и тематической, с направляющей помощью взрослого. Актуальность исследования обусловлена изменениями, которые претерпевает структура и организация современной игры дошкольников. Целью данного исследования являлось изучение особенностей спонтанной игры современных детей и их сравнение с особенностями, проявляющимися в игре, в которой взрослый оказывает детям направляющую помощь. В исследовании приняли участие 71 учащийся государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы в возрасте от 4 до 6 лет. Основным методом исследования являлось включенное наблюдение за игровой деятельностью детей. Результаты исследования показали, что направляющая помощь взрослого способствует большому усложнению структуры игры: сюжету, ролям и пр. Поимого этого было обнаружено, что сюжет без четких границ и обобщенная роль, подразумевающая под собой множество других ролей, также способствуют развитию структуры игры и поддерживают игровую мотивацию детей. В большинстве свободных игр сложные сюжеты и ярко выраженные роли отсутствовали. В подавляющем большинстве сюжеты игр представляли собой выполнение отдельных шаблонных, стереотипных действий с предметами. Ход игр часто прерывался из-за переключения детей на посторонние раздражители, никак не связанные с игрой. Полученные результаты могут быть использованы для дальнейшего изучения современной игры дошкольников и роли взрослого в ней.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, сюжетно-ролевая игра, роль, спонтанная игра, свободная игра, тематическая игра, ролевое поведение, дошкольник, игра.

**Для цитирования:** Достанов М.М. Сравнение спонтанной и тематической игр современных дошкольников // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 54–61. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-54-61>

Research Article

## COMPARISON OF SPONTANEOUS AND THEMATIC PLAY IN MODERN PRESCHOOL CHILDREN

**Mikhail M. Dostanov**, Institute of Psychology Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, [dostanov3@gmail.com](mailto:dostanov3@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-4081-9606>

**Abstract.** The article presents the results of a study of the features of the play activity of preschool children in two types of games: spontaneous and thematic play, with the guidance from an adult. The relevance of the study is due to the changes that the structure and organization of the modern preschool children's play is undergoing. The purpose of this study was to study the features of spontaneous play of modern children and compare it with the features manifested in the play in which an adult provides guidance to children. The study involved 71 students of the state budgetary educational institution of the city of Moscow, aged 4-6 years. The main method of research was the included observation of children's play activity. The results of the study showed that the guiding help of an adult contributes to a greater complication of the structure of the game: plot, roles, etc. It was also found that a plot without clear boundaries and a generalized role, implying many other roles, also contribute to the development of the structure of the game and support the game motivation of children. In most free play, complex plots and pronounced roles were absent. In the overwhelming case, the plots of the games were the execution of separate template, stereotypical actions with objects. The course of the play was often interrupted due to the children switching to extraneous stimuli that were not related to the play in any way. The results obtained can be used for further study of the modern play of preschoolers and the role of an adult in it.

**Keywords:** preschool age, pretend play, role, spontaneous play, free play, thematic play, role-playing behavior, modern preschoolers, modern play.

**For citation:** Dostanov M.M. Comparison of spontaneous and thematic play in modern preschool children. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 3, pp. 54–61. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-54-61>

Процесс формирования личности ребенка уходит своими истоками в детство. Усвоение социального опыта происходит в общении. Многие отечественные и зарубежные авторы сходятся во мнении, что игра в дошкольном возрасте дает детям возможность учиться и развиваться [Whitebread et al. 2009: 3]. Игра, в том числе совместная, важна для всестороннего развития личности ребенка – социального, когнитивного и эмоционального. Именно в игре ребенок получает опыт непосредственного взаимодействия со сверстниками, учится строить с ними взаимоотношения. Также игра подразумевает необходимость договариваться и следовать определенным правилам, что способствует развитию произвольности [Rubin, Coplan: 5].

Как известно, положительные отношения со взрослыми приводят к развитию таких базовых личностных характеристик дошкольника, как доверие, инициативность, родители начинают выступать для ребенка в качестве образца, он воспроизводит их поведение в игре [Rügendö: 3]. Любое нарушение этих отношений способствует возникновению недоверия к окружающему миру, неуверенности в своих действиях.

В современном обществе роль детской игры претерпевает существенные изменения. В силу все большей направленности дошкольного образования на когнитивную подготовку и выработку школьных навыков в детских садах игре уделяется мало времени [Whitebread 2012: 10]. Большую часть дня дети заняты посещением различных занятий или кружков [Смирнова, Гударёва: 76]. Дома дети также меньше играют, поскольку игра рассматривается многими родителями как простое развлечение, и ей не уделяется достаточного внимания [Лазаренко, Патрина: 3]. Все эти факторы приводят к снижению общего развития игры [Смирнова: 7].

Современные представления об игре дошкольников сильно отличаются от классических. Так, в работах Д.Б. Эльконина игра представляет собой разыгрывание сложного сюжета, отличается наличием правил и ярко выраженной, устойчивой ролью. Исходя из этого, под высшей формой игры понималось воссоздание законченного «жизненного эпизода» [Короткова 2012: 25–29].

П.К. Смит в своих работах высказывает мысль о важности свободной игры ребенка, которая, по его мнению, носит спонтанный характер, вызывает у него удовольствие, является самомотивирующей и, что наиболее важно, – она свободна от задан-

ных внешних правил и регулируется самими детьми. К. Рубин и Р.Дж. Коплан также подчеркивали эту важную особенность игры – спонтанность [Rubin, Coplan: 2]. С.Л. Новоселова в своих работах отмечала, что именно игра обобщает весь полученный ребенком опыт и поддерживает живой интерес к окружающему миру [Новоселова, Обухова, Парамонова, Тарасова: 5].

Недавние исследования Е.О. Смирновой и И.А. Рябковой показывают иную картину. Так, у части детей свободная игра протекает на низком уровне, у некоторых – вовсе отсутствует [Смирнова, Веракса, Бухаленкова, Рябкова: 6].

Авторы отмечают, что большинство современных игр представляют собой череду постоянно сменяющихся простых сюжетов, в них отсутствует устойчивая роль, ребенок может лишь несколькими действиями или фразами показывать, в кого в данный момент он играет [Рябкова: 12].

Схожие результаты получили В.С. Чернявская и О.В. Ахмадуллина в своем исследовании степени развитости сюжетно-ролевой игры у современных дошкольников. Авторы пришли к выводу, что у многих детей уровень развития игры не соответствует возрасту [Чернявская, Ахмадуллина: 5]. В их играх практически отсутствовали роли, игровые действия, сложные взаимодействия с партнерами по игре и пр. По мнению В.С. Чернявской и О.В. Ахмадуллиной, в ходе обучения детей дошкольного возраста важно уделять внимание игре, не превращая ее при этом в метод обучения.

И.А. Рябкова и Е.Г. Шеина в своих исследованиях игры дошкольников высказывают идею о том, что современной игре свойственна множественность ролей, что позволяет судить о развитости игры, ее структуры, тогда как простая, единичная, даже ярко выраженная роль приводит к быстрому «затуханию» сюжета. Именно смена ролей является, по мнению И.А. Рябковой, свидетельством богатого содержания и развития игры у ребенка, так как множественность ролевого отыгрыша способствует обогащению и разветвлению сюжета игры [Рябкова: 8].

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что современные дети разучились играть. Последние исследования показывают, что дети не могут играть в развитые формы игры. Что может помочь детям научиться играть? Н.А. Короткова и Н.Я. Михайленко утверждают, что развитым формам игры необходимо учить, поскольку игра напрямую связана с благополучным развитием личности ребенка [Михайлен-

ко, Короткова: 6]. Умение играть не присуще ребенку от рождения, сложная игра возникает лишь в ходе взаимодействия со взрослым как носителем необходимых знаний или же в «разновозрастной группе» [Короткова 2010: 6].

Однако у современных детей нет возможности учиться играть в разновозрастной группе, так как большинство из них имеет крайне мало свободного времени и нет такого сообщества, как «дворовая компания», которая является одним из источников развития игры [Тарасова: 5]. Поэтому процесс передачи детям «игровой культуры» ложится на плечи родителя или воспитателя. Учитывая, что большую часть времени дошкольники проводят в детском саду, роль «учителя» ложится на педагога.

Н.А. Короткова рассматривала возможность обучения игре в небольших группах – один педагог и двое детей. Но в условиях детского сада это затруднительно, так как уделять развитию игры достаточно времени не позволяет учебная программа, направленная в основном на получение академических знаний. Игра же в данном случае используется лишь как форма обучения, тем самым утрачивая множество своих особенностей.

Возникает вопрос: какая помощь необходима ребенку, чтобы он смог обучиться сложным формам игры? Если предоставить ребенку полностью готовые алгоритмы действий и провести его по ним «за ручку», то такая игра превратится в нечто наподобие урока или театрального представления. Важно понять, как взрослый может помочь ребенку в его игре так, чтобы сохранить ее важнейшую черту – свободу. Этому вопросу и посвящено данное исследование.

**Цель исследования** – сравнить два вида игры дошкольников: спонтанную и тематическую свободную игру, в которой взрослый оказывает детям направляющую помощь.

**Организация исследования.** Выборка состояла из 71 ребенка в возрасте 4–6 лет: 31 мальчик (4 года – 5 человек, 5 лет – 9 человек, 6 лет – 17 человек) и 40 девочек (4 года – 19 человек, 5 лет – 14 человек, 6 лет – 7 человек). Средний возраст выборки – 5 лет: у мальчиков – 5,4 года, у девочек – 4,7 года. Все дети являлись учениками ГБОУ «Школа № 1586».

**Методика исследования.** В ходе исследования применялся метод включенного наблюдения за игровой активностью детей, а также создание тематической игровой ситуации. Помимо этого, для статистической обработки полученных данных применялись методы непараметрической статистики: U-критерий Манна–Уитни и коэффициент корреляции  $r$  Спирмена; использовался статистический пакет IBM SPSS Statistics.

Данное исследование включало в себя две экспериментальные серии.

В ходе первой серии проводилось включенное наблюдение за тематической игрой детей в возрасте 4–6 лет. В процессе наблюдения экспериментатор оказывал детям направляющую помощь, которая заключалась в трех высказываниях, касающихся сюжета игры.

Опираясь на исследования поведения детей в ходе сюжетно-ролевых игр, И.А. Рябкова в качестве объектов наблюдения в описанных двух сериях эксперимента обозначил следующие аспекты игровой деятельности [Рябкова: 2]:

1) инициативность в ходе подготовки к игре – степень активности ребенка в выборе игрушек, различных материалов для игры.

2) выпадение из роли – частота разрушения ролевой ситуации.

3) развитие сюжета – степень привнесения ребенком в игру новых элементов, развитие действия в игре.

4) частота отвлечения ребенка на постороннее окружение – частота разрушения игровой ситуации в результате отвлечения ребенка на внешние, не связанные с его игрой предметы.

5) степень упорядоченности действий – насколько поведение ребенка направлено на достижение определенной цели в игре.

6) степень соблюдения правил – данный показатель обозначает стремление детей соблюдать собственные договоренности, которые они сформулировали сами в ходе своей игры.

7) нарушение правил – данный критерий дополняет предыдущий и обозначает частоту нарушения сформированных детьми правил игры.

8) степень проявления спонтанности (хаотичности) в поведении ребенка – резко меняющегося поведения, которое не направлено на определенную цель;

9) степень использования атрибутов роли – использование ребенком различных предметов, которые обозначают ту роль, которую он отыгрывает;

10) название себя/партнера в соответствии с ролью – данный показатель характеризует то, насколько дети обозначают себя или партнера по игре, в соответствии с игровой ситуацией;

11) ролевая речь – частота высказываний, соответствующих выбранной роли;

12) соответствие действий своей роли – степень соответствия поведения ребенка той роли, которую он отыгрывает в конкретный момент;

13) ролевые действия – данный критерий дополняет показатель «Соответствие действий роли» и характеризует проявление поведения, которое может соответствовать той или иной роли, которую отыгрывает ребенок;

14) частота проявления агрессивности ребенком в ходе игры – поведения, выражающегося как в вербальной, так и в невербальной агрессии;

15) напряженность ребенка в ходе игры – проявление замкнутости, отрешенности ребенка по отношению к игре и партнеру;

16) агрессивность – степень проявления ребенком невербальной или вербальной агрессии в игре: крик, обзывание или физическое воздействие на партнера по игре.

17) частота использования ребенком одной из стратегий решения конфликтных ситуаций (конкуренция, соперничество, приспособление, игнорирование, компромисс);

18) частота проявлений ребенком отрицательных и положительных эмоций: злости, обиды, грусти и, соответственно, радости, заинтересованности.

Каждый объект наблюдения обозначал степень проявления конкретного элемента поведения ребенка или степень выраженности конкретных элементов игровой деятельности ребенка в ходе всей серии эксперимента.

Для изучения степени выраженности каждого из объектов наблюдения автором была разработана пятибалльная шкала оценки аспектов игровой деятельности и поведения детей в зависимости от частоты или степени проявления конкретного явления: 0 – данный объект наблюдения не проявляется; 1 – единичные проявления; 2 – редкие проявления; 3 – частные проявления; 4 – постоянное проявление.

Детям для игры был предложен тематический сюжет: необитаемый остров и обобщенная роль путешественника.

Исходя из представлений И.А. Рябковой о том, что ребенок использует в игре несколько ролей, экспериментатором была введена обобщенная роль – путешественника, предполагающая внутри себя несколько ролей: это мог быть и хозяин фермы, и строитель корабля, и рыболов и др. Данная роль являлась обобщенной, так как не имела четкого образа и каких-либо правил поведения, что давало детям простор и свободу для реализации их собственных задумок.

Случайные пары детей приглашались экспериментатором в комнату, где находились различные игрушки: машинки, солдатики, конструкторы и тому подобное, а также так называемые «полифункциональные предметы» – отрезки тканей, ленточки и прочее [Рябкова, Смирнова, Шеина: 3].

Экспериментатор после ознакомления детей с помещением и находящимися там игрушками задавал детям вопросы, целью которых являлась актуализация возможного опыта, который мог бы помочь им сориентироваться в игре, например: знают ли они какие-нибудь мультфильмы или сказки про морские приключения, пиратов или море? После этого дети начинали играть в течение 20 минут. В процессе игры экспериментатор озвучил три высказывания, касающиеся сюжета: на острове начался дождь; ста-

ло холодно; герои проголодались. Стоит отметить, что при этом экспериментатор не останавливал игру и никак не настаивал на ответной реакции детей. Они могли как реагировать на слова экспериментатора и начинать что-то предпринимать, так и игнорировать его, продолжая делать то, чем занимались ранее. Весь процесс фиксировался экспериментатором в специальном протоколе.

Во второй серии эксперимента также проводилось включенное наблюдение за игрой детей в возрасте 4–6 лет, без каких-либо интервенций со стороны экспериментатора. Однако в данном случае детям предлагалось совершенно свободно поиграть в придуманную ими самими игру. Пары детей приглашались в ту же игровую комнату, с тем же набором предметов. Экспериментатор отдельно подчеркивал, что дети могут использовать любые игрушки и вещи, находящиеся в игровой комнате. Он никак не вмешивался в процесс игры детей. В случае каких-либо обращений к нему со стороны детей старался давать максимально общие ответы. Весь процесс наблюдения также заносился в специальный протокол.

**Результаты.** Для изучения особенностей двух видов организации детской игры, спонтанной и тематической, было проведено сравнение полученных данных включенного наблюдения по критерию Манна – Уитни. Результаты приведены в таблице № 1.

Данные сравнения двух типов игр показали, что в тематической игре детей больше выражены такие ролевые элементы игры, как: соответствие действий ребенка своей роли, ролевые действия и ролевая речь. Сюжет в таких играх сложнее и богаче. Дети лучше соблюдают правила, которые сами же формулируют в ходе игры и проявляют большую творческую активность, придумывая что-то новое и необычное для своих игр. Также дети активнее «готовились» к своей игре, отбирая нужные игрушки и вещи.

Помимо особенностей ролевой составляющей игры, было обнаружено, что уровень агрессивности детей в тематической игре выше, чем в ходе свободной игры. Также было обнаружено, что в таком виде игр чаще проявляются негативные эмоции, такие как злость, обида и пр. Также в таких играх чаще, чем в свободных, наблюдались конкуренция и соперничество между детьми, напряженность. Настроение детей было более переменчивым, сменяясь от веселого до грустного. Также в них сильнее проявлялось стремление одного из детей, а иногда и обоих, лидировать в отношениях и игре в целом.

Для понимания того, с чем могут быть связаны такие особенности поведения детей, был проведен корреляционный анализ данных наблюдения за детьми, играющими в тематическую игру.

Данные корреляционного анализа по критерию Спирмана приведены в таблице № 2.

Таблица 1

## Сравнение данных наблюдения за спонтанной и тематической игрой

Показатели	Средний ранг		Достоверность различий по критерию Манна – Уитни
	Спонтанная игра	Тематическая игра	
Инициативность в ходе подготовки к игре	28,07	43,71	0,001**
Соблюдение правил в игре	29,36	42,46	0,006**
Соответствие действий роли	30,63	41,22	0,026**
Ролевые действия	29,57	42,25	0,008**
Ролевая речь	29,16	42,65	0,004**
Развитие сюжета	22,44	49,18	0,000**
Выпадение из роли	49,01	23,35	0,000**
Проявление отрицательных эмоций	31,50	40,38	0,011**
Частота смены настроения	31,04	40,82	0,002**
Конкуренция	30,61	41,24	0,005**
Соперничество	31,77	39,23	0,015**
Напряженность	31,00	40,86	0,001**
Агрессивность	31,83	40,06	0,016**
Творческий подход	28,07	43,71	0,001**
Стремление лидировать	31,00	40,86	0,023**

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

Таблица 2

## Корреляционный анализ данных наблюдения за тематической игрой детей

Особенности поведения	Особенности поведения в тематической игре	
Агрессивность	Называние себя или партнера в соответствии с ролью	0,571**
	Соответствие действий роли	0,353**
	Ролевые действия	0,333*
	Проявление отрицательных эмоций	0,615**
Развитие сюжета	Выпадение из роли	-0,804**
	Агрессивность	-0,353*
	Нарушение правил	0,598**
	Соблюдение правил	-0,620**
	Ролевые действия	-0,645**
	Ролевая речь	-0,604**
	Частота отвлечения на постороннее	0,591**
	Упорядоченность действий	-0,355*
Спонтанность/хаотичность	0,444**	

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

Полученные результаты могут говорить о том, что в тематических играх агрессия связана с различными ролевыми составляющими игры: использованием ролевого переименования, ролевыми действиями, а также со степенью соответствия действий ребенка выбранной им роли. Так, некоторые дети начинали ссориться, так как хотели, чтобы их называли так, как они назвали себя в игре. Например, если ребенок был капитаном корабля, то он злился от того, что его называют неигровым именем. Часто дети ссорились из-за того, что кто-то вел себя не в соответствии с тем, кого он отыгрывал в тот или иной момент. Помимо этого, агрессия напрямую зависит от проявления отрицательных эмоций в игре детей,

будь то обида, грусть и пр. Данная связь является наиболее логичной.

В ходе анализа полученных данных была обнаружена необычная взаимосвязь между степенью развития сюжета в играх детей и некоторыми особенностями их поведения, а также с отдельными элементами игры. Так, сюжет лучше развивался в случаях, когда дети нарушали придуманные правила, при снижении количества ролевых действий и ролевой речи, высокой частоте отвлечения детей на посторонние предметы. Также снижалась упорядоченность действий, поведение детей становилось хаотичным и спонтанным. Анализ результатов не выявил значимых различий по другим критериям.

**Корреляционный анализ данных наблюдения за свободной игрой детей**

Особенности поведения	Особенности поведения в свободной игре	
Агрессивность	Частота смены настроения	0,388*
	Проявление отрицательных эмоций	0,393*
Развитие сюжета	Выпадение из роли	-0,713**
	Нарушение правил	-0,400*
	Соблюдение правил	0,442**
	Упорядоченность действий	0,541**
	Спонтанность/хаотичность	-0,441**

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

Для лучшего понимания полученных взаимосвязей сюжетной составляющей тематической игры и поведения детей был проведен корреляционный анализ данных наблюдения за спонтанной игрой. Результаты показаны в таблице № 3.

Анализ полученных результатов показал, что агрессия детей в свободной игре связана с проявлением негативных эмоций ( $r = 0,393$ ), а также степенью того, как часто меняется их настроение в ходе игры ( $r = 0,388$ ).

Также было обнаружено, что сюжет в таких играх напрямую зависит от того, насколько дети соблюдают свои собственные правила игры ( $r = 0,442$ ), ставят себе четкие цели и работают над их достижением ( $r = 0,541$ ).

Анализ результатов не выявил значимых различий по другим критериям.

**Обсуждение результатов и заключение.** В данном исследовании детям не задавалась определенная ситуация и четкие правила того, как им надо играть. В первой серии эксперимента взрослый предлагал детям тему игры: путешественники, оказавшиеся на необитаемом острове. Это давало им простор для фантазии и сохраняло важную особенность игры – свободу и непринужденность. Помощь экспериментатора заключалась лишь в трех фразах относительно изменений в игровой обстановке. В течение всей игры взрослый сообщал детям о трех событиях на их острове: о том, что начинается дождь, становится холодно и что «путешественники» хотят есть. Некоторые дети игнорировали реплики взрослого, другие же, наоборот, прислушивались и начинали что-то предпринимать. Так, некоторые дети, услышав, что начинается дождь, начинали строить палатки или искать укрытие.

Полученные результаты показывают, что направляющая помощь взрослого способствует усложнению сюжета игры. В таких играх ярче выражены правила, структура, а также ролевое поведение. Дети проявляют большую инициативность и творчество. Направляющие высказывания взрослого способствовали концентрации детей на игре и тем самым стимулировали развитие сюжета.

Сложные сюжеты в спонтанных играх, наоборот, встречались значительно реже и представляли собой цикличные, никак не связанные между собой последовательности шаблонных действий. Так, ребенок мог изображать из себя полицейского, преследующего преступника, однако вся игра ограничивалась тем, что он размахивал игрушечным пистолетом и кричал: «Стой! Ты арестован!» Роль в таких играх была представлена крайне слабо.

Тематические игры были значительно сложнее, в них дети чаще проявляли агрессивность и конфликтовали (соперничали друг с другом и конкурировали) между собой. Причиной ссор чаще являлось несоблюдение кем-то из детей сформулированных ими правил (например, кто-то мог ходить по «костру» или использовать палки как «меч»). Такая особенность поведения детей может объясняться тем, что в игре появляется структура, некие рамки, которые возникают в ходе взаимодействия участников игры и которые дети стремятся поддерживать. Ожидается, что их нарушение будет вызывать у них отрицательные переживания.

Как мы и предполагали, в игре дети использовали много конкретных ролей, это были строители, рыболовы, сборщики фруктов и т. д. У детей в ходе игры быстро происходил переход на другие роли. Так, при постройке корабля кто-то из детей видел самовар и тут же переключался на разливание чая, тогда как партнер мог продолжать строительство корабля.

В игре также присутствовали символические функции, ребенок помещал фрукт в самовар и говорил, что приготовил сок.

В тематической игре детей была обнаружена своеобразная закономерность. Дети могли приносить в свою игру что-то, что могло оказаться совсем нерелевантным смысловому плану игры. Так, дети включали в игру самовар, кто-то мог начать строить аэропорт. Мы считали это приемлемым, учитывая роль символического и множественность ролей. Тем не менее даже такие нововведения способствовали развитию сюжета игр. Это может объясняться тем, что наличие в игре обобщенной роли давало де-

тям возможность свободно переключаться между ролями, не выпадая из сюжета игры.

Исходя из анализа полученных данных, можно сделать несколько выводов. Направляющая помощь взрослого способствует большему развитию игры: сюжету, ролевому поведению и общей структурированности игры, а также она помогает поддерживать интерес самих детей к игре. Помимо этого, сюжет без жестких ограничений и обобщенная роль способствуют усложнению и обогащению игры. В тематических играх с направляющей помощью взрослого отношения детей могут быть напряженными в силу усложнения структуры игры и введения в игру своих четких правил.

### Список литературы

Катанаева К.В. Игра как средство познания и развития ребенка // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 25 нояб. 2017 г.); редкол. О.Н. Широков и др. Чебоксары: Интерактив плюс, 2017. С. 158–161.

Короткова Н.А. Сюжетная игра дошкольников: неоправданность педагогических ожиданий // Ребенок в детском саду. 2012. № 1. С. 2-9.

Короткова Н.А. Формы игры в образовательном процессе детского сада // Ребенок в детском саду. 2010. № 4. С. 2-8.

Лазаренко Е.Н., Патрина Т.И. Игра в жизни современного дошкольника // Концепт: науч.-метод. электрон. журнал. 2019. № V5. URL: <http://e-koncept.ru/2019/196045.htm> (дата обращения: 17.11.2022).

Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Как играть с ребенком. Москва: Педагогика, 1990. 160 с.

Новоселова С.Л., Обухова Л.Ф., Парамонова Л.А., Тарасова К.В. Теоретические основы базисной программы развития ребенка-дошкольника // Психологическая наука и образование. 1996. Т. 1, № 3. С. 64-70.

Рябкова И.А. Особенности ролевого замещения в игре дошкольников с разными материалами // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10, № 3. С. 12–19.

Рябкова И.А., Смирнова Е.О., Шеина Е.Г. Возрастные особенности ролевой игры дошкольников в условиях открытой предметной среды // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 6. С. 75–84.

Рябкова И.А., Шеина Е.Г. Ролевое замещение дошкольников в игре с образными игрушками // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 1. С. 41–50.

Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Структура и варианты сюжетной игры дошкольника // Психологическая наука и образование. 2010. Т. 15, № 3. С. 62–70.

Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании // Психологическая наука и образование. 2013. № 3. С. 92–98.

Смирнова Е.О., Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Рябкова И.А. Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 1. С. 4–14.

Смирнова Е.О., Гударёва О.В. Состояние игровой деятельности современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2005. Т. 10, № 2. С. 76–86.

Тарасова Ю.И. Актуальные проблемы игровой деятельности в современном мире // Молодой ученый. 2020. № 2 (292). С. 412–415. URL: <https://moluch.ru/archive/292/66092/> (дата обращения: 16.09.2022).

Чернявская В.С., Ахмадуллина О.В. Опыт исследования сюжетно-ролевой игры у дошкольников // Концепт: науч.-метод. электрон. журнал. 2016. № V1. URL: <http://e-koncept.ru/2016/16003.htm> (дата обращения: 15.06.2023).

Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. Москва: Гуманит. изд. центр «Владос», 1999. 360 с.

Rubin K.H., & Coplan R.J. Social and nonsocial play in childhood: An individual differences perspective. State University of New York Press, 1998, pp. 144-170.

Rügendo F.G. A Discussion on Basic Virtues and Crisis in the Child's Developmental Stages. European Journal of Research in Social Sciences, 2019, 7 (4), pp. 26-32.

Whitebread D. The Importance of Play: A Report on the Value of Children's Play with a Series of Policy Recommendations. Toy Industries of Europe, 2012, p. 55.

Whitebread D., Coltman P., Jameson H., & Lander R. Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? Educational and Child Psychology, 2009, 26 (2), pp. 40-52.

### References

Chernjavskaja V.S., Ahmadullina O.V. *Opyt issledovaniya sjuzhetno-rolevoj igry u doshkol'nikov* [Experience of pretend play research in preschoolers]. *Koncept: nauch.-metod. jelektron. jzhurnal* [Koncept: the periodical scientific and methodological electronic journal], 2016, vol. 1. URL: <https://e-koncept.ru/2016/16003.htm> (date access: 15.06.2023). (In Russ.)

Jel'konin D.B. *Psihologija igry* [Psychology of the game], 2nd ed. Moscow, Vlados Publ., 1999, 360 p. (In Russ.)

Katanaeva K.V. *Igra kak sredstvo poznaniya i razvitiya rebenka* [Play as a means of cognition and development of the child]. *Vospitanie i obuchenie: teoriya, metodika i praktika* [Education and training: theory, methodology and practice]: materialy XI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., ed. by O.N. Shirokov. Cheboksary, Interaktiv pljus Publ., 2017, pp. 158-161. (In Russ.)

Korotkova N.A. *Formy igry v obrazovatel'nom processe detskogo sada* [Forms of play in the educational

process of kindergarten]. *Rebenok v detskom sadu* [A child in kindergarten], 2010, vol. 4, pp. 2-8. (In Russ.)

Korotkova N.A. *Sjuzhetnaja igra doshkol'nikov: neopravdannost' pedagogicheskikh ozhidaniy* [The plot play of preschoolers: unjustifiability of pedagogical expectations]. *Rebenok v detskom sadu* [A child in kindergarten], 2012, vol. 1, pp. 2-9. (In Russ.)

Lazarenko E.N., Patrina T.I. *Igra v zhizni sovremenogo doshkol'nika* [Playing in the life of a modern preschooler]. *Koncept: nauch.-metodich. jjelektron. jzhurnal* [Koncept: the periodical scientific and methodological electronic journal], 2019, vol. 5. URL: <http://e-koncept.ru/2019/196045.htm> (date access: 15.05.2022). (In Russ.)

Mihajlenko N.Ja., Korotkova N.A. *Kak igrat' s rebenkom* [How to play with a child]. Moscow, Pedagogika Publ., 1990, 160 p. (In Russ.)

Novoselova S.L., Obuhova L.F., Paramonova L.A., Tarasova K.V. *Teoreticheskie osnovy bazisnoj programmy razvitiya rebenka-doshkol'nika* [Theoretical foundations of the basic program for the development of a preschool child]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 1996, vol. 1, No. 3, pp. 64-70. (In Russ.)

Rjabkova I.A. *Osobennosti rolevogo zameshhenija v igre doshkol'nikov s raznymi materialami* [Characteristics of Role Substitution in Preschooler's Play with Different Materials]. *Psihologo-pedagogicheskie issledovanija* [Psychological Educational Studies], 2018, vol. 10 (3), pp. 12-19. (In Russ.)

Rjabkova I.A., Smirnova E.O., Sheina E.G. *Vozrastnye osobennosti rolevoj igry doshkol'nikov v uslovija hotkrytoj predmetnoj sredy* [Age Specifics of Preschoolers' Role Play in Open Object Environment]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2018, vol. 23 (6), pp. 75-84. (In Russ.)

Rjabkova I.A., Sheina E.G. *Rolevo ezameshhenie doshkol'nikov v igre s obraznymi igrushkami* [Role Substitution in Preschoolers' Play with Toy Characters]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2021, vol. 26 (1), pp. 41-50. (In Russ.)

Smirnova E.O., Rjabkova I.A. *Struktura i variant sjuzhetnoj igry doshkol'nika* [The state of play activity of modern preschoolers]. *Psihologicheskaja nauka i obra-*

*zovanie* [Psychological Science and Education], 2010, vol. 15 (3), pp. 62-70. (In Russ.)

Smirnova E.O. *Igra v sovremenom doshkol'nom obrazovanii* [The play in modern preschool education]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2013, vol. 3, pp. 92-98. (In Russ.)

Smirnova E.O., Veraksa A.N., Buhalenkova D.A., Rjabkova I.A. *Svjaz' igrovoj dejatel'nosti doshkol'nikov s pokazateljami poznavatel'nogo razvitiya* [Relationship between Play Activity and Cognitive Development in Preschool Children]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija* [Cultural-historical psychology], 2018, vol. 14 (1), pp. 4-14. (In Russ.)

Smirnova E.O., Gudarjova O.V. *Sostojanie igrovoj dejatel'nosti sovremennykh doshkol'nikov* [The Game activity State of Modern Preschool Children]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2005, vol. 10 (2), pp. 76-86. (In Russ.)

Tarasova Ju.I. *Aktual'nye problemy igrovoj dejatel'nosti v sovremenom mire* [Actual problems of play activity in the modern world]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 2020, vol. 2, pp. 412-415. URL: <https://moluch.ru/archive/292/66092/> (date access: 16.09.2022). (In Russ.)

Rubin K.H., & Coplan R.J. Social and nonsocial play in childhood: An individual differences perspective. State University of New York Press Publ., 1998, pp. 144-170.

Rügender F.G. A Discussion on Basic Virtues and Crisis in the Child's Developmental Stages. *European Journal of Research in Social Sciences*, 2019, 7 (4), pp. 26-32.

Whitebread D. The Importance of Play: A Report on the Value of Children's Play with a Series of Policy Recommendations. Toy Industries of Europe, 2012, p. 55.

Whitebread D., Coltman P., Jameson H., & Lander R. Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational and Child Psychology*, 2009, 26 (2), pp. 40-52.

*Статья поступила в редакцию 01.06.2023; одобрена после рецензирования 15.06.2023; принята к публикации 15.06.2023.*

*The article was submitted 01.06.2023; approved after reviewing 15.06.2023; accepted for publication 15.06.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 62–68. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 3, pp. 62–68.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.922.8

EDN HUEBFR

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-62-68>

## ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ АССЕРТИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ И РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

**Трошихина Евгения Германовна**, кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, [e.troshikhina@gmail.com](mailto:e.troshikhina@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-5739-2963>

**Навдусевич Галина Владимировна**, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, [navdushevich@yandex.ru](mailto:navdushevich@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5601-803X>

**Аннотация.** Изложены данные эмпирического исследования предикторов ассертивности из числа личностных характеристик в подростково-юношеском возрасте. Актуальность обусловлена недостаточностью сведений о развитии ассертивности от младшего подросткового к юношескому возрасту, между тем как данное качество необходимо для успешной интеграции подрастающего поколения в современный социум. В связи с этим поставлена цель: выявить предикторы ассертивного поведения из числа параметров самоотношения, черт личности, социального интеллекта и поведенческих стратегий в младшем, старшем подростковом и юношеском периодах развития. Выборку составили 201 человек (98 юношей, 103 девушки), по 67 человек в каждой возрастной группе: младшие подростки (11–13 лет), старшие подростки (14–16 лет) и юношество (17–18 лет). Использованы методики: тест «Ассертивность» Д. Левинсона в модификации М. Шлепецкого, методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантеева, многофакторный личностный опросник Р. Кэттелла 16PF (форма С), методика социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена в адаптации Е.С. Михайловой и опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла в адаптации Н.Е. Водопьяновой. Выявлено, что ассертивность активно развивается от младшего подросткового к юношескому возрасту, однако в период юношества ассертивность еще не достигает сформированности как свойства личности. В младшем подростковом возрасте применение ассертивности обеспечивается эмоциональной устойчивостью, в старшем подростковом – позитивным самоотношением. В юности ассертивность сопряжена с агрессивными действиями, однако в процессе рефлексии поведения они дифференцируются и корректируются в зависимости от поддержки или осуждения со стороны окружающих.

**Ключевые слова:** ассертивность, самоотношение, подростковый возраст, юношеский возраст, социальный интеллект.

**Для цитирования:** Трошихина Е.Г., Навдусевич Г.В. Личностные предикторы ассертивности в подростковом и раннем юношеском возрасте // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 62–68. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-62-68>

Research Article

## PERSONAL PREDICTORS OF ASSERTIVENESS IN ADOLESCENCE AND EARLY YOUTHFUL PERIOD

**Evgenia G. Troshikhina**, PhD in Psychology, Associate Professor, Saint Petersburg State University, St. Petersburg, Russia, [e.troshikhina@gmail.com](mailto:e.troshikhina@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-5739-2963>

**Galina V. Navdushevich**, Saint Petersburg State University, St. Petersburg, Russia, [navdushevich@yandex.ru](mailto:navdushevich@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5601-803X>

**Abstract.** The purpose of this article was to examine the personal characteristics that would predict assertiveness among adolescence and youth. The relevance of the study is determined by the fact that the changing in assertiveness from early adolescence to youth is not sufficiently studied, while it is important quality for the successful integration of the younger generation into modern society. The goal of the study was to identify predictors of assertiveness in the younger, older adolescence and youthful periods of development. The investigated variables are parameters of self-attitude, personality traits, social intelligence, and behavioral strategies. The sample consisted of 201 people (98 boys, 103 girls), 67 people in each age group: younger teenagers (11-13 years old), older teenagers (14-16 years old) and youth (17-18 years old). Methods used were: Levinson's Assertiveness test, questionnaire 'Components of Self-attitude' (S.R. Pantileev), R. Cattell's Factor personality

questionnaire (16PF), the Four Factor Test of Social Intelligence (the Guilford-Sullivan test), and S.E. Hobfoll's Strategic Approach to Coping Scale (SACS). The research revealed that assertiveness slowly increases from younger adolescence to youth; however, assertiveness is not yet a formed personality trait even in youthful period. A central predictor of assertiveness is emotional stability in early adolescence and positive self-image in later adolescence. In youth period, predictors of assertiveness are contradictory, among them are seeking social support, aggressive action, social translations, and reflective self-attitude. Thus, during youthful period, assertiveness is close to aggressive actions, however, in the process of reflection, aggressive and assertive behavior are differentiated and corrected depending on support or condemnation from others.

**Keywords:** assertiveness, self-attitude, adolescence, adolescence, social intelligence.

**For citation:** Troshikhina E.G., Navdushevich G.V. Personal predictors of assertiveness in adolescence and early youthful period. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 3, pp. 62–68. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-62-68>

**Введение.** Подростково-юношеский возраст – это период кардинальной перестройки всех сфер жизнедеятельности человека и перехода на новый уровень самосознания (И.С. Кон, Э. Эриксон), появляется рефлексия и чувство взрослости (А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин), личностные изменения сопровождаются открытием своей уникальности, ценности «Я» и желанием их отстаивать (Л.С. Выготский, Н.Е. Харламенкова). В связи с этим становится актуальным обретение психологических качеств и способов самоутверждения, которые обеспечат эффективное вхождение в социум взрослых. Асертивность – одно из них.

Асертивность – оптимальный способ межличностного взаимодействия, заключающийся в умении человека конструктивно настаивать на своих правах, со всем уважением к другим людям и принятием ответственности за свое поведение; это отличает асертивное поведение от агрессивного, направленного только на экспрессию прав [Rakos: 346]. Асертивность предполагает гибкость навыков реагирования в соответствии с той или иной ситуацией. Т. Пфафман возводит асертивность в ранг жизненно важного качества, необходимого для личностного благополучия и благополучия в отношениях [Pfafman: 264]. Сохранность асертивности в сложных критических ситуациях обеспечивает жизнестойкость и преобразовательную активность [Покальчук, Воробьева: 150–157].

В последнее время появляются работы, направленные на выявление аспектов асертивности, значимых для отдельных возрастов. А.Н. Смолонская и В.И. Колесов видят в асертивности источник, приумножающий потенциал социальной активности младших школьников. Асертивные компетенции предполагают достаточно ясные представления ребенка о себе и окружающих, знания о нормах и правилах взаимоотношений людей, способность принимать адекватные возрасту решения в различных жизненных ситуациях [Смолонская, Колесов: 170–171].

В подростковом возрасте умение решать вопросы взаимодействия с окружающим миром существенно улучшает социальную адаптацию [Шильцова: 77]. Подростки с высоким уровнем асертивности харак-

теризуются целеустремленностью, реалистичностью, решительностью, умением принимать компромиссные решения, в конфликтных ситуациях они склонны к сотрудничеству [Соколовская, Скоблецкая: 134]. И. Пармаксиз исследовала фаббинг-поведение подростков и выявила отрицательную взаимосвязь фаббинга с асертивностью, и положительную – с пассивностью. Повышение самооценки ведет к усилению асертивного поведения и уменьшению склонности к фаббингу [Parmaksiz: 40].

Т.Э. Сизикова и В.И. Садчикова показали, что у подростков 13–15 лет в результате развития асертивности повышается уверенность в себе и способность к сотрудничеству; возрастает понимание границ «Я» и стремление сохранить суверенность личного пространства [Сизикова, Садчикова: 216].

В юношеском возрасте формируется готовность к самоопределению, к осознанному построению и реализации перспектив своего профессионального, жизненного и личностного развития. Рост потребности в достижении конкретных результатов определяет необходимость обретения соответствующих компетенций, в том числе асертивных. В исследовании Е.В. Валиуллиной показано, что такие стороны асертивности, как уверенность и решительность, соотносятся с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта, в частности способности управлять своими эмоциями, что позволяет юношеству вести себя ответственно и достаточно спонтанно [Валиуллина: 58].

Б. Карстенсен и У. Клузмманн исследовали асертивность будущих учителей и выявили отрицательную связь между асертивностью и эмоциональным истощением. Авторы полагают, что асертивность является предиктором профессионального благополучия и важнейшим ресурсом ранней карьерной адаптации начинающих учителей [Carstensen, Klusmann: 500].

Основываясь на имеющихся исследованиях асертивности, в том числе в возрастном аспекте, мы задались вопросом о личностных предикторах развития асертивности от подросткового до юношеского возраста. В связи с этим была поставлена *цель*: выявить, какие именно характеристики личности, самоотноше-

ния, социального интеллекта и поведенческих стратегий выступают предикторами ассертивности в младшем, старшем подростковом и юношеском периодах развития. Мы исходили из гипотезы, что ассертивность развивается поэтапно и на каждом из этих возрастных этапов существуют свои предикторы ассертивности.

**Эмпирическая база.** Выборку составили 201 учащийся общеобразовательных школ Санкт-Петербурга, из них 98 юношей и 103 девушки. Исходя из цели исследования, выделено три возрастные группы: младшие подростки (11–13 лет), старшие подростки (14–16 лет) и юношеский возраст (17–18 лет), по 67 человек в каждой группе с равномерным распределением юношей и девушек.

**Методы исследования.** Для изучения ассертивности использован тест «Ассертивность» Д. Левинсона в модификации М. Шлепецкого, 1995 год [Каппони, Новак: 11]. Для изучения личностных характеристик применялись: методика исследования самооотношения «МИС» С.Р. Панталева, 1993 год [Панталева: 1], личностный опросник Р. Кэттелла 16PF (форма С), 2002 год [Батаршев: 57], опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла в адаптации Н.Е. Водопьяновой, 2009 год [Водопьянова: 253] и методика социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена в адаптации Е.С. Михайловой, 1996 год [Михайлова: 16]. Результаты исследования обрабатывались посредством программного статисти-

ческого пакета SPSS: описательные статистики, сравнительный анализ с применением t-критерия Стьюдента, корреляционный анализ с применением критерия Пирсона и регрессионный анализ.

**Результаты исследования.** Для определения уровня ассертивности в трех возрастных группах применялась методика Д. Левинсона (табл. 1).

Средние значения по шкалам методики «Ассертивность» постепенно увеличиваются, и различие по суммарному показателю ассертивности между группой младших подростков и юношества достигает уровня значимости. Юношам и девушкам легче удается проявлять ассертивность, чем младшим подросткам. Таким образом, ассертивность имеет тенденцию к возрастанию при переходе из младшего подросткового в ранний юношеский возраст.

Как показал корреляционный анализ, взаимосвязи шкал методики «Ассертивность» в трех возрастных группах аналогичны. Обе шкалы – «Частота» и «Приемлемость» – вносят свой вклад в суммарный показатель ассертивности и связаны с ним сильными корреляционными связями ( $r < 0,001$ ), а между собой эти шкалы не взаимосвязаны, то есть они проявились как две самостоятельные характеристики ассертивности. Это говорит о том, что есть такие подростки и юноши, которые, часто применяя ассертивное поведение, не считают его приемлемым, и наоборот, те, кто редко проявляет ассертивность, позитивно относятся к данному качеству.

Таблица 1

Средние значения шкал методики «Ассертивность» в трех возрастных группах

Шкалы	I группа 11–13 лет (n = 67 чел.) M (SD)	II группа 14–15 лет (n = 67 чел.) M (SD)	III группа 16–18 лет (n = 67 чел.) M (SD)	t-крит. гр. I–II	t-крит. гр. II–III	t-крит. гр. I–III	Нормативные значения
Частота	67,52 (15,13)	69,09 (11,49)	71,27 (13,61)	0,677	1,005	1,506	61–81
Приемлемость	131,33 (22,94)	132,03 (22,33)	137,09 (24,87)	0,179	1,240	1,395	102–137
Ассертивность	198,85 (26,51)	201,12 (24,62)	208,36 (28,23)	0,514	1,584	2,011*	163–218

Примечание. Значимость: \* – при  $p < 0,05$ .

Таблица 2

Результаты регрессионного анализа в группе младших подростков

Зависимая переменная	R <sup>2</sup>	F	p	Значимые предикторы	β
Частота	0,28	5,897	0,000	Адекватность-неадекватность самооценки (MD) <sup>3</sup>	-0,403
				Способность к познанию преобразований поведения <sup>4</sup>	-0,294
				Импульсивные действия <sup>1</sup>	-0,296
				Эмоциональная неустойчивость-устойчивость (C) <sup>3</sup>	0,239
Приемлемость	0,22	6,020	0,001	Импульсивные действия <sup>1</sup>	0,437
				Социальный интеллект <sup>4</sup>	0,300
				Внутренняя конфликтность <sup>2</sup>	-0,260

Примечание. <sup>1</sup> – показатели опросника СПСС С. Хобфолла; <sup>2</sup> – показатели методики «МИС» С.Р. Панталева; <sup>3</sup> – показатели личностного опросника Р. Кэттелла; <sup>4</sup> – показатели методики «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда и М. Салливена.

Для изучения степени влияния личностных характеристик на асертивность проведен регрессионный анализ в трех возрастных группах: младшие подростки, старшие подростки и юношество. Показатели асертивности, ее слагаемые – частота и приемлемость, – выступали в качестве зависимых переменных, а в качестве предикторов – изучаемые личностные характеристики. По результатам регрессионного анализа в группе младших подростков обнаружены 2 модели с удовлетворительной объяснительной дисперсией (табл. 2).

Показатель частоты описывается регрессионной моделью, объясняющей 28 % общей дисперсии. Выявлено три отрицательных по знаку предиктора: адекватность-неадекватность самооценки, способность к познанию преобразований поведения, импульсивные действия и один положительный предиктор – эмоциональная неустойчивость-устойчивость. Полученная регрессионная модель может быть интерпретирована следующим образом. Младшие подростки с адекватной самооценкой, эмоционально устойчивые, не склонные действовать импульсивно без взвешивания своих действий, недостаточно способные понимать значение вербальной экспрессии с учетом контекста ситуации, чаще используют асертивность.

Приемлемость описывается регрессионной моделью, объясняющей 22 % общей дисперсии. Анализ обнаружил два положительных по знаку предиктора: импульсивные действия и социальный интеллект, и один отрицательный – внутренняя конфликтность. Эта регрессионная модель свидетельствует о том, что позитивно воспринимают асертивность те млад-

шие подростки, для которых характерно действовать импульсивно под влиянием эмоций, не склонные к самокопанию и способные адекватно понимать поведение других людей.

Две модели для группы старших подростков представлены в таблице 3.

Переменная частота описывается регрессионной моделью, объясняющей 7 % общей дисперсии. Анализ выявил положительный по знаку предиктор – отраженное самоотношение. Представления старшего подростка о том, что его личность и поведение вызывают у других людей симпатию и одобрение, способствуют частому использованию асертивности. Приемлемость описывается регрессионной моделью, объясняющей 20 % общей дисперсии. Выявлен один положительный по знаку предиктор – самооценочность. Это означает, что положительное отношение старших подростков к проявлению асертивности определяется высокой оценкой себя как уникального человека, обладающего богатым внутренним миром, духовным потенциалом и неповторимой индивидуальностью.

В юношеской группе выявлены 2 модели с достаточной объяснительной дисперсией (табл. 4).

Для показателя частота обнаружена регрессионная модель, описывающая 44 % общей дисперсии. Выявлено четыре положительных предиктора: поиск социальной поддержки, внутренняя конфликтность, агрессивные действия и самопривязанность. Данную регрессионную модель можно истолковать следующим образом. В юношеском возрасте высокая частота асертивных действий определяется рядом личностных характеристик: это развитая рефлексия,

Таблица 3

Результаты регрессионного анализа в группе старших подростков

Зависимая переменная	R <sup>2</sup>	F	p	Значимые предикторы	β
Частота	0,07	4,620	0,035	Отраженное самоотношение <sup>2</sup>	0,258
Приемлемость	0,20	16,172	0,000	Самоценочность <sup>2</sup>	0,446

Примечание. <sup>2</sup> – показатели методики «МИС» С.Р. Панталева.

Таблица 4

Результаты регрессионного анализа в группе юношей

Зависимая переменная	R <sup>2</sup>	F	p	Значимые предикторы	β
Частота	0,44	12,239	0,000	Поиск социальной поддержки <sup>1</sup>	0,409
				Внутренняя конфликтность <sup>2</sup>	0,345
				Агрессивные действия <sup>1</sup>	0,241
				Самопривязанность <sup>2</sup>	0,231
Приемлемость	0,27	7,748	0,000	Самообвинение <sup>2</sup>	-0,344
				Сдержанность-экспрессивность (F) <sup>3</sup>	0,302
				Способность к познанию преобразований поведения <sup>4</sup>	0,245

Примечание. <sup>1</sup> – показатели опросника СПСС С. Хобфолла; <sup>2</sup> – показатели методики «МИС» С.Р. Панталева; <sup>3</sup> – показатели личностного опросника Р. Кэттелла; <sup>4</sup> – показатели методики «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда и М. Саллиена.

глубокая оценка происходящего во внутреннем мире, постоянный самоконтроль, требовательность к себе и при этом внутреннее ощущение самодостаточности и стремление сохранить в неизменном виде представление о себе. Ассертивность чаще используется теми, кто при неудачах и конфликтах склонен обращаться за помощью к другим людям и в тоже время проявлять агрессивные действия по отношению к ним.

Приемлемость ассертивности описывается регрессионной моделью, объясняющей 27 % общей дисперсии. Согласно полученной модели, самообвинение выступает негативным предиктором, а экспрессивность и способность к познанию преобразований поведения – позитивными предикторами. Это свидетельствует о том, что позитивно относятся к ассертивности беззаботные, импульсивные и жизнерадостные юноши и девушки, способные понимать суть речевой экспрессии с учетом контекста ситуации, не склонные брать вину на себя в конфликтных ситуациях, а, скорее, порицающие других.

**Обсуждение результатов исследования.** Исследование показало, что уровень ассертивности возрастает при переходе из младшего подросткового возраста в юношеский. На всем протяжении взросления частота применения и приемлемость остаются двумя отдельными составляющими ассертивности.

В младшем подростковом возрасте частое обращение к ассертивности характерно для эмоционально устойчивых школьников с адекватной самооценкой, способных регулировать эмоции, проявлять сдержанность в своих поступках. Отношение к ассертивным действиям не однозначно, а зависит от уровня развития социального интеллекта. Младшие подростки с высоким социальным интеллектом позитивно относятся к проявлениям ассертивности, а если они еще не могут в полной мере учитывать контекст ситуации и действуют невпопад, то не воспринимают ассертивное поведение как позитивное. Возможно, ассертивные действия без учета всей сложившейся ситуации приводят к иным и нежелательным для них результатам.

Те младшие подростки, которые действуют импульсивно и не склонны к рефлексии, позитивно воспринимают ассертивность, однако сами не демонстрируют ассертивных поступков. Видимо, подверженность чувствам, сложности в регуляции эмоций и самоконтроле поведения затрудняют выражение ассертивности. Для того чтобы проявлять ассертивность, нужно использовать энергию эмоциональных импульсов, поставив их под контроль сознания и воли, при активной регуляции своих действий. Можно сказать, что младшие подростки еще только начинают пробовать проявлять и оценивать результаты ассертивных действий. Многие исследователи сходятся во мнении, что в отрочестве актив-

ная включенность в деятельность общения становится школой социальных отношений, где познаются, пробуются, отрабатываются новые способы взаимодействия и приобретаются соответствующие компетенции (Д.Б. Эльконин, К.Н. Поливанова).

У старших подростков проявления и оценка ассертивности слабо связаны с целостной личностной организацией, лишь самоотношение имеет определенное значение. Отчасти более частому использованию ассертивности способствует ориентация на оценку других людей: если в представлениях старшего подростка его личность и поведение вызывают симпатию и одобрение, то это способствует более частому использованию ассертивности.

Положительное отношение старших подростков к проявлению ассертивности определяется высокой оценкой себя как уникального человека, обладающего богатым внутренним миром, духовным потенциалом и неповторимой индивидуальностью.

Получается, что признавая свою уникальность и правомерность отстаивания своих воззрений и мнений, старшие подростки не рискнут проявить себя, если не почувствуют одобрительное отношение окружающих к их личности и поведению. Для проявления ассертивности старшим подросткам нужна благоприятная атмосфера, отсутствие угрозы негативных оценок. Эти данные согласуются с представлениями о том, что подростковый возраст связан с открытием «Я», своих способностей и возможностей, ценности «Я», стремлением к утверждению в глазах других людей [Харламенкова: 279].

В период юношества частота использования ассертивности детерминирована двумя противоречивыми тенденциями: глубокими размышлениями с душевными смятениями, толкающими к изменениям, и желанием оставаться неизменным, отстоять свою самодостаточность и постоянство. Противоречивость обнаруживается и в поведенческих тенденциях. С одной стороны, стремление обращаться к другим людям с надеждой получить поддержку и одобрение своих действий, а с другой стороны, юношеский опыт достижения эффекта, результата может сопровождаться эскалацией активности, выражающейся в доминировании, демонстрации своей власти.

Приемлемость ассертивности обусловлена уверенностью в себе, приподнятым настроением и способностью принимать во внимание высказывания другого человека и распознавать его намерения. Можно сказать, что в юношеском возрасте когнитивное представление об ассертивности сформировано, в то время как умение проявлять эффективно ассертивное поведение еще не выработано.

**Заключение.** Ассертивность активно развивается от младшего подросткового к юношескому возрасту, однако даже в период юношества ассертивность

еще не выступает сформировавшимся качеством личности. Применение асертивности обеспечивается разными личностными качествами: в младшем подростковом возрасте эмоциональной устойчивостью, в старшем подростковом – позитивным самоотношением. В юности асертивность проявляется в сплав с агрессивными действиями, однако в результате глубокой рефлексии поведение дифференцируется, оценивается и корректируется в зависимости от поддержки или осуждения со стороны окружающих. Предположительно этот процесс приведет к становлению асертивности в системе личностных качеств в периоде ранней взрослости.

### Список литературы

Батаршев А.В. Многофакторный личностный опросник Р. Кэттелла: практическое руководство. Москва: ТЦ Сфера, 2002. 96 с.

Валиуллина Е.В. Анализ взаимосвязи эмоционального интеллекта с некоторыми коммуникативными свойствами личности // Вестник общественных и гуманитарных наук. 2021. Т. 2, № 3. С. 53–59.

Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 336 с.

Каппони В., Новак Т. Как делать все по-своему, или Асертивность – в жизнь! Санкт-Петербург: Питер, 1995. 188 с.

Михайлова (Алешина) Е.С. Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена: Руководство по использованию. Санкт-Петербург: Иматон, 1996. 56 с.

Пантеев С.Р. Методика исследования самоотношения. Москва: Смысл, 1993. 32 с.

Покальчук Е.В., Воробьева К.И. Асертивность как мотивационный компонент жизнестойкости субъекта // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 5-1 (68). С. 150–157.

Сизикова Т.Э., Садчикова В.И. К вопросу о развитии асертивности в подростковом возрасте // День дефектологии. 2022. № 1. С. 212–217.

Смолонская А.Н., Колесов В.И. Формирование жизненных компетенций у детей сквозь призму асертивного поведения // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 1. С. 169–171.

Соколовская И.Э., Скоблецакая Е.В. Особенности проявления асертивности у подростков, обучающихся в общеобразовательном учреждении // Энигма. 2021. № 33. С. 125–132.

Харламенкова Н.Е. Самоутверждение подростка. Москва: Институт психологии РАН, 2007. 384 с.

Шильцова Ю.В. Актуализация изучения асертивности в решении вопросов социальной адаптации подростков // Современная наука: актуальные про-

блемы теории и практики. Психология. Серия: Познание. 2020. № 8. С. 73–78.

Carstensen B., Klusmann U. Assertiveness and adaptation: Prospective teachers' social competence development and its significance for occupational well-being. *British Journal of Educational Psychology*, 2021, vol. 91 (1), pp. 500-526. DOI: 10.1111/bjep.12377

Parmaksiz I. Relationship of Phubbing, a Behavioral Problem, with Assertiveness and Passiveness: A Study on Adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2019, vol. 11 (3), pp. 34-45. DOI: 10.15345/ijoes.2019.03.003

Pfaffman T. Assertiveness, ed. by Zeigler-Hill V., Shackelford T.K. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham, 2020, pp. 263-269. DOI: doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3\_1044

Rakos R.F. Asserting and confronting. *The Handbook of Communication Skills*, ed. by H. Owen, 4th ed. London, Routledge, 2019, pp. 339-376. DOI: doi.org/10.4324/9781315436135

### References

Batarshv A.V. *Mnogofaktornyj lichnostnyj oprosnik R. Kjetella: prakticheskoe rukovodstvo* [Multifactorial personal questionnaire R. Cattell: a practical guide]. Moscow, TC Sfera Publ., 2002, 96 p. (In Russ.)

Harlamenkova N.E. *Samoutverzhdenie podroostka* [Adolescent self-affirmation]. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2007, 384 p. (In Russ.)

Kapponi V., Novak T. *Kak delat' vse po-svoemu, ili Assertivnost' – v zhizn'!* [How to do everything in your own way, or Assertiveness - in life!]. St. Petersburg, Piter Publ., 1995, 188 p. (In Russ.)

Mihajlova (Aleshina) E.S. *Metodika issledovaniya social'nogo intellekta: Adaptacija testa Dzh. Gilforda i M. Sallivena: Rukovodstvo po ispol'zovaniju* [Adaptation of the Guilford-Sullivan test]. St. Petersburg, Imaton Publ., 1996, 56 p. (In Russ.)

Pantileev S.R. *Metodika issledovaniya samootnosheniya* [Methods of research self-attitude]. Moscow, Smysl Publ., 1993, 32 p. (In Russ.)

Pokal'chuk E.V., Vorob'eva K.I. *Assertivnost' kak motivacionnyj komponent zhiznestojkosti sub'ekta* [Assertiveness as a Motivational Component of the Subject's Vitality]. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk* [International Journal of the Humanities and Natural Sciences], 2022, No. 5-1 (68), pp. 150-157. (In Russ.)

Sizikova T.E., Sadchikova V.I. *K voprosu o razvitiu assertivnosti v podroostkovom vozraste* [On the issue of the development of assertiveness in adolescence]. *Den' defektologii* [Defectology Day], 2022, No. 1, pp. 212-217. (In Russ.)

Smolonskaja A.N., Kolesov V.I. *Formirovanie zhiznennyh kompetencij u detej skvoz' prizmu asser-*

*tivnogo povedenija* [Formation of life competencies in children through the prism of assertive behavior]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. ON THE. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2017, No. 1, pp. 169-171. (In Russ.)

Sokolovskaja I.Je., Skobleckaja E.V. *Osobennosti projavlenija assertivnosti u podroستkov, obuchajushhij-sja v obshheobrazovatel'nom uchrezhdenii* [Peculiarities of manifestation of assertiveness in adolescents studying in a general education institution]. *Enigma* [Enigma], 2021, No. 33, pp. 125-132. (In Russ.)

Shil'cova Ju.V. *Aktualizacija izuchenija assertivnosti v reshenii voprosov social'noj adaptacii podroستkov* [Actualization of the study of assertiveness in solving issues of social adaptation of adolescents]. *Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Psihologija. Serija: Poznanie* [Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Psychology. Series: Cognition], 2020, No. 8, pp. 73-78. (In Russ.)

Valiullina E.V. *Analiz vzaimosvjazi jemocional'nogo intellekta s nekotorymi kommunikativnymi svojstvami lichnosti* [Analysis of relationship of emotional intelligence with some communicative properties of a personality]. *Vestnik obshhestvennyh i gumanitarnyh nauk* [Bulletin of social Sciences and Humanities], 2021, vol. 2 (3), pp. 53-59. (In Russ.)

Vodop'janova N.E. *Psihodiagnostika stressa* [Psychodiagnosics of stress]. St. Petersburg, Piter Publ., 2009, 336 p. (In Russ.)

Carstensen B., Klusmann U. Assertiveness and adaptation: Prospective teachers' social competence development and its significance for occupational well-being. *British Journal of Educational Psychology*, 2021, vol. 91 (1), pp. 500-526. DOI: 10.1111/bjep.12377

Parmaksiz I. Relationship of Phubbing, a Behavioral Problem, with Assertiveness and Passiveness: *A Study on Adolescents*. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2019, vol. 11 (3), pp. 34-45. DOI: 10.15345/iojes.2019.03.003

Pfaffman T. Assertiveness, ed. by Zeigler-Hill V., Shackelford T.K. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham, 2020, pp. 263-269. DOI: doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3\_1044

Rakos R.F. Asserting and confronting. *The Handbook of Communication Skills*, ed. by H. Owen, 4th ed. London, Routledge, 2019, pp. 339-376. DOI: doi.org/10.4324/9781315436135

*Статья поступила в редакцию 02.05.2023; одобрена после рецензирования 21.05.2023; принята к публикации 08.06.2023.*

*The article was submitted 02.05.2023; approved after reviewing 21.05.2023; accepted for publication 08.06.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 69–78. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 3, pp. 69–78.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 373.5

EDN AEPLWI

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-69-78>

## ОТНОШЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К РОЛИ СВИДЕТЕЛЯ КИБЕРБУЛЛИНГА

**Редкина Мария Дмитриевна**, Южный Федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия, [mariaredkina@mail.ru](mailto:mariaredkina@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3772-7804>.

**Максименко Александр Александрович**, доктор социологических наук, кандидат психологических наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, [Maximenko.AI@gmail.com](mailto:Maximenko.AI@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0891-4950>.

**Дейнека Ольга Сергеевна**, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, [osdeyneka@yandex.ru](mailto:osdeyneka@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-8224-2190>.

**Аннотация.** Кибербуллинг как научная проблема является одной из популярных тем в зарубежной и отечественной литературе, но при этом основное внимание исследователей в первую очередь акцентируется на взаимоотношениях, возникающих между агрессором и жертвой. Цель исследования, результаты которого зафиксированы в статье, – выявление личностных характеристик, которые способствуют или препятствуют проявлениям адекватного поведения учащихся старших классов, ставших свидетелями ситуации кибербуллинга. Ключевым инструментом исследования был «Опросник поведения свидетелей кибербуллинга» (ПСК). Дополнительный анализ личностных особенностей старшеклассников осуществлялся путем «Опросника эмоционального интеллекта» и «Краткого опросника “темной триады” качеств»; также собирались социально-демографические сведения о респондентах. Всего в исследовании приняли участие 268 учащихся старших классов в возрасте от 16 до 18 лет (приблизительно равное количество девушек и юношей). Исследование показало, что у данной возрастной группы преобладает адекватный тип восприятия ситуаций кибербуллинга, однако также были выявлены некоторые противоречия, фиксирующиеся в процессах взаимодействия между родителями и педагогами. Учащиеся юноши и девушки в возрасте 16–18 лет, обладающие более высоким уровнем эмпатии и эмоционального интеллекта, проявляют более адекватное отношение к роли свидетеля кибербуллинга, в то время как школьники, личности которых присущи элементы психопатической акцентуации, чаще проявляют неадекватное отношение в соответствующей ситуации. В заключении авторы делают вывод о том, что системная работа по развитию у старшеклассников навыков контроля агрессивного поведения с учетом всех личностных особенностей будет способствовать снижению количества проявлений насилия во взаимоотношениях внутри коллективов учащихся средней школы.

**Ключевые слова:** кибербуллинг, травля в Интернете, свидетель кибербуллинга, эмпатия, ценности личности, субклиническая психопатия, ролевое поведение, корреляты поведения свидетеля кибербуллинга.

**Для цитирования:** Редкина М.Д., Максименко А.А., Дейнека О.С. Отношение старшеклассников к роли свидетеля кибербуллинга // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 69–78. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-69-78>

Research Article

## THE ATTITUDE OF SENIOR PUPILS TO THE ROLE OF A WITNESS TO CYBERBULLYING

**Maria D. Redkina**, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, [mariaredkina@mail.ru](mailto:mariaredkina@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3772-7804>

**Aleksander A. Maksimenko**, Doctor of Sociology Sciences, Cand. psychol. Sciences, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, [Maximenko.AI@gmail.com](mailto:Maximenko.AI@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0891-4950>

**Olga S. Deyneka**, Dr. of Psychology sciences, prof., St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia, [osdeyneka@yandex.ru](mailto:osdeyneka@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-8224-2190>

**Abstract.** Cyberbullying as a scientific problem is one of the popular topics in foreign and domestic literature, but the main attention of researchers is primarily focused on the relationship that arises between the aggressor and the victim. The purpose of the study, the results of which are recorded in the article, is to identify personal characteristics that contribute to or hinder

the manifestations of adequate behavior of high school students who have witnessed a cyberbullying situation. The key research tool was the Cyberbullying Witness Behavior Questionnaire. An additional analysis of the personal characteristics of high school students was carried out by means of an Emotional Intelligence Questionnaire and a Short questionnaire of the «dark triad» of qualities; socio-demographic information about the respondents was also collected. In total, 268 high school students aged 16 to 18 years took part in the study (approximately an equal number of girls and boys). The study showed that an adequate type of perception of cyberbullying situations prevails in this age group, but there were also some contradictions that were fixed in the processes of interaction between parents and teachers. Students of boys and girls aged 16-18 years, who have a higher level of empathy and emotional intelligence, show a more adequate attitude to the role of a witness to cyberbullying, while schoolchildren whose personalities are characterized by elements of psychopathic accentuation are more likely to show an inadequate attitude in the appropriate situation. In conclusion, the authors conclude that systematic work on the development of aggressive behavior control skills among high school students, taking into account all personal characteristics, will contribute to reducing the number of manifestations of violence in relationships within high school students' collectives.

**Keywords:** cyberbullying, online bullying, cyberbullying witness, empathy, personality values, subclinical psychopathy, role behavior, correlates of cyberbullying witness behavior.

**For citation:** Redkina M.D., Maksimenko A.A., Deyneka O.S. The attitude of high school students to the role of a witness of cyberbullying. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 3, pp. 69–78. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-69-78>

Стремительная интеграция сетевых технологий в повседневную жизнь, облегченный доступ в сеть Интернет для детей и подростков, несомненно, оказывают влияние на все сферы жизни современного человека, в том числе и на характер взаимоотношений между школьниками. Среди новых, достаточно негативных феноменов социально-психологического толка, которые должны быть оперативно осмыслены и трактованы (а также подвергнуты релевантной общественной реакции), зарубежные исследователи выделяют «сетевую социальную жестокость» (*online social cruelty*), «электронную травлю» (*electronic bullying*) и «кибербуллинг» (*cyberbullying*). Данные явления имеют в своей основе систематические агрессивные действия преднамеренного и целенаправленного характера [Owens et al. 2000]. При этом жертвами агрессии, проявляемой посредством информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в большинстве случаев становятся те, кто не способен оказать реального сопротивления [Baldry et al. 2015; Brummert Lennings, Bussey 2017; Kulis et al. 2010; Modecki et al. 2014; Patchin, Hinduja 2006].

В поле зрения ученых проблема буллинга среди школьников впервые попала в 1970–80-е гг., а ее детальная разработка была начата скандинавскими учеными [Baldry et al. 2015]. Сегодняшняя статистика показывает, что случаи школьной агрессии и травли (и реальной, и сетевой) фиксируются все чаще и стремятся к набору критической массы, что дает понимание широты буллинга как социальной проблемы. Исследования [Brummert Lennings, Bussey 2017] указывают на трансформируемость видов буллинга – травля офлайн чаще может перерасти и в негативное преследование в сети [Li 2007], то есть школьная агрессия выходит за пределы стен образовательных учреждений и укоряется в сетевом пространстве.

Согласно отечественной статистике, каждый четвертый учащийся в школе сталкивается с травлей в своей адрес [Солдатова с соавт. 2012], что говорит о растущей угрозе буллинга. Феномен кибербуллинга [Дейнека с соавт. 2020] может трактоваться в качестве всеобъемлющего буллинга, так как он обладает значительным стрессовым потенциалом. Ухудшение ситуации произошло в силу того, что во время пандемии COVID-19 многие школы, сузы и вузы переходили на удаленные форматы обучения с использованием ИКТ [Духанина, Максименко 2021], а так как Интернет все же больше ассоциируется с досугом, то кибербуллинг в его пространстве стал шириться и интенсифицироваться [Karmakar, Das 2021].

Ситуации, в которых возникает и «живет» кибербуллинг, стимулируются социальным взаимодействием как таковым, так как сам феномен кибербуллинга завязан на отношениях внутри коллектива или группы людей. В науке подчеркивается неотъемлемое ролевое распределение при ситуации кибербуллинга [Bauman 2015; Elliott 2010]. Одними из первых данное распределение описали зарубежные ученые С.П. Лимбер и Д.П. Олвеус, обосновавших достаточно очевидный, но неотъемлемый факт: в ситуации любой травли могут участвовать как минимум двое человек, которые автоматически распределяются на пару «агрессор – жертва» [Olweus, Limber 2018]. Последующие исследования усложнили схему, вписав в нее ряд активных, но второстепенных и в целом пассивных наблюдательных ролей, без наличия которых буллинг практически будет невозможен [Elsaesser et al. 2017; Jaskyte 2005; Owens et al. 2000].

Работы более поздних лет продемонстрировали ситуации, в которых происходит смена ролей: вчерашняя жертва сама переходит в разряд агрессоров,

осуществляя тем самым месть (от которой чаще всего страдают невиновные) за то, что ей самой пришлось пережить ранее – боль, унижение, страдания. Исследователи обозначили данную смену статусом «хамелеона» [Olweus, Limber 2018]. Дихотомия «агрессор – жертва» исследована достаточно, однако роль «наблюдателя», то есть свидетеля ситуации кибербуллинга, сложнее поддается исследованию (в силу сложности выявления и последующего анкетирования, интервьюирования) [Bai et al. 2017]. Нами в первую очередь будут рассмотрены как раз роли агрессора, жертвы и «хамелеона» с учетом контекста среды их реализации – сетевого пространства.

К числу отличительных черт онлайн-агрессора могут быть отнесены высокий уровень жизненной активности, значительное время, которое он проводит в Интернете, а также использование оперативных средств сетевой связи (социальные сети, мессенджеры) [Ybarra, Mitchell 2004]. К числу личностных качеств подобного человека чаще всего относятся неуверенность в себе и низкая самооценка при низком уровне эмпатии (как общей, так и в отношении окружающих) и слабом самоконтроле [Sari, Camadan 2016]. При этом онлайн-агрессор в большинстве случаев считает себя «продвинутым юзером», настоящим экспертом в области ИКТ и сети Интернет. Предрасположенность подростков к буллингу связывается с тенденцией сочетания инициативности и целеустремленности с проявлением и оправданием агрессивного поведения [Calvete et al. 2010]. В отличие от прочих респондентов, онлайн-агрессоры гораздо реже ситуацию агрессии определяют как буллинг, а ее внешние условия не оценивают как негативные [Van Cleemput et al. 2014].

С. Сэри и Ф. Кэмадан обосновали существование позитивной корреляции между феноменом кибербуллинга и поведением пользователей сети, склонных к агрессии и юмору негативного (неуместного) толка. Агрессивный юмор как предиктор кибербуллинга чаще всего направлен на понижение социального статуса оппонента или группы оппонентов, распространение сплетен, вызов смущения, от чего агрессор испытывает не только веселье, но и ощущение превосходства [Sari, Camadan 2016]. Кибербуллинг – один из способов слабой личности с низкой самооценкой попытаться справиться с проблемами, получить удовольствие и повысить свою популярность в обществе за счет травли другого.

Низкая самооценка присуща и жертвам кибербуллинга. Она связана с отсутствием прочных социальных связей, недостаточной поддержкой со стороны окружающих, чувством ненужности и одиночества. У жертв кибербуллинга часто наблюдаются депрессия, тревожность, панические настроения, неконтролируемые припадки отчуждения или гнева, трудности

в отношениях внутри семьи, эскапизм, психические расстройства [Smith 2016], однако жертвы делают все, чтобы скрыть все это от других [Ybarra, Mitchell 2004]. Между количеством ситуаций кибербуллинга и уровнем социальной тревожности также выявляется положительная корреляция [Runions et al. 2016]. Жертвы онлайн-агрессии более остальных склонны к суициду, что присуще и жертвам внесетевого насилия [Patchin, Hinduja 2006].

Так как интернет является весьма подходящей средой для отыгрыша ролей (физическая удаленность от визави, возможность анонимного общения и безнаказанного воздействия, гигантская аудитория – десятки, сотни, тысячи, миллионы пользователей), «хамелеоны» чаще оказываются в ситуациях кибербуллинга, нежели в условиях травли в реальном обществе (школе). В сети роли агрессора (злоумышленника) и жертвы имеют более размытые границы, нежели в офлайн-пространстве. Также зафиксирован факт, что около 30 % ситуаций школьной травли возникают по вине того, кто сам в прошлом пострадал от буллинга [Tokunaga 2010].

Для описания поведения наблюдателя ситуации кибербуллинга существует термин «синдром Дженовезе» (цит. по: [Brummert Lenning, Bussey 2017]), при котором свидетель ситуации агрессии или насилия не пытается оказать помощь жертве, а в условиях сетевого пространства еще и остается анонимен. Вероятность вмешательства свидетеля в дело позитивного разрешения ситуации обычно невысока. Одним из ключевых параметров подобного свидетельства является групповое (коллективное) сотрудничество и перераспределение ответственности, что достаточно продемонстрировано в концепции А. Бандуры, обосновывающей феномен ухода от моральной ответственности. Моральная сдержанность отдельной личности является выборочной и не распространяется на свою персону в ответ на негативное поведение окружающих [Patchin, Hinduja 2006]. Интернет в силу вышеуказанных его особенностей позволяет размывать и рассеивать ответственность за содеянное [Wang et al. 2012], что также связано с невозможностью передачи ее средствами невербальных сигналов и условной анонимностью, дающей возможность задвинуть собственную совесть далеко на задворки души и разума [Elsaesser et al. 2017].

Было предпринято множество попыток проанализировать основные особенности поведения свидетелей ситуации кибербуллинга [Jaskyte 2005]. Исследователи также отмечали, что между количеством свидетелей и случаями оказания помощи связь не всегда является прямой [Elsaesser et al. 2017], различные ролевые факторы и личностные особенности участников травли делают возможности влияния на ситуацию довольно спорными. Желание оказать

помощь жертве чаще всего связано с чувством уверенности в себе [Willard 2007] и с восприятием окружающими собственной способности контролировать происходящие вокруг события и достигать поставленных целей [Caravita et al. 2016]. Наиболее высокий уровень уверенности в себе и желания помочь фиксируется при комфортной позиции жертвы или же ее прямом обращении за советом или помощью при попытке защититься и нивелировать ситуацию насилия или агрессии [Olenik-Shemesh, Heiman 2017]. Аутсайдеры склонны к поиску поддержки у остальных, однако различия в уровне компетентности между теми, кто активно защищает жертву, и остальными свидетелями буллинга не выявлены [Hackett 2017].

В некоторых исследованиях [Menesini et al. 2012; Runions et al. 2016; Caravita et al. 2016] утверждается, что поведение наблюдателей при попытке ограждать жертву агрессии от располагаемой информации опосредуется социальной самоуверенностью. Иные исследователи [Brummert Lennings, Bussey 2017; Li 2007; DeSmet et al. 2012] изучали имеющийся опыт свидетелей, ранее бывших агрессорами или жертвами реального и/или сетевого буллинга, в силу чего у них возникает желание оказать помощь тем, кого травят на их глазах [La Greca, Harrison 2005; Grigg 2010; Runions et al. 2016]. Однако фактор сетевого пространства волне может негативно повлиять на свидетелей кибербуллинга, имевших опыт жертвы травли. Опосредование агрессии при использовании Интернета в значительной степени видоизменяет характер социальных взаимодействий, делая более обтекаемым и подвижным ролевое распределение. В сети разные роли пробуются и чередуются гораздо более часто, нежели в офлайн-жизни, бесконечно множа возможные коммуникационные ситуации с уникальными сопутствующими условиями их протекания и развития. И агрессор, управляя процессом, в сети получает более широкие возможности для контроля остальных участников процессов травли. В связи с этим с каждым днем и годом во все более пристальном научном осмыслении начинают нуждаться роли «помощника агрессора», «защитника жертвы», «свидетеля». При этом категория свидетелей на сегодняшний день является наименее изученной; но ее изучение крайне важно, так как именно свидетелей важно перетягивать в разряд «защитников жертвы» и не давать им становиться «помощниками агрессора», что положительно повлияет на социальную обстановку (в первую очередь, в школах) и снизит общий уровень проявления буллинга и кибербуллинга, а также даст важные научные данные для разработки антибуллинговых просветительских проектов [Духанина, Максименко, 2019], для организации психосоциальных консультаций для родителей школьников [Духанина 2016] и педагогов [Духанина с соавт. 2014].

**Цель настоящего исследования** – выявление личностных характеристик, которые способствуют или препятствуют проявлениям адекватного поведения учащихся старших классов, ставших свидетелями ситуации кибербуллинга.

**Методы исследования.** В качестве ключевого инструмента исследования использовался «Опросник поведения свидетелей кибербуллинга» (ПСК), включающий 3 блока утверждений (43 опросных пункта для выражения позиции согласен / не согласен по пятибалльной шкале Р. Лайкерта). В рамках исследования был осуществлен первый этап адаптации опросника (прямой, обратный переводы; факторизация данных). Дополнительный анализ личностных особенностей старшеклассников осуществлялся путем «Опросника эмоционального интеллекта» [Люсин 2006] и «Краткого опросника “темной триады” качеств» [Paulhus, Williams 2002] в адаптации отечественных ученых [Егорова с соавт. 2015]; также собирались социально-демографические сведения о респондентах. Исследование проводилось 2–5 марта 2022 г. посредством сервиса онлайн-опросов «Яндекс.Толока». Обработка данных осуществлялась при помощи специализированного программного обеспечения SPSS 19.0. В число опрошенных вошли 269 учащихся старших классов в возрасте от 16 до 18 лет (из которых юноши – 50,4 %, девушки – 49,6 %). Средний возраст респондентов  $M = 17,31$  лет.

**Результаты исследования.** Описательные статистики, полученные при помощи опросника ПСК, показывают, что старшеклассники осведомлены о феномене кибербуллинга, при этом большая часть их них не считает его оправданным и осознает его социальную опасность и возможные последствия, такие как нарушение сна, депрессивное состояние или даже потенциальный суицид жертвы ( $M = 3,32$ ,  $SD = 1,25$ ). Большинство респондентов не оправдывает кибербуллинг, даже если его объект сильно отличается от окружающих, проявляет странность в поведении и общении или же жертва банально им не нравится как личность ( $M = 3,21$ ,  $SD = 1,24$ ). Также фиксируется массовое осознание того, что одобрение кибербуллинга со стороны свидетеля, которое может выражаться в социальных сетях путем отметок «мне нравится», «класс» и др., сообщений с насмешками, распространения чужих оскорбительных сообщений («репосты»), так же деструктивно, как и непосредственно кибербуллинг ( $M = 3,12$ ,  $SD = 1,18$ ), а жертва, чувствуя насмешки от свидетелей, будет ощущать себя еще более оскорбленной ( $M = 3,38$ ,  $SD = 1,17$ ). Больше количество эмпагов по отношению к тем, кто подвергается травле, выявлено среди опрошенных девушек (при  $p < 0,001$ ).

Однако при фиксации преобладания адекватного поведения респондентов в роли свидетелей кибербул-

буллинга некоторые утверждали, что не станут действовать и проигнорируют ситуацию ( $M = 2,25, SD = 1,12$ ). Многие указали, что не станут просить совета и помощи у родителей и педагогов ( $M = 2,58, SD = 1,23$ ), однако большинство все же выразило готовность успокоить жертву агрессии ( $M = 3,33, SD = 1,38$ ), оказать помощь советом ( $M = 3,16, SD = 1,35$ ), урезонить агрессора замечанием ( $M = 3,17, SD = 1,39$ ) и озвучить просьбу к остальным, дабы те не потворствовали буллингу ( $M = 3,17, SD = 1,42$ ).

Также большинство опрошенных соглашается с тем, что педагоги одобрительно отнеслись бы к помощи учащихся старших классов советом жертвам агрессии ( $M = 3,40, SD = 1,23$ ), но фигурировали и обратные мнения, полагающие учителей равнодушными к тому, присоединятся ли их подопечные к кибертравле или же нет ( $M = 2,55, SD = 1,19$ ). Не все однозначно в данном вопросе и с ролью родителей, так как некоторые из опрошенных считают, что родители осудят их, если те попробуют пресечь агрессора ( $M = 2,28, SD = 1,14$ ), что может быть вызвано соображениями безопасности, нежеланием, чтобы их дети по своей воле вступали в конфликт посторонних. Некоторые из опрошенных сообщили, что вообще останутся полностью в стороне от ситуации буллинга ( $M = 2,25, SD = 1,12$ ).

В целом учащиеся старших классов в массе осуждают кибербуллинг, но при более глубоком анализе их отношения и прогнозируемого поведения появляются некоторые «подводные камни», которые могут быть обусловлены страхом за свою безопасность, пассивной жизненной позицией и индифферентным отношением к окружающим в целом.

Корреляционный анализ полученных данных продемонстрировал ожидаемые связи адекватной трактовки роли свидетеля с эмоциональным интеллектом старшеклассников (табл. 1): чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем более высоко школьник оценивает свою эффективность в ситуации кибербуллинга, более негативно относится к бездействию в случае засвидетельствования данной ситуации и более положительно оценивает необходимость проявления внимания к жертве, готовность дать ей совет, попытки остановить травлю и дать отпор агрессору.

То есть учащиеся старших классов, более склонные к эмпатии и контролю собственных эмоций, считают утешительные действия в отношении жертвы буллинга как достойные, смелые и дружелюбные, положительно относятся к тому, чтобы не оставлять жертву без внимания и дать ей советы по преодолению ситуации, считают, что агрессор должен быть остановлен, и ему необходимо объяснить, что подобное задиристое поведение является предосудительным, а не «крутым», оценивают бездействие свидетеля кибербуллинга как деструктивное поведение и верят в собственные возможности в пресечении и разрешении ситуаций кибербуллинга. У школьников с низким уровнем эмоционального интеллекта наблюдается обратная картина.

«Темная триада» психологических качеств (*макиавеллизм* – склонность к манипулированию и эксплуатации окружающих, *нарциссизм* – чрезмерная самовлюбленность, самолюбование и *субклиническая психопатия* – сниженная эмпатия, бессердечность) напрямую влияет на проявление неадекватного поведения свидетеля кибербуллинга и лишь делает си-

Таблица 1

**Корреляции между эмоциональным интеллектом и оценками поведения в роли свидетеля кибербуллинга**

Подшкалы		Общий уровень эмоционального интеллекта	
		Коэффициент корреляции, r	p
Отношение к утешению	Хорошо / плохо	-0,284***	0,000
	Грубо / дружелюбно	0,185*	0,018
	Трусливо / храбро	0,170*	0,030
Отношение к тому, чтобы давать советы жертве буллинга	Хорошо / плохо	-0,242**	0,002
Отношение к тому, чтобы говорить задира, что так себя вести «не круто», и пытаться остановить его	Хорошо / плохо	-0,252***	0,001
	Трусливо / храбро	0,205**	0,009
	Грубо / дружелюбно	-0,169*	0,031
Отношение к бездействию свидетеля буллинга	Хорошо / плохо	0,163*	0,037
	Грубо / дружелюбно	-0,223**	0,004
	Трусливо / храбро	-0,212**	0,006
Вера в высокую самоэффективность в ситуации кибербуллинга		0,291***	0,000
Низкая самоэффективность		-0,260***	0,001

Примечание: обозначено \* – при  $p < 0,05$ , \*\* – при  $p < 0,01$ , \*\*\* – при  $p < 0,001$ .

**Корреляции между качествами «темной триады»  
и поведением в роли свидетеля кибербуллинга**

Шкалы		Шкала макиавеллизма		Шкала нарциссизма		Шкала психопатии	
		r	ρ	r	ρ	r	ρ
Отношение к утешению	грубо/дружелюбно					0,168*	0,05
	трусливо/храбро					0,217**	0,01
Отношение к тому, чтобы давать советы жертве буллинга	хорошо/плохо					-0,337**	0,001
	грубо/дружелюбно					0,219**	0,01
	весело/не весело			0,159*	0,043		
Отношение к сообщению о ситуации буллинга взрослым	хорошо/плохо	-0,209**	0,01			-0,192*	0,01
	грубо/дружелюбно					0,158*	0,05
	весело/не весело	-0,181*	0,05				
Отношение к тому, чтобы говорить зади-ре, что так себя вести «не круто» и пы-таться остановить его	хорошо/плохо					-0,305**	0,001
	трусливо/храбро					0,191*	0,01
Отношение к тому, чтобы отомстить ху-лигану	грубо/дружелюбно					-0,262**	0,001
	весело/не весело			0,166*	0,05		
Отношение к бездействию свидетеля буллинга	грубо/дружелюбно					-0,175*	0,05
Одобрение неадекватного поведения в ситуации буллинга						-0,178*	0,05
Одобрение адекватного поведения в ситуации кибербуллинга						0,155*	0,05
Ожидания результата ассертивной защиты				0,170*	0,05		
Высокая самооффективность						0,202**	0,01
Низкая самооффективность						-0,166*	0,05

туаию хуже (табл. 2). Наблюдается значимая со статисти-ческой точки зрения негативная корреляция между макиавеллизмом и готовностью оповестить о ситуации кибербуллинга родителей или педагогов («это плохо», «это невесело» и т. д.).

Учащиеся старших классов с ярко выраженным нарциссизмом в основном считают, что месть хулиганам и помощь жертвам приносит веселье; в силу низкого уровня или полного отсутствия эмпатии и ярко выраженной самовлюбленности нарциссы воспринимают ситуацию кибербуллинга как развлечение. Опрос позволил установить положительную корреляцию между нарциссизмом и ожиданием результата ассертивной защиты (с позиций уверенности в поведении, умения защитить себя и других): старшеклассники с высоким уровнем нарциссизма не всегда адекватно могут дать оценку ситуации буллинга в силу ярко выраженного оптимизма, считая ее чем-то нерядовым и интересным, но при этом легко разрешаемым в позитивную сторону.

Однако наиболее прочные связи опрос выявил между субклинической психопатией и неадекватностью в оценке роли свидетеля кибербуллинга. Склонность к деструкции, асоциальность, эгоизм, жестокость, импульсивность влияют на категоричность суждений в отношении ситуации кибербуллинга: уте-

шение или советы жертве полагаются проявлением слабости и трусости, ведение диалога на эту тему с родителями или педагогами считается в корне ошибочным, а уличение агрессора представляет собой не смелость, а трусость. Бездействие очевидца ситуации считается лицами с субклинической психопатией не чем иным как «дружелюбием».

**Выводы и рекомендации.** Исследование показало, что высокий уровень эмоционального интеллекта старшеклассников определяет адекватное отношение к роли свидетеля ситуации кибербуллинга, низкий – диаметрально противоположный характер. Адекватное отношение связано с желанием помочь жертве травли, дать совет, утешить, обратиться за помощью ко взрослым; неадекватное (в том числе при высоких показателях «темной триады» личностных качеств) – с игнорированием ситуации, насмешками над жертвой, подстрекательством и т. д.

Работа по формированию у учащихся (в том числе старшеклассников) навыков контроля и конструктивного менеджмента в отношении агрессии должна вестись непрерывно и систематически, что будет положительно влиять на снижение уровня насилия среди школьников и позволит повысить эффективность образовательного процесса [Духанина 2009]. В рамках данной работы, которая априори должна учитывать

возрастные, психологические и индивидуальные особенности учеников, должны ставиться системные задачи по диагностике, профилактике, развитию и коррекции, при этом диагностика и коррекция должны быть неразрывны. Главным мотивом проведения подобной работы должно стать стремление к минимизации негативных проявлений личностных качеств подростков, которые формируют деструктивные ролевые установки при возникновении ситуаций кибербуллинга. Кроме того, важным полагается и ценностный аспект [Духанина 2020]: необходимо стремление школы к выработке у подопечных тех ценностей, которые автоматически будут блокировать возникновение возможных ситуаций буллинга как офлайн, так и в онлайн-среде, а также способствуют расширению конструктивного инструментария в социальном поведении старшеклассников. В целом это позитивно скажется на формировании доброжелательного климата внутри учебных коллективов и позволит повысить эффективность образовательного и воспитательного процессов в российских школах.

В рамках работы по формированию у учащихся навыков адекватного восприятия ситуации кибербуллинга и ценностей, которые позволят либо не допускать их в целом, либо же нивелировать подобные ситуации на начальных стадиях, необходимо обучать школьников приемам самоконтроля, регуляции собственного поведения, прививать умение выстраивать четкие социальные связи и определять на их основе позитивный характер коммуникативных взаимодействий. Также важно работать над развитием эмоционального интеллекта, эмпатии, формировать навыки распознавания эмоций, аккумулировать доверие методом индукции несовместимых реакций (оценка состояния окружающих, юмор).

Чем больше повседневная жизнь школьников будет наполнена позитивными событиями, связанными со значимыми общественными делами (выстроенным по принципам совместного участия), сообразными возрастным и личностным особенностям учащихся, тем позитивнее будет эффект. Однако событийная составляющая не должна быть навязанной, сводящейся лишь к запретам и наставлениям, иначе это может вызвать обратную реакцию – отторжение. В случае успеха энергия учащихся будет направлена в конструктивное, положительное русло, не оставляющее место для буллинга в коллективе вообще.

Также важен анализ коллективов (с привлечением соцпедагога, школьного психолога) с точки зрения выделения «групп риска» – потенциальных агрессоров и их возможных жертв – в целях выстраивания профилактической работы, направленной на формирование навыков предупреждения ситуаций травли и защиты от буллинга и кибербуллинга. Соответствующие компетенции (при организации работы с уче-

никами и их родителями) должны формироваться у педагогов, которые выступают в качестве субъектов профилактики, путем просветительства и методического сопровождения их деятельности.

Вне всякого сомнения, имеются универсальные тенденции проявления буллинга в офлайн- и онлайн-среде, не зависящие от возраста, пола, национальности, региона проживания, социального статуса участников ситуации (агрессоров, жертв, свидетелей). Однако при профилактике или разборе любой ситуации необходимо в первую очередь учитывать специфические личностные особенности, в первую очередь – социально-психологические, характерные для конкретной возрастной группы.

### Список литературы

- Дейнека О.С., Духанина Л.Н., Максименко А.А. Кибербуллинг и виктимизация: обзор зарубежных публикаций // Перспективы науки и образования. 2020. Т. 4, № 5. С. 273–292.
- Духанина Л.Н. Инфраструктура одаренности, или Доживем ли до понедельника 2020 года? // Психологическая наука и образование. 2009. № 4. С. 31–40.
- Духанина Л.Н. Сотрудничество организаций дошкольного образования и родительской общественности в условиях современных вызовов // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 577–579.
- Духанина Л.Н. Ценности и жизненные приоритеты российских школьников // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология, социокинетика. 2020. № 2. С. 20–28.
- Духанина Л.Н., Максименко А.А. Вынужденная цифровизация школьного образования в России: родительская рефлексия // Научный результат. Сер.: Социология управления. 2021. Т. 7, № 2. С. 116–131.
- Духанина Л.Н., Максименко А.А. Просветительские запросы россиян // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 226–240.
- Духанина Л.Н., Собкин В.С., Адамчук Д.В. Современный учитель: удовлетворенность материальным статусом // Педагогическое образование в государствах – участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теории и практика // Материалы VII Междунар. науч.-практ. конференции / под общ. ред. И.И. Соколовой. 2014. С. 48–58.
- Егорова М., Ситникова М., Паришкова О. Адаптация Короткого опросника Темной триады // Психологические исследования. 2015. № 8 (43). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26165022>
- Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
- Солдатова Г., Рассказова Е., Зотова Е., Лебешева М., Роггендорф П. Дети России онлайн. Результаты

международного проекта EU Kids Online II в России. 2012. URL: <http://psypublic.com/assets/files/EU-Kids-Online-II-in-Russia.pdf> (дата обращения: 02.02.2023).

*Bai S., Reynolds B.M., Robles T.F., Repetti R.L.* Daily links between school problems and youth perceptions of interactions with parents: A diary study of school-to-home spillover. *Social Development*, 2017, 26 (4), pp. 813-830.

*Baldry A.C., Farrington D.P., Sorrentino A.* "Am I at risk of cyberbullying"? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior*, 2015, vol. 23, pp. 36-51.

*Bauman S.* Types of cyberbullying. *Cyberbullying: What counselors need to know*, 2015, 224 p. DOI: 10.1002/9781119221685

*Brummert Lennings H.I., Bussey K.* The mediating role of coping self-efficacy beliefs on the relationship between parental conflict and child psychological adjustment. *Social Development*, 2017, 26 (4), pp. 753-766.

*Calvete E., Orue I., Estévez A., Villardón L., Padilla P.* Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 2010, 26 (5), pp. 1128-1135.

*Caravita S.C., Colombo B., Stefanelli S., Zigliani R.* Emotional, psychophysiological and behavioral responses elicited by the exposition to cyberbullying situations: Two experimental studies. *Psicología Educativa*, 2016, vol. 22 (1), pp. 49-59.

*DeSmet A., Bastiaensens S., Van Cleemput K., Poels K., Vandebosch H., De Bourdeaudhuij I.* Mobilizing bystanders of cyberbullying: an exploratory study into behavioural determinants of defending the victim. *Annual review of cybertherapy and telemedicine*, 2012, vol. 10, pp. 58-63.

*Elliott S.* Parents' constructions of teen sexuality: Sex panics, contradictory discourses, and social inequality. *Symbolic Interaction*, 2010, vol. 33 (2), pp. 191-212.

*Elsaesser C., Russell B., Ohannessian C.M., Patton D.* Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. *Aggression and violent behavior*, 2017, vol. 35, pp. 62-72.

*Grigg D.W.* Cyber-aggression: Definition and concept of cyberbullying. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 2010, vol. 20 (2), pp. 143-156.

*Hackett L.* The annual bullying survey 2017. *Ditch The Label-your world, prejudice free*, 2017, 26 p.

*Jaskyte K.* The impact of organizational socialization tactics on role ambiguity and role conflict of newly hired social workers. *Administration in Social Work*, 2005, 29 (4), pp. 69-87.

*Karmakar S., Das S.* Understanding the rise of Twitter-based cyberbullying due to COVID-19 through comprehensive statistical evaluation. In *Proceedings*

of the 54th Hawaii international conference on system sciences. 2021. URL: [https://www.researchgate.net/publication/348630707\\_Understanding\\_the\\_Rise\\_of\\_Twitter-Based\\_Cyberbullying\\_Due\\_to\\_COVID-19\\_through\\_Comprehensive\\_Statistical\\_Evaluation](https://www.researchgate.net/publication/348630707_Understanding_the_Rise_of_Twitter-Based_Cyberbullying_Due_to_COVID-19_through_Comprehensive_Statistical_Evaluation) (дата обращения: 02.02.2023).

*Kulis S., Marsiglia F.F., Nagoshi J.L.* Gender roles, externalizing behaviors, and substance use among Mexican-American adolescents. *Journal of social work practice in the addictions*, 2010, vol. 10 (3), pp. 283-307.

*La Greca A.M., Harrison H.M.* Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression? *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 2005, vol. 34 (1), pp. 49-61.

*Li Q.* New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in human behavior*, 2007, vol. 23 (4), pp. 1777-1791.

*Menesini E., Nocentini A., Palladino B.E., Frisén A., Berne S., Ortega-Ruiz R., Smith P.K.* Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2012, vol. 15 (9), pp. 455-463.

*Modecki K.L., Minchin J., Harbaugh A.G., Guerra N.G., Runions K.C.* Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 2014, vol. 55 (5), pp. 602-611.

*Olenik-Shemesh D., Heiman T.* Cyberbullying Victimization in Adolescents as Related to Body Esteem, Social Support, and Social Self-Efficacy. *Journal of Genetic Psychology*, 2017, Jan-Feb, vol. 178 (1), pp. 28-43.

*Olweus D., Limber S.P.* Some problems with cyberbullying research. *Current opinion in psychology*, 2018, vol. 19, pp. 139-143.

*Owens D., Horrocks J., House A.* Fatal and non-fatal repetition of self-harm: systematic review. *The British Journal of Psychiatry*, 2000, vol. 181 (3), pp. 193-199.

*Patchin J.W., Hinduja S.* Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth violence and juvenile justice*, 2006, vol. 4 (2), pp. 148-169.

*Paulhus D.L., Williams K.M.* The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 2002, vol. 36 (6), pp. 556-563.

*Runions K.C., Bak M., Cross D.* Cyber aggression. *Encyclopedia of adolescence*, 2016, pp. 1-10.

*Sari S.V., Camadan F.* The new face of violence tendency: Cyber bullying perpetrators and their victims. *Computers in human behavior*, 2016, vol. 59, pp. 317-326.

*Smith P.K.* Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 2016, vol. 10 (9), pp. 519-532.

Tokunaga R.S. Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior*, 2010, vol. 26 (3), pp. 277-287.

Van Cleemput K., Vandebosch H., Pabian S. Personal characteristics and contextual factors that determine “helping”, “joining in” and “doing nothing” when witnessing cyberbullying. *Aggressive behavior*, 2014, vol. 40 (5), pp. 383-396.

Ybarra M.L., Mitchell K.J. Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2004, vol. 45 (7), pp. 1308-1316.

Wang J., Iannotti R., Luk J. Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal of School Psychology*, 2012, vol. 7, pp. 1-14.

Willard N.E. Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress. Research press. 2007.

### References

Deyneka O.S., Dukhanina L.N., Maksimenko A.A. *Kiberbulling i viktimizatsiia: obzor zarubezhnykh publikatsii* [Cyberbullying and victimization: a review of foreign publications]. *Perspektivy nauki i obrazovaniia* [Prospects of science and education], 2020, vol. 4, No. 5, pp. 273-292. (In Russ.)

Dukhanina L.N. *Infrastruktura odarennosti, ili Dozhivem li do ponedel'nika 2020 goda?* [Infrastructure of giftedness, or will we live until Monday 2020?]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2009, № 4, pp. 31-40. (In Russ.)

Dukhanina L.N. *Sotrudnichestvo organizatsii doskol'nogo obrazovaniia i roditel'skoi obshchestvennosti v usloviakh sovremennykh vyzovov* [Cooperation of preschool education organizations and the parent community in the conditions of modern challenges]. *Vospitaniie i obuchenie detei mladshogo vozrasta* [Upbringing and education of young children], 2016, No. 5, pp. 577-579. (In Russ.)

Dukhanina L.N. *Tsennosti i zhiznennye prioritety rossiiskikh shkol'nikov* [Values and life priorities of Russian schoolchildren]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika, psikhologiya, sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Ser.: Pedagogy, psychology, sociokinetics], 2020, No. 2, pp. 20-28. (In Russ.)

Dukhanina L.N., Maksimenko A.A. *Prosvetitel'skie zaprosy rossiian* [Educational requests of Russians]. *Voprosy obrazovaniia* [Questions of education], 2019, No. 2, pp. 226-240. (In Russ.)

Dukhanina L.N., Maksimenko A.A. *Vynuzhdenaia tsifrovizatsiia shkol'nogo obrazovaniia v Rossii: roditel'skaia refleksiiia* [Forced digitalization of school

education in Russia: parental reflection]. *Nauchnyi rezul'tat. Ser.: Sotsiologiya upravleniia* [Scientific result. Ser.: Sociology of Management], 2021, No. 2, vol. 7, pp. 116-131. (In Russ.)

Dukhanina L.N., Sobkin V.S., Adamchuk D.V. *Sovremennyi uchitel': udovletvorennost' material'nym statusom* [Modern teacher: satisfaction with material status]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v gosudarstvakh – uchastnikakh SNG: sovremennye problemy, kontseptsii, teorii i praktika: materialy VII Mezhdunarod. nauch. prakt. konfer., pod obshch. red. I.I. Sokolovoi.* [Pedagogical education in the CIS member states: modern problems, concepts, theories and practice. Proceedings of the VII International scientific practical conference, under the general editorship by I.I. Sokolova], 2014, pp. 48-58. (In Russ.)

Egorova M., Sitnikova M., Parshikova O. *Adaptatsiia Korotkogo oprosnika Temnoi triady* [Adaptation of the Short questionnaire of the Dark Triad]. *Psikhologicheskii issledovaniia* [Psychological Research], 2015, No. 8 (43). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26165022>

Liudin D.V. *Novaia metodika dlia izmereniia emotsional'nogo intellekta: oprosnik EmIn* [A new technique for measuring emotional intelligence: the EmIn questionnaire]. *Psikhologicheskaiia diagnostika* [Psychological diagnostics], 2006, No. 4, pp. 3-22. (In Russ.)

Soldatova G., Rasskazova E., Zotova E., Lebesheva M., Roggendorf P. *Deti Rossii online. Rezul'taty mezhdunarodnogo proekta EU Kids Online II v Rossii* [Children of Russia online. Results of the EU Kids Online II international project in Russia], 2012. URL: <http://psypublic.com/assets/files/EU-Kids-Online-II-in-Russia.pdf>. In Russ.

Bai S., Reynolds B.M., Robles T.F., Repetti R.L. Daily links between school problems and youth perceptions of interactions with parents: A diary study of school-to-home spillover. *Social Development*, 2017, 26 (4), pp. 813-830.

Baldry A.C., Farrington D.P., Sorrentino A. “Am I at risk of cyberbullying”? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior*, 2015, vol. 23, pp. 36-51.

Bauman S. Types of cyberbullying. *Cyberbullying: What counselors need to know*, 2015, 224 p. DOI: 10.1002/9781119221685

Brummert Lennings H.I., Bussey K. The mediating role of coping self-efficacy beliefs on the relationship between parental conflict and child psychological adjustment. *Social Development*, 2017, 26 (4), pp. 753-766.

Calvete E., Orue I., Estévez A., Villardón L., Padilla P. Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 2010, 26 (5), pp. 1128-1135.

- Caravita S.C., Colombo B., Stefanelli S., Zigliani R. Emotional, psychophysiological and behavioral responses elicited by the exposition to cyberbullying situations: Two experimental studies. *Psicología Educativa*, 2016, vol. 22 (1), pp. 49-59.
- DeSmet A., Bastiaensens S., Van Cleemput K., Poels K., Vandebosch H., De Bourdeaudhuij I. Mobilizing bystanders of cyberbullying: an exploratory study into behavioural determinants of defending the victim. *Annual review of cybertherapy and telemedicine*, 2012, vol. 10, pp. 58-63.
- Elliott S. Parents' constructions of teen sexuality: Sex panics, contradictory discourses, and social inequality. *Symbolic Interaction*, 2010, vol. 33 (2), pp. 191-212.
- Elsaesser C., Russell B., Ohannessian C.M., Patton D. Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. *Aggression and violent behavior*, 2017, vol. 35, pp. 62-72.
- Grigg D.W. Cyber-aggression: Definition and concept of cyberbullying. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 2010, vol. 20 (2), pp. 143-156.
- Hackett L. The annual bullying survey 2017. *Ditch The Label-your world, prejudice free*, 2017, 26 p.
- Jaskyte K. The impact of organizational socialization tactics on role ambiguity and role conflict of newly hired social workers. *Administration in Social Work*, 2005, 29 (4), pp. 69-87.
- Karmakar S., Das S. Understanding the rise of Twitter-based cyberbullying due to COVID-19 through comprehensive statistical evaluation. In *Proceedings of the 54th Hawaii international conference on system sciences*, 2021. URL: [https://www.researchgate.net/publication/348630707\\_Understanding\\_the\\_Rise\\_of\\_Twitter-Based\\_Cyberbullying\\_Due\\_to\\_COVID-19\\_through\\_Comprehensive\\_Statistical\\_Evaluation](https://www.researchgate.net/publication/348630707_Understanding_the_Rise_of_Twitter-Based_Cyberbullying_Due_to_COVID-19_through_Comprehensive_Statistical_Evaluation) (дата обращения: 02.02.2023).
- Kulis S., Marsiglia F.F., Nagoshi J.L. Gender roles, externalizing behaviors, and substance use among Mexican-American adolescents. *Journal of social work practice in the addictions*, 2010, vol. 10 (3), pp. 283-307.
- La Greca A.M., Harrison H.M. Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression? *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 2005, vol. 34 (1), pp. 49-61.
- Li Q. New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in human behavior*, 2007, vol. 23 (4), pp. 1777-1791.
- Menesini E., Nocentini A., Palladino B.E., Frisén A., Berne S., Ortega-Ruiz R., Smith P.K. Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2012, vol. 15 (9), pp. 455-463.
- Modecki K.L., Minchin J., Harbaugh A.G., Guerra N.G., Runions K.C. Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 2014, vol. 55 (5), pp. 602-611.
- Olenik-Shemesh D., Heiman T. Cyberbullying Victimization in Adolescents as Related to Body Esteem, Social Support, and Social Self-Efficacy. *Journal of Genetic Psychology*, 2017, Jan-Feb, vol. 178 (1), pp. 28-43.
- Olweus D., Limber S.P. Some problems with cyberbullying research. *Current opinion in psychology*, 2018, vol. 19, pp. 139-143.
- Owens D., Horrocks J., House A. Fatal and non-fatal repetition of self-harm: systematic review. *The British Journal of Psychiatry*, 2000, vol. 181 (3), pp. 193-199.
- Patchin J.W., Hinduja S. Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth violence and juvenile justice*, 2006, vol. 4 (2), pp. 148-169.
- Paulhus D.L., Williams K.M. The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 2002, vol. 36 (6), pp. 556-563.
- Runions K.C., Bak M., Cross D. Cyber aggression. *Encyclopedia of adolescence*, 2016, pp. 1-10.
- Sari S.V., Camadan F. The new face of violence tendency: Cyber bullying perpetrators and their victims. *Computers in human behavior*, 2016, vol. 59, pp. 317-326.
- Smith P.K. Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 2016, vol. 10 (9), pp. 519-532.
- Tokunaga R.S. Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior*, 2010, vol. 26 (3), pp. 277-287.
- Van Cleemput K., Vandebosch H., Pabian S. Personal characteristics and contextual factors that determine "helping", "joining in" and "doing nothing" when witnessing cyberbullying. *Aggressive behavior*, 2014, vol. 40 (5), pp. 383-396.
- Ybarra M.L., Mitchell K.J. Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 2004, vol. 45 (7), pp. 1308-1316.
- Wang J., Iannotti R., Luk J. Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal of School Psychology*, 2012, vol. 7, pp. 1-14.
- Willard N.E. *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research press, 2007.
- Статья поступила в редакцию 18.05.2023; одобрена после рецензирования 22.06.2023; принята к публикации 08.08.2023.
- The article was submitted 18.05.2023; approved after reviewing 22.06.2023; accepted for publication 08.08.2023.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 79–86. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 3, pp. 79–86.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:61

EDN CYLXSE

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-79-86>

## ВАЖНЫЕ ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕЛИ И ОТНОШЕНИЕ К ЗДОРОВЬЮ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

**Семикин Виктор Васильевич**, доктор психологических наук, профессор, гранд-доктор философии в области психологии и управления человеческими ресурсами (Оксфорд), Научный центр изучения Арктики, Салехард, Россия, [semikin\\_v@mail.ru](mailto:semikin_v@mail.ru)

**Анисимов Алексей Игоревич**, кандидат психологических наук, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, Санкт-Петербург, Россия, [aai101@mail.ru](mailto:aai101@mail.ru)

**Малеева Полина Александровна**, Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Россия, [bpa12@list.ru](mailto:bpa12@list.ru)

**Аннотация.** В статье предпринимается попытка эмпирически показать возможности одного из подходов к решению проблемы развития ценностного отношения к здоровью. Данный подход может осуществляться путём формирования у молодого человека стремления к реализации важных жизненных целей и повышения осмысленности жизни. В психодиагностическом исследовании прослеживаются взаимосвязи намерения личности реализовать важные цели жизни с её отношением к здоровью и с психологическим благополучием в экзистенциальном понимании. Показано, что студенты, ориентированные на достижение целей высокого порядка, в большей степени стремятся активизировать психологические ресурсы здоровья, выделяют ценность здоровья и оценивают свою жизнь как благополучную.

**Ключевые слова:** возрастная психология, психология здоровья, психологическое благополучие, экзистенциальный подход, важные цели жизни, отношение к здоровью, психологические ресурсы здоровья.

**Для цитирования:** Семикин В.В., Анисимов А.И., Малеева П.А. Важные жизненные цели и отношение к здоровью в студенческом возрасте // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 79–86. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-79-86>

Research Article

## IMPORTANT LIFE GOALS AND ATTITUDES TOWARDS HEALTH IN STUDENT AGE

**Viktor V. Semikin**, Doctor of Psychology, Professor, Grand Doctor of Philosophy in Psychology and Human Resource Management, State Institution of YaNAO "Scientific Center for the Study of the Arctic", Salekhard, Russia, [semikin\\_v@mail.ru](mailto:semikin_v@mail.ru)

**Aleksey I. Anisimov**, Candidate of Psychological Sciences, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, St. Petersburg, Russia, [aai101@mail.ru](mailto:aai101@mail.ru)

**Polina A. Maleeva**, Lecturer, Northwestern Institute of Management, Russian Academy of National Economy and Public Administration, St. Petersburg, Russia, [bpa12@list.ru](mailto:bpa12@list.ru)

**Abstract.** The article attempts to empirically show the possibilities of one of the approaches to solving the problem of developing a value attitude to health. This approach can be carried out by forming a young person's desire to achieve important life goals and increase the meaning of life. In a psychodiagnostic study, the relationship between the individual's intention to realize important life goals and his attitude to health and psychological well-being in the existential sense is traced. It is shown that students who are focused on achieving high-order goals tend to activate the psychological resources of health to a greater extent, highlight the value of health and evaluate their lives as prosperous.

**Keywords:** developmental psychology, health psychology, psychological well-being, existential approach, important life goals, attitude to health, psychological health resources.

**For citation:** Semikin V.V., Anisimov A.I., Maleeva P.A. Important life goals and attitudes towards health in student age. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 3, pp. 79–86. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-79-86>

В студенческом возрасте происходит активное формирование ценностно-смысловых ориентаций молодого человека, которые в долгосрочной перспективе во многом будут определять его личностный и профессиональный рост, а также качество жизни и здоровья.

Ценностно-смысловая сфера, по мнению отечественных ученых, представляет собой высший уровень структуры личности, отражающий степень её зрелости и задающий иерархию целей. Именно данная сфера определяет мировоззрение человека и склонность к образу жизни, который признаётся современными исследователями главным фактором состояния здоровья. Поэтому столь значительное место в исследованиях последнего времени занимает проблема отношения личности к здоровью.

Один из ведущих отечественных исследователей проблемы отношения к здоровью Р.А. Березовская констатирует недостаток работ, направленных на её теоретическое и методологическое осмысление. Особое место среди вопросов, требующих своего действенного решения, она выделяет проблему формирования ценностного отношения личности к своему здоровью как основе его «профилактики, так как именно отношение к здоровью определяет внутренний механизм саморегуляции деятельности и поведения человека в сфере здоровья» [Березовская: 225].

Специалисты-практики часто исходят из положения о том, что для формирования ценностного отношения к здоровью важно направлять психолого-педагогические усилия непосредственно на развитие соответствующих ценностно-смысловых ориентаций личности. Однако эффективность подобной работы признается недостаточной и ведется поиск новых форм и методов её организации.

Одним из вариантов решения данной проблемы может стать работа с молодыми людьми по формированию стремления личности к реализации целей высокого порядка и повышению осмысленности жизни в целом для возрастания субъективной значимости здоровья.

Цель данного исследования – выявить взаимосвязи стремления личности реализовать важные жизненные цели с её психологическим благополучием в экзистенциальном понимании и с отношением к здоровью.

Одним из факторов благополучной и наполненной смыслом жизни является наличие важных жизненных целей и стремление их реализовать. Долгосрочные жизненные цели высокого порядка, как правило, подвергаются большему осмыслению и тем самым делают жизнь человека более осмысленной [Леонтьев, Сучков: 4]. Следует заметить, что эти цели могут быть содержательно различными для каждого человека, и то, что является важным для одного, может быть незначимым для другого. Однако сама дея-

тельность для достижения высших целей побуждает субъекта активизировать психологические ресурсы. Активное применение ресурсов выступает в роли неотъемлемого условия, способствующего их развитию и накоплению, что приводит к повышению потенциала личности в целом и потенциала здоровья в частности.

Важно не только стремиться обеспечить сохранность своему организму, но и в процессе реализации жизненных целей активно работать над своим отношением к здоровью, совершать работу по активизации психологических ресурсов. Чем выше стремление человека задействовать свои психологические ресурсы, тем больше возможностей к наращиванию потенциала здоровья и повышению оценки собственных возможностей. Это, в свою очередь, позволяет вести более осмысленную жизнь и придаёт большую субъективную значимость здоровью как средству достижения личных целей.

Отношение к здоровью И.В. Журавлева определяет как «систему индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующими или, наоборот, угрожающими здоровью людей, а также определяющими оценку индивидом своего физического и психического состояния» [Журавлева: 22].

Р.А. Березовская пришла к выводу о том, что ценностное отношение к здоровью представляет собой «внутренний механизм регуляции поведения, основанный на высокой *субъективной значимости здоровья* и его осознании в качестве предпосылки реализации своих жизненных задач, оно сопровождается активно-позитивным стремлением к его сохранению и укреплению» (курсив наш. – *Авт.*) [Березовская: 224].

Согласно определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), здоровье – это «состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней или физических дефектов» [Устав: 1]. В качестве основного показателя здоровья признается благополучие человека.

Благополучие, по мнению авторов, может обеспечиваться разными способами. Н.В. Гришина отмечает, что если первоначально понятие «благополучие» связывалось с приспособленностью человека к существующим, прежде всего социальным, условиям жизни, то современные психологи приходят к пониманию психологического благополучия как «процесса развития потенциала человека и его самореализации» [Гришина: 146]. Автор акцентирует внимание на экзистенциальном понимании благополучия, где оно связывается с осознанием смысла жизни и достижением важных жизненных целей. Именно наличие целей высокого порядка и стремление их реализовать являются факторами благополучной и наполненной

смыслом жизни в долгосрочной перспективе. Человек будет чувствовать свою жизнь благополучной в том случае, если её процесс согласуется с личными ценностями и убеждениями и осуществляется в соответствии с самостоятельно выбранными целями.

Каким же образом здоровье и благополучие связаны с процессом достижения важных жизненных целей? Дело в том, что здоровье является необходимым условием для самореализации и самотрансценденции личности. С осознанием того факта, что нарушения здоровья ограничивают возможности реализовывать свой потенциал, достигать поставленных целей и получать удовлетворение своей жизнедеятельностью, актуализируется потребность личности в поддержании и укреплении здоровья и тем самым повышается его субъективная значимость.

Вместе с тем отношение личности к своему здоровью как значимой ценности может способствовать повышению её субъективного благополучия. Люди, которые ориентированы на самореализацию и самотрансценденцию, в большей степени стремятся активизировать свои психологические ресурсы здоровья, что служит его сохранению и укреплению.

Понятие «психологические ресурсы здоровья» активно входит в научный оборот в последние годы. В современной концепции ВОЗ «Здоровье для всех» предлагается рассматривать феномен здоровья в двух аспектах – «баланс здоровья» и «потенциал здоровья». Баланс здоровья характеризует динамическое равновесие между человеком и окружающей средой, тогда как потенциал – подчеркивает роль ресурсов человека как индивидуальной способности «противостоять воздействиям окружающей среды, угрожающим балансу здоровья» [Полесский, Мартыничик: 6].

Под понятием «ресурсы» Д.А. Леонтьев подразумевает «средства, наличие и достаточность которых способствует достижению цели и поддержанию благополучия, а отсутствие или недостаточность – затрудняет» [Леонтьев 2016: 22]. В самом общем плане автор рассматривает ресурс как «системное качество, приобретаемое некоторыми объектами или индивидуальными особенностями в структуре деятельности, задаваемой мотивом и целью» [Леонтьев 2016: 22].

Среди широкого круга ресурсов Д.А. Леонтьев выделяет личностные ресурсы, которые предоставляют человеку возможности справляться с трудными жизненными ситуациями благодаря трансформации системы ценностей и смыслов, формирующих направленность личности на самореализацию и самотрансценденцию [Леонтьев 2016: 22].

Г.С. Никифоров с соавторами вводят понятие «психологические ресурсы здоровья» и предлагают рассматривать их как «психические средства, использование которых обеспечивает положительные эффекты в конкретной деятельности человека, продук-

тивную самореализацию, душевное благополучие и профессиональное здоровье» [Применение: 138]. По их мнению, такие ресурсы могут включать «внутренние и внешние условия, реальные и идеальные объекты, индивидуальные качества, отношения, установки, ценности, которые субъект создает или вовлекает, использует для решения собственных задач и достижения значимых целей» [Применение там: 139]

Д.А. Леонтьев, активно изучающий личностный потенциал, рассматривает его как «источник скрытых возможностей для достижения целей, как направленность, придающая человеческой жизни ценность и смысл» [Леонтьев 2016: 25]. Ценностно-смысловой компонент, по его мнению, является центральным элементом в структуре личности: «Для того, у кого нет цели, ничто не служит ресурсом» [Леонтьев 2016: 20].

Цели высокого уровня, такие как построение профессиональной карьеры, внесение личного вклада в благополучие общества, помогают определить цели на более низких уровнях и ориентировать человека в выбранном направлении. Отсутствие целей большего масштаба снижает ценность целей низших уровней. Если у человека нет ясных и определенных целей на более высоком уровне, то цели на нижележащих уровнях могут терять свою осмысленность и целесообразность, особенно при возникновении трудностей в их осуществлении.

Намерение реализовать важные жизненные цели предполагает активизацию личностных ресурсов. И чем чаще личность задействует собственные ресурсы, тем выше будет степень их выраженности, а значит, и потенциал здоровья. Активное применение таких ресурсов отражает стремление личности к достижению целей высокого порядка, с одной стороны, и свидетельствует о субъективной значимости для неё ценности здоровья, с другой.

Таким образом, для достижения психологического благополучия и осмысленной жизни необходимо ставить важные жизненные цели и стремиться их реализовать, что предполагает в том числе и активизацию психологических ресурсов здоровья.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что в студенческом возрасте будет наблюдаться тесная взаимосвязь между намерением личности реализовать важные жизненные цели и субъективной значимостью здоровья: ориентация молодого человека на достижение целей высокого порядка способствует активизации его психологических ресурсов, которые, в свою очередь, создают условия для поддержания динамического равновесия с окружающей средой (баланса здоровья) и повышения потенциала здоровья.

Перед нами стояла задача эмпирически показать взаимосвязь намерения личности реализовать важные жизненные цели с её отношением к здоровью.

Для решения этой задачи были подобраны следующие методики:

1) опросник «Индекс стремлений» (Э. Деси и Р. Райан, адаптация Т.Д. Василенко) [Василенко: 408],

2) опросник «Потенциал самоизменений» (В.Р. Манукян, И.Р. Муртазина) [Манукян, Муртазина, Гришина: 35],

3) «Шкала экзистенции» (А. Лэнгле и К. Орглер, адаптация Т.Н. Майниной) [Майнина, Васанов: 87],

4) опросник «Тест жизнестойкости» (С. Мадди, версия Е.Н. Осина – Е.И. Рассказовой) [Осин, Рассказова: 147];

5) опросник «Тест экзистенциальных мотиваций» (В.Б. Шумский, Е.М. Уколова, Е.Н. Осин, Я.Д. Лупандина) [Диагностика: 763].

Для изучения ценностно-смысловых ориентаций личности была подготовлена авторская анкета.

Математико-статистическая обработка эмпирических данных проводилась с помощью непараметрического критерия U Манна – Уитни.

*Обоснование методов исследования.* О степени субъективной значимости здоровья можно судить по данным, полученным с помощью стандартизированных опросников, позволяющих оценить выраженность психологических ресурсов личности: потенциал самоизменений, жизнестойкость, экзистенциальные способности. Ранее нами проводились исследования [Басаровская: 406; Семикин, Анисимов, Раковский: 120], которые показали, что данные

личностные характеристики отражают состояние индивидуального здоровья и могут рассматриваться как психологические ресурсы здоровья.

Показателем ориентации личности на осуществление целей высокого порядка в нашем опросе являлся выбор респондентом одного из предлагаемых ответов на вопрос анкеты: «Стремитесь ли Вы реализовать важные жизненные цели?»:

– цели часто меняются в зависимости от обстоятельств;

– насущные проблемы не дают такой возможности;

– предпочитаю заниматься более реальными вещами;

– наличие жизненных целей делает мою жизнь более наполненной.

Выбор последнего варианта ответа свидетельствует о намерении молодого человека реализовать цели высокого порядка и стремлении к осмысленной жизни. Среди студентов, опрошенных в ходе исследования, такой ответ выбрали 49 человек (63,6 %).

Всего в исследовании приняли участие 77 студентов (57 девушек, 20 юношей) 1–3 курсов дневного отделения СПбГИПСР (возраст – от 18 до 23 лет).

Было сформировано 2 группы с разным отношением к реализации важных жизненных целей:

– группа 1 – студенты, выбравшие 4-й вариант ответа на данный вопрос (n = 49);

– группа 2 – студенты, ответившие другим образом (n = 28).

Таблица 1

Сравнение показателей потенциала самоизменений

Показатели	1-я группа		2-я группа		U	p<
	M	G	M	G		
Потребность в самоизменениях	12,35	3,21	15,68	3,84	344,0	0,01*
Способность к осознанным самоизменениям	11,00	3,08	14,82	3,63	284,5	0,01*
Вера в возможности самоизменений	15,33	3,47	16,39	3,22	542,5	0,13
Возможность самоизменений	19,43	3,58	17,00	3,41	424,0	0,01*
Итоговый показатель	19,24	9,83	29,89	9,15	306,5	0,01*

Примечания: \* – выделены показатели, по которым выявлены статистически значимые различия.

Таблица 2

Сравнение показателей экзистенции

Показатели	1-я группа		2-я группа		U	p<
	M	G	M	G		
Самодистанцирование	31,08	5,84	28,25	6,23	531,50	0,10
Самотрансценденция	72,61	7,32	62,89	9,50	272,00	0,01*
Свобода	42,71	7,07	36,50	6,71	345,00	0,01*
Ответственность	47,41	7,60	39,46	7,30	319,00	0,01*
Персональность	103,69	10,40	91,14	11,63	261,50	0,01*
Экзистенциальность	90,12	13,65	75,96	12,62	287,50	0,01*
Исполненность	193,82	22,37	167,11	21,77	262,00	0,01*

Далее проводилось сравнение выделенных групп по показателям, отражающим выраженность психологических ресурсов здоровья.

Опросник «Потенциал самоизменений» позволяет оценить уровень развития субъектности личности. Результаты сравнения по методике представлены в таблице 1.

По результатам сравнения показателей студентов двух групп выявлены различия практически по всем субшкалам опросника (за исключением «Вера в возможности самоизменений») и итоговому показателю «Потенциал самоизменений» ( $p < 0,01$ ).

Студенты, ориентированные на реализацию важных жизненных целей, превосходят своих коллег из второй группы по выраженности психологических ресурсов здоровья, которые характеризуют потребность и способность к саморазвитию, уверенность в возможности такой динамики, что формирует потенциал самоизменений личности и в целом её субъектность.

Таким образом, можно констатировать, что стремление студентов реализовать важные цели сопровождается ростом мотивации активизировать психологические ресурсы здоровья, а значит, и способствует повышению субъективной значимости здоровья.

Далее представлены результаты сравнения по методике «Шкала экзистенции» (табл. 2).

Сравнение показателей студентов по опроснику «Шкала экзистенции» показало превышение значений респондентов первой группы практически по всем субшкалам, за исключением «Самодистанцирование». Это говорит о том, что студенты, мо-

тивированные на реализацию важных жизненных целей, в большей мере проявляют стремление к актуализации базовых экзистенциальных способностей.

Можем сделать заключение, что ориентация студентов на достижение целей высокого порядка побуждает их активировать эти психологические ресурсы здоровья и повышает его субъективную значимость.

В таблице 3 представлены данные сравнительного анализа обследованных групп по опроснику «Тест жизнестойкости».

Сравнение показателей студентов по опроснику выявило различия высокой степени значимости по всем его шкалам. Студенты первой группы в большей степени стремятся активизировать психологические ресурсы, связанные с компонентами жизнестойкости, выделенными Э. Мадди. Это свидетельствует о том, что молодые люди, ориентированные на достижение важных целей, демонстрируют большую выраженность ресурсов здоровья и более высокое субъективное значение здоровья.

Таким образом, сравнение выделенных групп студентов с разной ориентацией на достижение целей высокого порядка позволило установить, что студенты, стремящиеся реализовать важные цели, отличающиеся по степени активизации таких психологических ресурсов здоровья, как потенциал самоизменений, жизнестойкость, экзистенциальные способности. Это свидетельствует о том, что стремление студентов реализовать цели более высокого порядка способствует повышению субъективной значимости здоровья.

Представлялось целесообразным уточнить взаимосвязи стремления студентов реализовывать важ-

Таблица 3

Сравнение показателей жизнестойкости

Показатели	1-я группа		2-я группа		U	p<
	M	G	M	G		
Вовлеченность	30,76	5,66	26,18	5,75	399,50	0,01*
Контроль	23,96	4,18	20,39	4,65	386,50	0,01*
Принятие риска	17,73	3,28	14,43	3,73	342,50	0,01*
Жизнестойкость	72,45	12,05	61,00	12,21	343,50	0,01*

Таблица 4

Сравнение по важности жизненных стремлений

Показатели	1-я группа		2-я группа		U	p<
	M	G	M	G		
Богатство	20,12	3,64	19,39	4,34	624,00	0,51
Известность	34,94	5,26	31,36	7,39	416,50	0,01*
Внешность	15,08	4,16	13,71	5,00	580,00	0,26
Личностный рост	23,18	2,29	22,32	1,98	481,50	0,05*
Отношения	23,31	2,64	22,96	2,55	598,00	0,35
Сообщество	19,22	4,14	18,36	3,74	578,00	0,25
Здоровье	22,53	2,65	20,89	3,14	477,50	0,05*

Сравнение по достижимости жизненных стремлений

Показатели	1-я группа		2-я группа		U	p<
	M	G	M	G		
Богатство	19,90	3,57	17,36	4,92	474,00	0,05*
Известность	14,86	4,48	12,46	4,74	465,50	0,05*
Внешность	17,06	4,19	14,07	5,05	428,00	0,01*
Личностный рост	22,55	2,27	20,46	2,47	366,50	0,01*
Отношения	21,43	2,81	20,29	3,52	555,50	0,17
Сообщество	19,92	3,46	18,64	3,69	541,50	0,13
Здоровье	19,94	3,40	18,32	4,31	527,50	0,09

Таблица 6

Сравнение по экзистенциальной мотивации

Показатели	1-я группа		2-я группа		U	p<
	M	G	M	G		
Экзистенциальная исполненность	128,00	14,87	113,36	16,96	352,00	0,01*

ные цели с другими ценностными ориентациями: жизненными стремлениями и экзистенциальными мотивациями.

Было проведено сравнение выделенных групп по данным опросника «Индекс стремлений». Первый вопрос методики направлен на оценку жизненных стремлений по критерию важности. Результаты представлены в таблице 4.

Результаты сравнения показывают значимые различия между группами респондентов по шкалам «Здоровье» ( $p < 0,05$ ), «Личностный рост» ( $p < 0,05$ ), «Известность» ( $p < 0,01$ ). Для студентов, стремящихся к реализации важных целей, более значимы именно эти ценности и, что особенно важно в контексте нашего исследования, ценность здоровья. Такой результат свидетельствует о связи ориентации на достижение целей высокого порядка с отношением к здоровью.

Следующий вопрос методики «Индекс стремлений», направленный на оценку вероятности достижений значимых ценностей в будущем, помогает уточнить представления студентов о собственных возможностях и своих личностных ресурсах.

Выявлены различия между группами по шкалам «Личностный рост» ( $p < 0,01$ ), «Богатство» ( $p < 0,05$ ), «Известность» ( $p < 0,05$ ), «Внешность» ( $p < 0,01$ ). Это говорит о том, что студенты группы 1 значительно выше оценивают свои возможности для совершенствования собственной личности. Более высокие оценки важности и достижимости личностного роста могут говорить о неслучайном характере стремления студентов этой группы реализовать важные цели в своей жизни, потому что у них выше уверенность в собственной способности саморазвития.

Для изучения психологического здоровья и благополучия обследованных студентов было проведено сравнение групп по опроснику «Тест экзистенциаль-

ных мотиваций» (ТЭМ). Новая версия этой методики предназначена для субъективной оценки респондентом степени реализации в своей жизни фундаментальных экзистенциальных мотиваций и степени экзистенциальной исполненности своего бытия-в-мире. Авторы опросника по результатам апробации пришли к выводу о том, что итоговый показатель методики обратным образом связан с психопатологией, что свидетельствует «о валидности экзистенциальной исполненности как показателе психологического здоровья и благополучия» [Диагностика: 780]. Результаты сравнения по опроснику ТЭМ представлены в таблице 6.

Установлены различия между респондентами обследованных групп по итоговому показателю опросника ТЭМ «Экзистенциальная исполненность» ( $p < 0,01$ ). Студенты, ориентированные на достижение важных целей, меньше подвержены ухудшениям состояния здоровья, в большей мере удовлетворены ходом своей жизнедеятельности и чаще оценивают её как благополучную. Можем заключить, что благополучие студентов этой группы связано со стремлением организовать свою жизнь согласно личным ценностям и убеждениям, осуществить жизненные цели высокого порядка. Такие стремления, по мнению представителей экзистенциального подхода, могут обеспечивать благополучную и наполненную смыслом жизнь.

*Выводы эмпирического исследования.*

1. Установлено, что намерение студентов реализовать важные жизненные цели способствует стремлению активизировать психологические ресурсы здоровья и возрастанию субъективной значимости ценности здоровья. Об этом свидетельствуют значимые различия между студентами с разной ориентацией на достижение целей высокого порядка по показателям таких психологических ресурсов здоровья,

как жизнестойкость, экзистенциальные способности и потенциал самоизменений личности.

2. Выявлено, что для студентов, стремящихся к реализации важных жизненных целей, более значимы ценности «Здоровье» и «Личностный рост». На это указывают различия данных показателей у студентов с разной ориентацией на достижение целей высокого порядка. Этот факт также говорит о связи стремления к реализации важных целей с отношением личности к здоровью.

3. Показано, что студенты, ориентированные на достижение высших целей, в большей мере удовлетворены ходом своей жизнедеятельности, меньше подвержены нарушениям здоровья и чаще оценивают свою жизнь как благополучную, о чём может свидетельствовать выявленное различие по показателю «Экзистенциальная исполненность» (опросник ТЭМ).

**Заключение.** Итоги эмпирического исследования позволяют констатировать, что намерение человека в студенческом возрасте реализовать важные жизненные цели повышает субъективную значимость здоровья и тем самым побуждает активизировать психологические ресурсы здоровья. Чем более выражено стремление к активизации психологических ресурсов, тем выше вероятность развития потенциала здоровья и повышения оценки собственных возможностей. Это, в свою очередь, позволяет вести более осмысленную жизнь и формировать ценностное отношение к здоровью как средству достижения целей высокого порядка.

### Список литературы

Басаровская П.А. Личностно-профессиональное развитие и отношение к здоровью студентов вуза // *International Journal of Medicine and Psychology*. 2022. Т. 5, № 6. С. 11–15.

Березовская Р.А. Исследования отношения к здоровью: современное состояние проблемы в отечественной психологии // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*. 2011. № 1. С. 221–226.

Василенко Т.Д. Телесность и субъективная картина жизненного пути личности: дис. ... д-ра психол. наук. Курск, 2011. 414 с.

Гришина Н.В. От психологического благополучия к душевному здоровью: экзистенциально-психологический подход // *Концепт душевного здоровья в человекознании* / отв. ред. О.И. Даниленко. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2014. С. 127–149.

Журавлева И.В. Отношение населения к здоровью как социокультурный феномен: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. Москва, 2005. 46 с.

Леонтьев Д.А., Сучков Д.Д. Постановка и достижение целей как фактор психологического благополучия // *Психологические исследования*. 2015. Т. 8,

№ 44. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 30.06.2023).

Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // *Сибирский психологический журнал*. 2016. № 62. С. 18–37.

Майнина И.Н., Васанов А.Ю. Стандартизация опросника «Шкала экзистенции» / А. Лэнгле, К. Орглер // *Психологический журнал*. 2010. Т. 31, № 1. С. 87–99.

Манукян В.Р., Муртазина И.Р., Гришина Н.В. Опросник для диагностики потенциала самоизменений личности // *Консультативная психология и психотерапия*. 2020. Т. 28, № 4. С. 35–58.

Осин Е.Н., Рассказова Е.И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте // *Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология*. 2013. № 2. С. 147–165.

Полесский В.А., Мартыничик С.А., Мартыничик Е.А. Концепция охраны и укрепления здоровья, программно-стратегические действия и задачи ВОЗ по достижению «здоровья для всех» // *Общественное здоровье и профилактика заболеваний*. 2006. № 4. С. 3–13.

Применение ресурсного подхода в практике психологического обеспечения профессионального здоровья / Водопьянова Н.Е., Никифоров Г.С., Шингаев С.М., Столярчук Е.А. // *Субъект труда и организационная среда: проблемы взаимодействия в условиях глобализации: монография* / под ред. Журавлева А.Л., Жалагиной Т.А., Журавлевой Е.А., Короткиной Е.Д. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2019. 340 с.

Семикин В.В., Анисимов А.И., Раковский Д.Н. Психологические ресурсы здоровья как фактор профессионального саморазвития студентов // *Развитие личности*. 2019. № 4. С. 120–136.

Шумский В.Б., Уколова Е.М., Осин Е.Н., Лупандина Я.Д. Диагностика экзистенциальной исполненности: Оригинальная русскоязычная версия Теста экзистенциальных мотиваций // *Журнал ВШЭ*. 2016. С. 763–788.

Устав (конституция) Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ). URL: <https://docs.cntd.ru/document/901977493> (дата обращения: 30.06.23).

### References

Basarovskaya P.A. *Lichnostno-professional'noe razvitiye i otnoshenie k zdorov'ju studentov vuza* [Personal and professional development and attitude to the health of university students]. *International Journal of Medicine and Psychology* [International Journal of Medicine and Psychology], 2022, vol. 5, No. 6, pp. 11-15. (In Russ.)

Berezovskaya R.A. *Issledovaniya otnosheniya k zdorov'ju: sovremennoe sostojanie problemy v otechestvennoj psihologii* [Studies of attitudes to health: the

current state of the problem in domestic psychology]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sociologija* [Bulletin of St. Petersburg University. Sociology], 2011, No. 1, pp. 221-226. (In Russ.)

Vasilenko T.D. *Telesnost' i subektivnaja kartina zhiznennogo puti lichnosti: dis. ... dokt. psihol. nauk* [Corporeality and the subjective picture of the life path of the individual: dis. ... d-ra psychol. sciences]. Kursk, 2011, 414 p. (In Russ.)

Grishina N.V. *Ot psihologicheskogo blagopoluchija k dushevnomu zdorov'ju: jekzistencial'no-psihologicheskij podhod* [From psychological well-being to mental health: an existential-psychological approach]. *Koncept dushevnogo zdorov'ja v chelovekoznanii* [The concept of mental health in human knowledge], ed. by O.I. Danilenko. St. Petersburg, Publishing House of St. Petersburg un-ta Publ., 2014, pp. 127-149. (In Russ.)

Zhuravleva I.V. *Otnoshenie naselenija k zdorov'ju kak sociokul'turnyj fenomen: avtoref. dis. ... d-ra sociol. nauk* [The attitude of the population to health as a socio-cultural phenomenon: author. dis. ... doc. sociological sciences]. Moscow, 2005, 46 p. (In Russ.)

Leontiev D.A., Suchkov D.D. *Postanovka i dostizhenie celej kak faktor psihologicheskogo blagopoluchija* [Setting and achieving goals as a factor in psychological well-being]. *Psihologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2015, vol. 8, No. 44, p. 1. URL: <http://psystudy.ru> (date of access: 06.30.2023). (In Russ.)

Leontiev D.A. *Samoreguljacija, resursy i lichnostnyj potencial* [Self-regulation, resources and personal potential]. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal* [Siberian psychological journal], 2016, No. 62, pp. 18-37. (In Russ.)

Mainina I.N., Vasanov A.Yu. *Standartizacija oprosnika «Shkala jekzistencii» A.Ljengle, K. Orgler* [Standardization of the questionnaire "Scale of Existence" A. Langley, K. Orgler]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 2010, vol. 31, No. 1, pp. 87-99. (In Russ.)

Manukyan V.R., Murtazina I.R., Grishina N.V. *Oprosnik dlja diagnostiki potenciala samoizmenenij lichnosti* [Questionnaire for diagnosing the potential for personality self-change]. *Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija* [Consultative psychology and psychotherapy], 2020, vol. 28, No. 4, pp. 35-58. (In Russ.)

Osin E.N., Rasskazova E.I. *Kratkaja versija testa zhiznestojkosti: psihometricheskie harakteristiki i primenenie v organizacionnom kontekste* [A short version of

the hardiness test: psychometric characteristics and application in an organizational context]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14: Psihologija* [Bulletin of the Moscow University. Ser. 14: Psychology], 2013, No. 2, pp. 147-165. (In Russ.)

Polessky V.A., Martynchik S.A., Martynchik E.A. *Koncepcija ohrany i ukreplenija zdorov'ja, programmno-strategicheskie dejstvija i zadachi VOZ po dostizheniju «zdorov'ja dlja vseh»* [The concept of health protection and promotion, program-strategic actions and tasks of the WHO to achieve "health for all"]. *Obshhestvennoe zdorov'e i profilaktika zabolevanij* [Public health and disease prevention], 2006, No. 4, pp. 3-13. (In Russ.)

*Primenenie resursnogo podhoda v praktike psihologicheskogo obespechenija professional'nogo zdorov'ja* [Application of the resource approach in the practice of psychological support of professional health]. *Sub'ekt truda i organizacionnaja sreda: problemy vzaimodejstvija v uslovijah globalizacii: monografija* [Subject of labor and organizational environment: problems of interaction in the context of globalization: monograph], ed. by Zhuravleva A.L., Zhalagina T.A., Zhuravleva E.A., Korotkina E.D. Tver, Tver. state un-t Publ., 2019, 340 p. (In Russ.)

Semikin V.V., Anisimov A.I., Rakovsky D.N. *Psihologicheskie resursy zdorov'ja kak faktor professional'nogo samorazvitija studentov* [Psychological resources of health as a factor of professional self-development of students]. *Razvitie lichnosti* [Development of personality], 2019, No. 4, pp. 120-136. (In Russ.)

Shumsky V.B., Ukolova E.M., Osin E.N., Lupandina Ya.D. *Diagnostika jekzistencial'noj ispolnenosti: Original'naja russkojazychnaja versija Testa jekzistencial'nyh motivacij* [Diagnostics of Existential Fulfillment: The original Russian version of the Test of Existential Motivations]. *Zhurnal VShJe* [HSE Journal], 2016, pp. 763-788. (In Russ.)

*Ustav (konstitucija) Vsemirnoj Organizacii Zdravoohranenija (VOZ)* [Charter (constitution) of the World Health Organization (WHO)]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901977493> (date access: 06.30.23). (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 03.07.2023; одобрена после рецензирования 21.07.2023; принята к публикации 14.08.2023.*

*The article was submitted 03.07.2023; approved after reviewing 21.07.2023; accepted for publication 14.08.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 87–98. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 3, pp. 87–98.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:339.1

EDN EVMEZJ

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-87-98>

## СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ МЕНЕДЖЕРОВ ПО ПРОДАЖАМ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

**Скворцова Елена Викторовна**, кандидат психологических наук, Белгородский университет кооперации, экономики и права, Белгород, Россия, [skvorcova.ev2012@yandex.ru](mailto:skvorcova.ev2012@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1932-3443>

**Слободчикова Юлия Витальевна**, кандидат психологических наук, МИРЭА – Российский технологический университет, Москва, Россия, [uvs-1601@yandex.ru](mailto:uvs-1601@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1257-0284>

**Аннотация.** Разнообразие современных подходов к проблеме развития социально-коммуникативной компетентности менеджеров, практическая потребность в улучшении подготовки к профессиональной деятельности молодых специалистов определили актуальность настоящего исследования. В статье раскрывается необходимость рассмотрения особенностей социально-коммуникативной компетентности менеджеров по продажам через призму субъект-субъектного подхода. В исследовании использовались разнообразные психодиагностические приемы с целью сравнения степени сформированности компонентов социально-коммуникативной компетентности студентов и работающих специалистов. В результате эмпирического исследования были выявлены значимые различия отдельных характеристик социально-коммуникативной компетентности респондентов в зависимости от уровня профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** компетентность, профессиональные компетенции, социально-коммуникативная компетентность менеджера, менеджеры по продажам, профессиональное становление.

**Для цитирования:** Скворцова Е.В., Слободчикова Ю.В. Социально-коммуникативная компетентность менеджеров по продажам на начальном этапе профессионализации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 87–98. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-87-98>

Research Article

## SOCIAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SALES MANAGERS AT THE INITIAL STAGE OF PROFESSIONALIZATION

**Elena V. Skvortsova**, Candidate of Psychological Sciences, Belgorod University of Cooperation, Economics and Law, Belgorod, Russia, [skvorcova.ev2012@yandex.ru](mailto:skvorcova.ev2012@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1932-3443>

**Yulia V. Slobodchikova**, Candidate of Psychological Sciences, MIREA – Russian Technological University, Moscow, Russia, [uvs-1601@yandex.ru](mailto:uvs-1601@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1257-0284>

**Abstract.** The variety of modern approaches to the problem of the development of social and communicative competence of managers, the practical need to improve the preparation for the professional activities of young professionals determined the relevance of this study. The article reveals the need to consider the features of the social and communicative competence of sales managers through the prism of the subject-subject approach. The study used a variety of psychodiagnostic techniques to compare the degree of formation of components of social and communicative competence of students and working professionals. As a result of an empirical study, significant differences in individual characteristics of the respondents' social and communicative competence were revealed, depending on the level of professional training.

**Keywords:** competence, professional competencies, social and communicative competence of a manager, sales managers, professional development.

**For citation:** Skvortsova E.V., Slobodchikova Y.V. Social and communicative competence of sales managers at the initial stage of professionalization. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 3, pp. 87–98. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-87-98>

В современной российской экономике все больше значения придается компетентности менеджеров по деловым коммуникациям, но практика показывает, что студенты-выпускники не всегда умеют эффективно общаться в силу ряда причин, наиболее важная из которых – низкий уровень социально-коммуникативной компетентности молодых специалистов.

В работе В.М. Голянич подчеркивается, что «психодинамические предикторы профессиональной компетентности менеджеров по продажам связаны с коммуникативными качествами и интерперсональной активностью: позитивную роль играют открытость, коммуникабельность, умение налаживать позитивные эмоциональные межличностные контакты, хорошая интегрированность связанного с интерперсональной активностью внутреннего опыта» [Голянич, Бондарук, Тулупьева].

Существующее на практике противоречие между требованиями, предъявляемыми к уровню развития социально-коммуникативной компетентности специалиста-менеджера в условиях реальной профессиональной деятельности, и фактическим уровнем подготовки выпускников вузов определило цель настоящего исследования – изучить особенности социально-коммуникативной компетентности менеджеров по продажам в зависимости от уровня профессиональной подготовки.

Проблема определения понятий социально-коммуникативной компетентности, социальных и коммуникативных навыков сохраняется до настоящего времени. Некоторые специалисты разграничивают эти понятия через определение результата деятельности: навык в отличие от компетентности чаще всего рассматривают как «дискретное наблюдаемое поведение», зависящее от специфики конкретной профессиональной ситуации [Воропаев, Аничкина].

Учитывая результаты анализа подходов к оценке понятия «компетентность», изложенные в работе М.В. Кондурар, необходимо отметить, что его содержание окончательно не определено. Исследователи включают в структуру компетентности: свойства личности (Ю.Г. Татур), готовность к деятельности (С.Е. Шишов, И.Г. Агапов), владение ситуацией (Э. Шорт) [Кондурар]. И.А. Зимняя раскрывает данное понятие как интеллектуально и личностно обусловленный опыт: «компетенции это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [Зимняя].

Лишь незначительное количество специалистов рассматривают социально-коммуникативную компетентность исключительно инструментально. В работах Т.И. Филипиди, М.П. Трофименко, Ю.М. Жукова,

Л.А. Петровской, Н.Д. Твороговой социально-коммуникативная компетентность рассматривается как интегральное психологическое образование, объединяющее и гармонизирующее внутренние средства регуляции общения и социального поведения личности, выделяя когнитивный, ценностный, мотивационный и ряд других его компонентов [Ковалева].

В нашем исследовании мы, рассматривая характеристики компетентности, опираемся на представления о возможностях человека проявить себя в соответствии с требованиями деятельности. Социально-коммуникативная компетентность – это развивающаяся и в значительной мере осознаваемая способность проявить себя в разнообразных коммуникативных ситуациях, которая формируется и совершенствуется в условиях непосредственного взаимодействия.

Успех в решении профессиональных задач опирается на сложную систему взаимоотношений между менеджером и клиентом. Отличительной особенностью профессиональной деятельности менеджеров по продажам является необходимость «в установлении доверительных отношений различной длительности и ряда действий, направленных на достижение удовлетворенности осуществленной сделкой всех ее участников» [Суренская, Илюхин].

На основе теоретического анализа разнообразных подходов необходимо подчеркнуть актуальность рассмотрения проблемы оценки социально-коммуникативной компетентности через призму субъект-субъектного подхода, особый вклад в разработку которого был внесен С.Л. Рубинштейном и его учениками – К.А. Абульхановой-Славской и А.В. Брушлинским [Аборина]. Субъект-субъектные отношения в профессиональной деятельности менеджера по продажам подразумевают выделение клиента как субъекта, признание его ключевой ценностью профессиональной деятельности, признание диалога как наиболее эффективной формы общения, организацию взаимодействия на основе индивидуального подхода. Субъект-объектные отношения – это тоже формат взаимодействия, в котором, однако, одна из сторон воспринимает себя как человека (как субъект), а другую сторону – как предмет воздействий. Субъект-объектная схема предполагает доминирование субъекта над объектом, их принципиальное неравноправие, центрирование на собственном «Я», интолерантность, отношение к другому человеку как к средству для достижения своих целей, использование агрессивных форм реагирования. Такая установка конкретизируется в желании управлять, распоряжаться другим человеком, обладать его ресурсами, выражается в непонимании и отсутствии попыток его понять, в упрощенном, одностороннем взгляде на него, основанном на стереотипных представлениях.

Таким образом, мерой сформированности социально-коммуникативной компетентности личности являются качественные характеристики системы межличностных отношений [М.В. Аборина].

С целью выявления особенностей социально-коммуникативной компетентности менеджеров по продажам на начальном этапе профессионализации были опрошены студенты факультета среднего профессионального образования АНО ВО «Белгородский университет кооперации экономики и права», обучающиеся по специальности 38.02.04 «Коммерция» (по отраслям) (квалификация: менеджер по продажам): студенты 1-го курса в количестве 20 человек и студенты 3-го курса в количестве 20 человек. Также в исследовании принимали участие сотрудники ООО «ОКНАСТРОЙ» в количестве 15 человек. Возраст студентов – от 16 до 19 лет, возраст менеджеров – от 33 до 56 лет. Количество респондентов составило 55 человек: 16 мужчин и 39 женщин.

Эмпирическая часть исследования включала следующие этапы: подготовительный этап, предусматривающий выбор методов исследования и разработку алгоритма социально-психологической диагностики уровня развития социально-коммуникативной компетентности менеджеров по продажам; диагностический этап, предполагающий проведение психодиагностического обследования с целью выявления особенностей социально-коммуникативной компетентности менеджеров по продажам на начальном этапе профессионального становления; заключительный этап, включающий в себя анализ полученных в ходе исследования данных, формулирование выводов по результатам исследования.

В данном эмпирическом исследовании был использован комплекс диагностических методов:

1. Интерперсональная диагностика индивидуального стиля межличностного поведения (Т. Лири) ДМО (адаптированная Л.Н. Собчик). С помощью данной методики раскрываются особенности представлений респондентов о себе, а также основные параметры идеальных образов профессиональных портретов. Методика направлена на выявление характеристик преобладающего типа отношений к людям в самооценке, а также с точки зрения эталонного профессионального образа [Собчик].

2. Тест коммуникативных умений (Л. Михельсон) (перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха). Методика построена по принципу теста достижений (предлагается практическая задача, у которой есть правильный ответ, соответствующий компетентному, уверенному, партнерскому стилю поведения). Неправильные ответы подразделяются на неправильные «снизу» (зависимые) и неправильные «сверху» (агрессивные). Все вопросы разделены авторами на 5 типов коммуникативных ситуаций [Л.А. Колмогорова].

3. Методика «Направленность личности в общении» (С.Л. Братченко) «предназначена для изучения направленности личности в общении, понимаемой её автором как совокупность более или менее осознанных личностных смысловых установок и ценностных ориентаций в сфере межличностного общения, как индивидуальная «коммуникативная парадигма», включающая представления о смысле общения, его целях, средствах, желательных и допустимых способах поведения в общении и т. д.» [Братченко].

4. Тест Томаса – Килманна для оценки стиля поведения человека в конфликтных ситуациях (адаптированный Н.В. Гришиной) при условии несовместимости интересов двух сторон. Данный опросник показывает типичную реакцию человека на конфликт, её эффективность и целесообразность, а также может быть использован для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению. К. Томас отошел от традиционных представлений о конфликте как явлении, несущем в себе исключительно отрицательные характеристики, и отмечал также позитивные стороны конфликтных отношений [Колмогорова].

Авторы методики разработали модель регулирования конфликтов, раскрывающуюся в двух измерениях: первый параметр – напористость, характеризует человека с точки зрения его стремления к удовлетворению собственных интересов, второй параметр – кооперация как стремление к добровольной совместной деятельности с учетом интересов другого человека, основанной на принципах партнерства. С учетом двух направлений поведения авторы раскрывают особенности пяти стратегий разрешения конфликта. Доминирующим считается тип поведения в конфликте, соответствующий шкале с наибольшей выраженностью.

5. Анкета для изучения коммуникативного минимума менеджера (В.М. Снетков) содержит вопросы, касающиеся различных коммуникативных навыков, а также умений вести диалог или переговоры. Анкета состоит из 14 вопросов, и ее результаты обрабатываются с использованием следующих шкал: подготовительная фаза, контактная фаза, эмоции в разговоре, фаза понимания, фаза убеждения, фаза завершения, управление разговором [Л.В. Шалагинова].

6. Тест эмоционального интеллекта Д.В. Люсины (ЭМИн) используется для изучения способности респондентов понимать собственные эмоции, эмоциональные состояния собеседника и управлять ими. Особенность межличностных отношений состоит в том, что они строятся на личных предпочтениях, отражая избирательность к другим людям, которые выражаются в виде эмоций и чувств во время взаимодействия между ними [Социальный и эмоциональный интеллект].

7. Комплекс ситуационных задач для оценки социально-коммуникативной компетентности менеджеров

был разработан автором. Объем статьи не позволяет в деталях описать весь комплекс, поэтому приведем пример ситуационной задачи.

*Задание.* В мебельном магазине между продавцом и покупателем состоялся такой диалог. Покупатель обращается к продавцу:

- Вы не могли бы мне помочь?
- Что вы хотели?
- Мне нужен диван.
- Вам угловой или прямой?
- Наверное, прямой.
- Наверно или прямой?
- Прямой.
- Вот отличная недорогая модель. Изготовлена на фабрике, с гарантией, высококачественный материал. Доставка по городу бесплатно.
- Нет, он, наверное, будет великоват...
- А куда вы хотели бы его поставить?
- В гостиную.
- Какой размер гостиной?
- Приблизительно 15 метров.
- Вот отличная модель, по вашим размерам. Изготовлена на фабрике, с гарантией, высококачественный материал. Ткань моется, чистится, экологически чистый материал.
- Хотелось бы что-то посветлее...
- Вот отличный диван. Доставка по городу бесплатно, можем поговорить о скидке.
- А с баром у вас есть?
- А с баром у нас нет!
- До свидания!

*Вопрос.* Какие ошибки при общении с клиентом были допущены продавцом?

Ситуационные задачи разработаны для оценки уровня практических навыков респондентов и способствуют выявлению основных характеристик:

- первичных коммуникативных навыков (умение устанавливать контакт с клиентом, произвести приятное впечатление, использовать комплименты, вербальные и невербальные техники коммуникации, планировать сотрудничество, соблюдать правила этикета и культуры общения);

– коммуникативных навыков управления конфликтом;

– профессиональных коммуникативных навыков менеджера по продажам (выявление потребностей клиента, использование вопросов, презентация продукта, ведение переговоров, преодоление коммуникативных барьеров, работа с возражениями, техники обратной связи).

Результаты обрабатывались методом контент-анализа и экспертных оценок. В качестве экспертов выступали менеджеры по продажам с большим опытом работы.

8. Математическая обработка данных производилась с использованием статического критерия Крускала – Уоллиса, выбор которого был продиктован необходимостью оценки статистически значимых различий между показателями трех независимых групп.

**Результаты исследования.** Структурно методика ДМО (Т. Лири) представляет собой список характеристик, из которых респондент выбирает соответствующие его представлениям варианты. Данный список был использован дважды: для изучения представлений респондентов о себе и для характеристики эталонного профессионального образа – успешного менеджера по продажам. Подсчет баллов проводился отдельно для каждой группы респондентов: студенты 1-го курса, студенты 3-го курса, менеджеры по продажам. Результаты представлены на рис. 1–3.

На рисунках представлены характеристики межличностных отношений респондентов, отражающие динамику образов «Я сам» и «успешный менеджер» в зависимости от этапов профессионального становления. Результаты опроса позволяют отметить наличие максимального расхождения портретов на 1-м курсе и уменьшение различий к 3-му курсу обучения. По мнению авторов методики, «личности, у которых обнаруживаются доминантные и независимые черты поведения, значительно реже проявляют недовольство своим характером и межличностными отношениями, однако и у них может выявляться тенденция к совершенствованию своего стиля межличностного взаимодействия с окружением. При этом возрастание показателя



**Рис. 1.** Характеристики межличностных отношений, входящих в структуру образа «Я» и образа успешного менеджера по продажам у студентов 1-го курса (средние значения)



Рис. 2. Характеристики межличностных отношений, входящих в структуру образа «Я» и образа успешного менеджера по продажам у студентов 3-го курса (средние значения)



Рис. 3. Характеристики межличностных отношений, входящих в структуру образа «Я» и образа успешного менеджера по продажам у работающих специалистов (средние значения)

Таблица 1

**Показатели «доминирования» и «дружелюбия», характеризующие особенности межличностных отношений респондентов, входящих в структуру образа «Я» и образа успешного менеджера по продажам (средние значения)**

Фактор	1-й курс		3-й курс		менеджеры	
	образ «Я»	успешный менеджер	образ «Я»	успешный менеджер	образ «Я»	успешный менеджер
доминирование	0,3	8,9	9,5	9,9	6,1	8,8
дружелюбие	3,3	3,9	0,7	2,7	3,7	7,7

телей того или иного октанта определит направление, по которому самостоятельно движется личность в целях самосовершенствования, степень осознания имеющихся проблем, наличие внутриличностных ресурсов» [Собчик].

У работающих специалистов отличия образов «Я сам» и «успешный менеджер» минимальны. Им несвойственны несдержанность, вспыльчивость и агрессивность, недовольство окружающими и подозрительность, а также застенчивость и покорность. Наличие расхождений образов «Я сам» и «успешный менеджер» может рассматриваться как необходимое условие самосовершенствования по вектору сотрудничества и лидерства.

Респонденты, обучающиеся в университете, не имеют опыта профессиональной деятельности, и знания о предполагаемых особенностях профессионального взаимодействия с клиентами еще не прошли проверку практикой. Вектор профессионального развития они видят в преобладании эгоистических

тенденций, расчетливости, использовании клиента как средства достижения необходимых профессиональных результатов. Работающие сотрудники, напротив, отмечают у себя недостаток дружелюбия, гибкости при решении проблем, стремятся к реализации сотрудничества во взаимодействии с клиентом, проявлению интереса к его потребностям.

Итоговой оценкой результатов методики служит выделение показателей по двум основным факторам: «доминирования» и «дружелюбия», характеризующих особенности межличностных отношений респондентов, входящих в структуру образа «Я» и образа успешного менеджера по продажам. Результаты представлены в таблице 1.

Качественный анализ показателей позволяет отметить, что студенты 1-го курса СПО являются несовершеннолетними, поэтому мы видим максимальный разрыв в осознании собственной зависимой позиции и доминирующей позиции «успешного менеджера». Студенты 3-го курса находятся на этапе пе-

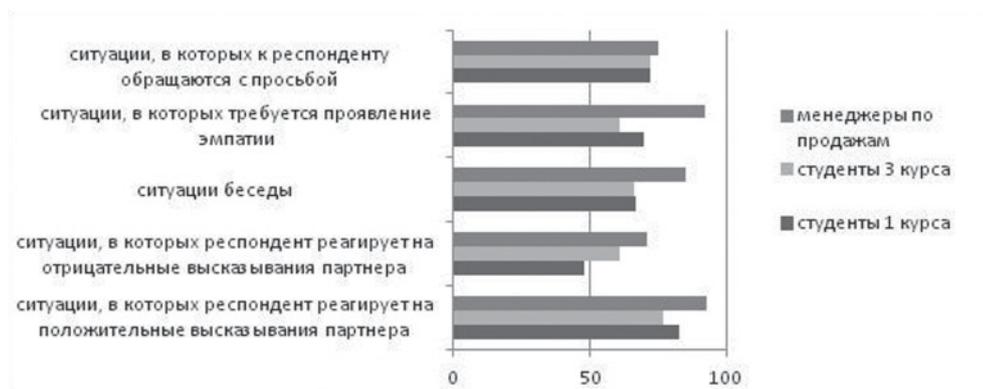


Рис. 4. Уровень сформированности компетентного стиля поведения в различных коммуникативных ситуациях (средние значения в %)

Таблица 2

Степень сформированности коммуникативных способов общения (средние значения)

Группы респондентов	Компетентный способ общения	Агрессивный способ общения	Зависимый способ общения
Менеджеры по продажам	22,3	0,7	4
Студенты 3-го курса	18,6	3,9	4,4
Студенты 1-го курса	17,9	3,6	5,5

рехода к самостоятельной жизни, что проявляется в снижении дружественных тенденций и преобладании активной позиции, настойчивости, стремления полагаться на собственное мнение, что характерно для данного возраста и соответствует нормам профессионального развития.

Работающие специалисты отмечают у себя по сравнению с портретом «успешного профессионала» недостаток активности, настойчивости, но в большей степени нехватку дружелюбия, реализованного в сотрудничестве, во взаимодействии с клиентом, что, с их точки зрения, может способствовать повышению эффективности профессиональной деятельности.

Ответы респондентов, полученные с помощью теста коммуникативных умений (Л. Михельсон), были обработаны, затем выделены результаты, соответствующие компетентному стилю поведения в заданных условиях, (представлены на рис. 4).

Наиболее остро студенты 1-го курса воспринимают ситуации, в которых необходимо реагировать на отрицательные высказывания партнера, которые могут содержать критику, обвинения, негативные оценки поступков или принятых решений. В такой ситуации студенты могут проявить резкость, раздражение, категоричность оценок в ответ на слова собеседника. В других коммуникативных ситуациях по результатам, полученным при опросе студентов 1-го и 3-го курсов, значимых отличий не выявлено.

Наиболее высокий уровень сформированности компетентного стиля поведения в различных коммуникативных ситуациях показан в ответах менеджеров

по продажам, что может быть связано с практикой взаимодействия в личной и профессиональной сферах. Таким образом, можно предположить, что студентам свойственна зависимость от оценок других людей, поведение подвержено их влиянию, что является проявлением недостаточной самостоятельности в суждениях и поступках, социальной незрелости, что в целом соответствует возрастной норме. Использование агрессивных форм реагирования чаще связано с отсутствием коммуникативного опыта и неумением выстроить общение конструктивно. Заключительная интерпретация результатов методики представлена в таблице 2.

Менеджеры по продажам демонстрируют низкий уровень зависимости в общении от взглядов других людей, их оценок и стремления оказать влияние, низкий уровень агрессивности, категоричности суждений и оценок людей или событий. Необходимо отметить высокие показатели компетентного, уверенного, партнерского стиля общения.

Необходимо также отметить изменение соотношения компетентного агрессивного и зависимого способов общения, продемонстрированных респондентами, в зависимости от возраста и наличия опыта социального взаимодействия.

Предпочитаемые респондентами способы поведения в коммуникативных ситуациях были изучены при помощи методики «Направленность личности в общении» (С.Л. Братченко). Результаты опроса представлены в таблице 3.

Анализ результатов отражает преобладание диалогической направленности менеджеров по продажам

Таблица 3

## Особенности поведения респондентов в коммуникативных ситуациях (средние значения)

	Студенты 1-го курса	SD	Студенты 3-го курса	SD	Менеджеры по продажам	SD
Диалогическая направленность	9,4	5,1	10	4,8	12	2,0
Авторитарная направленность	2,1	1,9	1,9	1,8	1,7	1,3
Манипулятивная направленность	2,1	1,1	2,9	2,1	1,7	0,7
Конформная направленность	2,2	1,2	2,1	1,9	1,3	0,8
Альтерцентристская направленность	2,0	1,3	1,1	0,9	0,0	0,0
Индифферентная направленность	2,1	1,5	2	1,7	3,3	1,7

Таблица 4

## Стратегии поведения в конфликтных ситуациях (средние значения)

Стратегии поведения	Студенты 1-го курса	SD	Студенты 3-го курса	SD	Менеджеры по продажам	SD
сопротивление	4,8	2,9	4,4	2,6	7,3	1,7
сотрудничество	6,0	1,1	6,8	1,2	9,3	0,7
компромисс	7,4	0,9	6,5	1,7	5,7	2,3
избегание	5,6	1,4	5,9	1,3	5,3	1,7
приспособление	6,3	0,9	6,5	1,5	2,3	0,7

при построении социальных отношений. Основная тенденция – построение взаимодействия в системе субъект-субъектных отношений. В ситуации, когда такой подход реализовать не удастся, менеджеры склонны игнорировать само общение в целом со всеми его трудностями, переключаться на «внекоммуникативные» проблемы, рассматривать себя самого и особенности партнера с точки зрения функции, которую необходимо реализовать. Происходит переключение с «ориентации на общение» на «ориентацию на дело и результат».

По ответам студентов 1-го и 3-го курсов обучения можно проследить динамику трансформации коммуникативной направленности: снижение доли субъект-объектных отношений, рост доли субъект-субъектных отношений. По количеству выборов у студентов 1-го курса на втором месте – характеристики конформности, отказ от собственной субъектности в пользу группы или сильного лидера, стремление к зависимости, следование за мнением большинства, что соответствует возрастным показателям нормы. По количеству выборов у студентов 3-го курса на втором месте – характеристики манипулятивной направленности при построении межличностных отношений, присутствует готовность к использованию собеседника в собственных целях, отношение к партнеру как к средству достижения цели, стремление управлять его поведением для получения выгоды для себя за счет другого.

Для оценки стиля поведения человека в конфликтных ситуациях был использован тест Томаса – Килманна (адаптированный Н.В. Гришиной). Результаты опроса респондентов представлены в таблице 4.

Анализ результатов показывает, что менеджеры по продажам в конфликтных ситуациях отдают предпочтение активным действиям – наибольшее количество баллов набрано по шкалам сотрудничество и сопротивление (конфронтация). Сочетание стратегий определяет, каким способом разрешится противоречие, лежащее в основе конфликта. Сотрудничество считается наиболее эффективной стратегией поведения в конфликте. Соперничество оправдано в случаях явной конструктивности предлагаемого решения, значимости результата для человека, который реализует данную стратегию, нежелания тратить время на уговоры оппонента. Менеджеры по продажам могут отдавать предпочтение данной стратегии, понимая целесообразность экономии времени и ресурсов, а также при очевидной выгоде результата для обеих сторон. Сочетание данных стратегий реализует стремление прийти к результату коротким путем с наименьшими затратами.

Последнее место в рейтинге стратегий поведения менеджеров в конфликте занимает стратегия приспособления. В наименьшей степени менеджерам свойственно приспособление или уступка как вынужденный или добровольный отказ от борьбы и сдача своих позиций, стремление удовлетворить интересы другой стороны в ущерб своим собственным интересам. Предпочтение менеджерами активных стратегий в конфликтных ситуациях свидетельствует о направленности на результат, видение проблемы в терминах «задачи», которую необходимо решить в короткие сроки с максимально эффективным результатом.

Студенты 1-го курса из всех стратегий предпочитают компромисс, стремятся к завершению конфлик-

та путем частичных уступок, признания равенства сторон и их притязаний. К сожалению, компромисс является лишь временным решением, которое часто ведет к «заморозке» конфликта и ухудшению климата межличностных отношений. Выбор данной стратегии как ведущей свидетельствует о низком уровне развития социально-коммуникативной компетентности студентов, недостаточном опыте в сфере межличностных отношений. На втором и третьем месте находятся стратегии сотрудничества и приспособления – это стратегии, ориентированные на совместные действия в ситуации конфликта, их цель – сохранить межличностные отношения, порой даже в ущерб личным интересам. Стратегия приспособления может быть реализована, если на стороне оппонента сконцентрированы большие возможности и ресурсы, вынуждающие под давлением видеть его интересы как наиболее значимые. Низкий уровень коммуникативной компетентности, убежденность в собственной несостоятельности, необходимость сохранения хороших отношений с оппонентом, сильная зависимость от него вынуждают согласиться с такой позицией собеседника.

Схожие результаты можно увидеть у студентов 3-го курса – шкалы сотрудничества, компромисса и приспособления имеют примерно равные значения.

Тенденция к сохранению межличностных отношений является признаком возрастной нормы. В соответствии с возрастной периодизацией у опрошенных студентов можно отметить признаки зависимости от взрослых, от мнения других людей, от группы сверстников, от человека, занимающего лидирующую позицию.

Соотношение результатов опрошенных студентов 1-го и 3-го курсов, а также работающих менеджеров по продажам показывает рост значений по шкале сотрудничество, незначительное снижение значений по шкале компромисс, что является отражением тенденции развития социально-коммуникативной компетентности в зависимости от уровня профессиональной подготовки респондентов.

С помощью анкеты для изучения коммуникативного минимума менеджера (В.М. Снетков) оценивались коммуникативные навыки и умения респондентов вести диалог или переговоры. Результаты представлены на рисунке 5.

Анализ результатов показывает, что менеджеры по продажам демонстрируют достаточно уверенный уровень владения коммуникативным минимумом. Обобщая результаты, можно сделать вывод, что с ростом уровня профессиональной подготовки совершенствуются коммуникативные навыки респон-

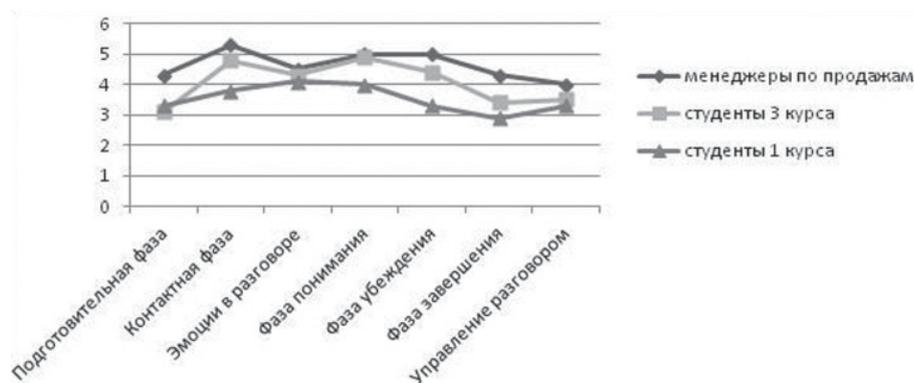


Рис. 5. Оценка коммуникативных навыков респондентов (средние значения)

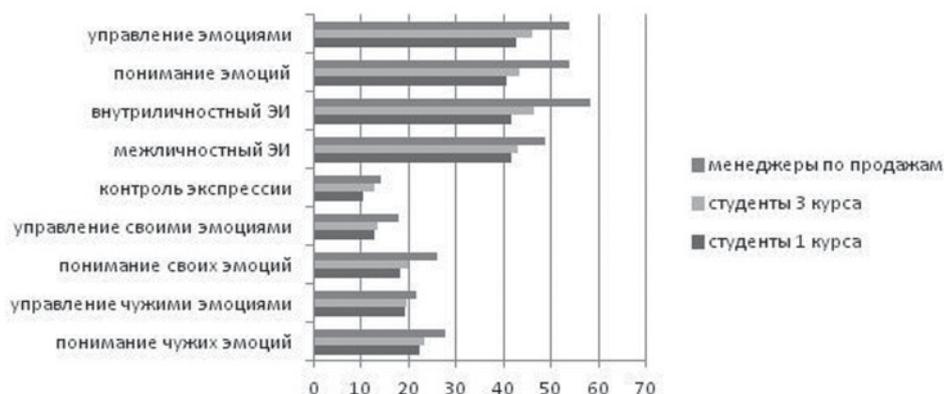


Рис. 6. Характеристики эмоционального интеллекта респондентов (средние значения)

дентов. По шкале, касающейся навыков снижения напряжения и контроля эмоционального состояния в разговоре, получены близкие оценки у всех трех групп респондентов, что свидетельствует о том, что данный навык развить сложно даже при наличии профессионального и жизненного опыта.

Результаты опроса студентов 1-го и 3-го курсов обучения, а также работающих менеджеров по продажам, полученные с помощью теста эмоционального интеллекта Д.В. Люсина (ЭИИ) представлены на рисунке 6.

На основании полученных данных можно отметить, что в группе работающих менеджеров по сравнению со студентами показатели эмоциональной осведомленности возрастают. Это связано с приобретаемым во взаимодействии с другими людьми жизненным и профессиональным опытом, в ходе которого навык распознавания эмоций и чувств совершенствуется. С возрастом растет осведомленность о своем внутреннем состоянии, что способствует осознанию и пониманию эмоций и чувств собеседника. Можно отметить рост аффективно-коммуникативных умений в целом. Чем старше становится человек, тем в большей степени развита его способность интерпретировать состояние собеседника по невербальным проявлениям (по мимике, жестам, оттенкам речи и позе), оценивать и учитывать эмоциональное состояние другого человека в практической деятельности, делиться своими чувствами, интересами, мнением с партнером по общению. Также совершенствуется навык управления собственным эмоциональным состоянием, контроля внешнего выражения эмоций, способность вызывать у себя или других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций.

Результаты опроса респондентов с использованием комплекса ситуационных задач представлены в таблице 5.

Результаты опроса трех групп респондентов отражают динамику профессионального становления: профессиональная подготовка и опыт профессиональной деятельности способствуют росту социально-коммуникативной компетентности респондентов. Наиболее интересными можно считать результаты, полученные при выполнении задания «Покупка дивана». Процесс продаж – это совокупность повторяющихся по определенному алгоритму действий, которые осуществляет продавец, чтобы реализовать потребность покупателя. Процесс продаж состоит из нескольких этапов, грамотный продавец на каждом этапе использует специфические методы взаимодействия с клиентом, знание которых помогает реализовать данную задачу. Студенты 1-го и 3-го курсов не показали необходимых навыков организации процесса продаж, чтобы выполнить это задание в полном объеме. Работающие менеджеры в 100 % случаев справились с данной практической ситуацией, так как реализация товаров и услуг является основной задачей их профессиональной деятельности.

В результате эмпирического исследования были выявлены значимые различия отдельных характеристик социально-коммуникативной компетентности респондентов в зависимости от уровня профессиональной подготовки. Оценка проводилась с использованием статического критерия Крускала – Уоллиса. Данные представлены в таблице 6.

В данном исследовании нами были получены содержательные характеристики социально-коммуникативной компетентности менеджеров по продажам в зависимости от уровня профессиональной подготовки.

Студентам по сравнению с работающими менеджерами более свойственна альтероцентристская направленность в общении, которая проявляется в добровольном отказе от своих собственных интересов, центрации на потребностях другого человека, безразличном отношении к тому, как понимает и восприни-

**Таблица 5**  
**Показатели сформированности практических навыков взаимодействия с клиентами**  
**(средние значения, в %)**

Ситуационные задачи	Студенты 1-го курса	Студенты 3-го курса	Менеджеры по продажам
1. «Проблемный или ситуационный вопрос»	63	70	85
2. «Презентация свойства или преимущества товара»	57	63	87
3. «Комплимент»	56	64	100
4. «Эвфемизмы»	66	71	100
5. «Покупка дивана»	14	16	100
6. «Время встречи»	67	72	92
7. «Курение в помещении для переговоров»	57	75	83
8. «Невербальные средства общения»	67	83	100
9. «Разрешение конфликтной ситуации»	63	70	92
10. «Управление конфликтом»	75	79	100
Средний балл	58,5	66,3	93,3

**Результаты корреляционного анализа средних значений компонентов социально-коммуникативной компетентности в группах студентов и работающих менеджеров**

Показатели социально-коммуникативной компетентности	Значение критерия Крускала – Уоллиса	Уровень значимости
альтерэгоцентристская направленность личности в общении	17,804	0,000
агрессивный способ общения	11,619	0,003
компетентный способ общения	12,928	0,002
приспособление как стратегия разрешения конфликта	29,237	0,000
компромисс как стратегия разрешения конфликта	6,215	0,045
сотрудничество как стратегия разрешения конфликта	25,905	0,000
общий эмоциональный интеллект	48,357	0,000
возраст	49,004	0,000

мает тебя партнер. С данной позицией перекликается наиболее часто выбираемая студентами стратегия разрешения конфликтов: приспособление – принесение в жертву собственных интересов ради интересов другого или стремление к поиску компромиссных решений за счет взаимных уступок. В ситуации противоречий в большинстве случаев студенты занимают позицию «снизу», плохо ориентируются в закономерностях социального поведения других людей, что способствует нарастанию социальной напряженности, которая может проявляться в раздражительности, критичности и других формах агрессивного поведения. Преобладание таких проявлений в поведении студентов не способствует реализации коммуникативного процесса на основе принципов субъект-субъектного взаимодействия партнеров.

Работающим менеджерам по сравнению со студентами свойственен более высокий уровень компетентного, уверенного, партнерского общения. Менеджеры в конфликтных ситуациях отдают приоритет сотрудничеству как стратегии поведения. Респонденты также отметили, что в сложных ситуациях, когда не удастся достичь решения, основываясь на принципе взаимной выгоды, они скорее будут игнорировать само общение со всеми его проблемами и ориентироваться на «внекоммуникативные» проблемы и результативность деятельности.

Значимые различия в группе работающих менеджеров по сравнению со студентами выявлены также по показателям эмоциональной осведомленности и возможности управления собственным эмоциональным состоянием. Это связано с приобретаемым во взаимодействии с другими людьми жизненным и профессиональным опытом, в ходе которого развивается навык распознавания собственных эмоций и чувств, формируется потребность управлять своими эмоциями.

В исследовании использовались разнообразные психодиагностические приемы для оценки степени сформированности компонентов социально-комму-

никативной компетентности студентов и работающих специалистов, каждый из которых раскрывал одну из ее сторон. С уверенностью можно отметить, что комплекс ситуационных задач для оценки практической составляющей социально-коммуникативной компетентности менеджеров является наиболее чувствительным методом, определяющим зависимость степени развития данной компетентности от профессионального опыта респондентов.

Необходимо отметить, что результаты нашего исследования имеют следующие существенные ограничения. В результате анализа были выявлены значимые различия отдельных характеристик социально-коммуникативной компетентности между группами респондентов по возрасту. Однако респонденты, составляющие группу работающих менеджеров, были существенно старше студентов по возрасту (возраст студентов 16–19 лет, возраст менеджеров 33–56 лет). Возраст респондентов и уровень профессиональной подготовки являются значимыми характеристиками, определяющими различия между респондентами, но выделить, какой из данных критериев является определяющим, не представляется возможным. Эти ограничения могут быть преодолены в специальных исследованиях.

В результате эмпирического исследования были определены основные проблемные зоны в развитии компонентов социально-коммуникативной компетентности менеджеров на начальном этапе профессионального становления. Это, на наш взгляд, открывает возможности построения программы социально-психологического тренинга по развитию социально-коммуникативной компетентности менеджеров по продажам на начальном этапе профессионального становления, в рамках которого особое внимание необходимо уделить созданию проблемных практических ситуаций для отработки навыков профессиональной коммуникации. В качестве актуальных для развития в рамках тренинга способностей можно выделить следующие: ассертивный

стиль поведения, способность вести конструктивный диалог, толерантно относиться к партнеру, понимать и адекватно интерпретировать эмоциональный контекст взаимодействия, предупреждать развитие конфликтных ситуаций или разрешать их на основе сотрудничества, быть нацеленным на продуктивный результат. Данные способности являются значимыми характеристиками субъект-субъектного подхода при построении межличностных отношений. Основное назначение проектируемого тренинга – развитие навыков субъект-субъектного взаимодействия на основе сотрудничества и равноправного партнерства с учетом социально-психологических особенностей клиента с целью совершенствование процесса реализации товаров и услуг.

### Список литературы

Аборина М.В. Субъектные типы взаимодействия менеджеров торговых предприятий // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13, № 2-4. С. 844–847.

Братченко С.Л. Диагностика личностно развивающегося потенциала: метод. пособие для школьных психологов. Псков, 1997. 68 с.

Воропаев М.В., Аничкина А.С. Американская социологическая традиция и проблема определения содержания социально-информационной компетентности // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 1. С. 7–18.

Голянич В.М., Бондарук А.Ф., Тулупьева Т.В. Психологические предикторы профессиональной компетентности менеджеров по продажам // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 9 (163). С. 325–330.

Горелова А.В. Формирование навыков коммуникативно-стратегического поведения менеджеров в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2018. 205 с.

Демидова Е.В. Гибкие навыки в системе личностных компетенций менеджера // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 3 (55). С. 100–108.

Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.

Каинова М.М. Формирование в вузе коммуникативной компетенции будущих бизнес-менеджеров: дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2019. 222 с.

Ковалева О.А. Состояние проблемы определения, оценки и становления социально-коммуникативной компетентности личности // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2017. № 3. С. 34–52.

Колмогорова Л.А. Формирование коммуникативной компетентности личности: учеб. пособие. Барнаул, 2015. 205 с.

Кондураш М.В. Понятия компетенция и компетентность в образовании // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 189–192.

Махмутова Е.Н., Андреева М.М., Дмитренко Т.А. Социально-психологический тренинг как средство формирования коммуникативной компетентности студентов-менеджеров // Интеграция образования. 2018. Т. 22, № 1 (90). С. 91–106.

Собчик Л.Н. Диагностика межличностных отношений: Модифицир. вариант интерперсон. диагностики Т. Лири: метод. руководство. Москва, 1990. 46 с.

Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. Москва: Институт психологии РАН, 2009. 351 с.

Суренская Н.С., Илюхин А.Г. Эмпирический анализ содержания психологических компетенций менеджеров по активным продажам // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9, № 4 (37). С. 5–18.

Субботина Т.Н., Садовникова А.С., Уськова Е.С. Анализ эмоционального интеллекта у студентов-менеджеров // Научный вестник Южного института менеджмента. 2020. № 1 (29). С. 113–117.

Шалагинова Л.В. Самоменеджмент: практ. руководство. Санкт-Петербург, 2012. 272 с.

### References

Aborina M.V. *Sub"ektnye tipy vzaimodeistviia menedzherov torgovykh predpriatii* [Subject types of interaction of managers of trading enterprises]. *Izvestiia Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk* [Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences], 2011, vol. 13, No. 2-4, pp. 844-847. (In Russ.)

Bratchenko S.L. *Dagnostika lichnostno razvivaiushchegosia potentsiala: Metod. posobie dlia shkol'nykh psikhologov* [Diagnostics of personal developing potential: Method. a manual for school psychologists]. Pskov, 1997, 68 p. (In Russ.)

Golianich V.M., Bondaruk A.F., Tulup'eva T.V. *Psikhologicheskie prediktory professional'noi kompetentnosti menedzherov po prodazham* [Psychological predictors of professional competence of sales managers]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific notes of the P.F. Lesgaft University], 2018, No. 9 (163), pp. 325-330. (In Russ.)

Gorelova A.V. *Formirovanie navykov kommunikativno-strategicheskogo povedeniia menedzherov v protsesse professional'noi podgotovki v vuze: dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of skills of communicative and strategic behavior of managers in the process of professional training at the university: dis. ... candidate of pedagogical sciences]. Samara, 2018, 205 p. (In Russ.)

Demidova E.V. *Gibkie navyki v sisteme lichnostnykh kompetentsii menedzhera* [Flexible skills in the system of personal competencies of a manager]. *Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh* [New in psychological and pedagogical research], 2019, No. 3 (55), pp. 100-108. (In Russ.)

Kainova M.M. *Formirovanie v vuze kommunikativnoi kompetentsii budushchikh biznes-menedzherov: dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of the communicative competence of future business managers at the university: dis. ... candidat of pedagogical sciences]. Krasnodar, 2019, 222 p. (In Russ.)

Kovaleva O.A. *Sostoianie problemy opredeleniia, otsenki i stanovleniia sotsial'no-kommunikativnoi kompetentnosti lichnosti* [The state of the problem of definition, evaluation and formation of social and communicative competence of the individual]. *Vestnik po pedagogike i psikhologii Iuzhnoi Sibiri* [Bulletin on Pedagogy and Psychology of Southern Siberia], 2017, No. 3, pp. 34-52. (In Russ.)

Kolmogorova L.A. *Formirovanie kommunikativnoi kompetentnosti lichnosti: uchebnoe posobie* [Formation of a person's communicative competence : a textbook]. Barnaul, 2015, 205 p. (In Russ.)

Kondurar M.V. *Poniatiiia kompetentsiia i kompetentnost' v obrazovanii* [Concepts of competence and competence in education]. *Vektor nauki Tol'iatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika, psikhologiya* [Vector of Science of Togliatti State University. Ser.: Pedagogy, psycholog], 2012, No. 1, pp. 189-192. (In Russ.)

Makhmutova E.N., Andreeva M.M., Dmitrenko T.A. *Sotsial'no-psikhologicheskii trening kak sredstvo formirovaniia kommunikativnoi kompetentnosti studentov-menedzherov* [Socio-psychological training as a means of forming the communicative competence of management students]. *Integratsiia obrazovaniia* [Integration of education], 2018, vol. 22, No. 1 (90), pp. 91-106. (In Russ.)

Shalaginova L.V. *Samomenedzhment: prakticheskoe rukovodstvo* [Self-management: practical guide]. Saint Petersburg, 2012, 272 p. (In Russ.)

Sobchik L.N. *Diagnostika mezhlchnostnykh otoshe-nii: Modifitsir. variant interperson. diagnostiki T. Liri:*

*metod. rukovodstvo* [Diagnostics of interpersonal relations: Modified. interpersonal variant. T. Leary diagnostics: method. guide]. Moscow, 1990, 46 p. (In Russ.)

*Sotsial'nyi i emotsional'nyi intellekt: ot protsessov k izmereniiam* [Social and emotional intelligence: from processes to measurements], ed. by D.V. Lyusin, D.V. Ushakov. Moscow, Publishing house "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences" Publ., 2009, 351 p. (In Russ.)

Surenskaia N.S., Iliukhin A.G. *Empiricheskii analiz sodержaniia psikhologicheskikh kompetentsii menedzherov po aktivnym prodazham* [Empirical analysis of the content of psychological competencies of active sales managers]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Mininsky University], 2021, vol. 9, No. 4 (37), pp. 5-18. (In Russ.)

Subbotina T.N., Sadovnikova A.S., Us'kova E.S. *Analiz emotsional'nogo intellekta u studentov-menedzherov* [Analysis of emotional intelligence in management students]. *Nauchnyi vestnik Iuzhnogo instituta menedzhmenta* [Scientific Bulletin of the Southern Institute of Management], 2020, No. 1 (29), pp. 113-117. (In Russ.)

Voropaev M.V., Anichkina A.S. *Amerikanskaia sotsiologicheskaiia traditsiia i problema opredeleniia sodержaniia sotsial'no-informatsionnoi kompetentnosti* [The American sociological tradition and the problem of determining the content of socio-informational competence]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2020, No. 1, pp. 7-18. (In Russ.)

Zimniaia I.A. *Kliuchevye kompetentsii – novaia paradigma rezul'tata obrazovaniia* [Key competencies – a new paradigm of educational outcomes]. *Experiment i innovatsii v shkole* [Experiment and innovation in school], 2009, No. 2, pp. 7-14. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 29.05.2023; одобрена после рецензирования 06.07.2023; принята к публикации 18.07.2023.*

*The article was submitted 29.05.2023; approved after reviewing 06.07.2023; accepted for publication 18.07.2023.*

# ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 99–108. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 3, pp. 99–108.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

EDN GBSNHG

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-99-108>

## ФАКТОРЫ СТРЕССОГЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОЙ РОЛИ У «ИНТЕНСИВНЫХ» РОДИТЕЛЕЙ

**Мисиюк Юлия Викторовна**, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [misiyuk@ysmu.ru](mailto:misiyuk@ysmu.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3257-1978>

**Тихонова Инна Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [inn.007@mail.ru](mailto:inn.007@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7756-0610>

**Хазова Светлана Абдурахмановна**, доктор психологических наук, профессор, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [s\\_hazova@ksu.edu.ru](mailto:s_hazova@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7777-2135>

**Аннотация.** В исследовании представлены результаты двухэтапного исследования взаимосвязи родительской удовлетворенности, базисных личностных и родительских убеждений-верований со стрессогенностью родительской роли в контексте интенсивных воспитательных практик на выборке (N = 287) родителей. Целью исследования является изучение особенностей родительского стресса у «интенсивных» родителей, а также поиск факторов, оказывающих влияние на стрессогенность родительской роли. На первом этапе исследования выделяются три эмпирические группы родителей в зависимости от выраженности установок на интенсивное родительство, описываются характеристики родительского благополучия среди «вовлеченных», «интенсивных» и «отстраненных» родителей. На втором этапе исследования рассматриваются факторы стрессогенности в группах с выраженностью установок на интенсивные родительские практики – «интенсивных» и «отстраненных» родителей. Установлено, что неудовлетворенность родительство выступает как значимый признак или механизм развития родительского стресса независимо от установок и практик воспитания. Факторами защиты от стрессогенности родительской роли «интенсивных» родителей выступают: 1) позитивные базовые личностные представления о себе, о мире как выражение «образа Я», отражающие самооценку личности. Базисные личные убеждения снижают родительский стресс и его компоненты и повышают удовлетворенность родительство; 2) позитивные родительские верования-убеждения, связанные с уверенностью в себе как родителе. Иначе говоря, негативное влияние родительских стресс-факторов определяется не только их интенсивностью, но и субъективным контекстом восприятия родительства как жизненной сферы и социальной роли, себя в этой роли.

**Ключевые слова:** родительство, интенсивное родительство, родительский стресс, удовлетворенность родительство, базисные убеждения личности, родительские убеждения-верования.

**Благодарности.** Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00678, <https://rscf.ru/project/22-28-00678>

**Для цитирования:** Мисиюк Ю.В., Тихонова И.В., Хазова С.А. О некоторых факторах стрессогенности родительской роли у «интенсивных» родителей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 99–108. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-99-108>

ABOUT SOME FACTORS OF STRESS GENERATION OF PARENTAL ROLE  
IN "INTENSIVE" PARENTS

**Yulia V. Misiyk**, Candidate of Psychological Science, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [misiyk@ysmu.ru](mailto:misiyk@ysmu.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3257-1978>

**Inna V. Tikhonova**, Candidate of Psychological Science, Associate professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [inn.007@mail.ru](mailto:inn.007@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7756-0610>

**Svetlana A. Khazova**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [s\\_hazova@ksu.edu.ru](mailto:s_hazova@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7777-2135>

**Abstract.** The study presents the results of a two-stage study of the influence of basic personal and parental beliefs on parenting stress in the context of intensive parenting practices on a sample (N = 287) of parents. The aim of the study is to study the characteristics of parental stress in parents focused on intensive parenting practices, as well as to search for factors that influence the stressfulness of the parental role. At the first stage of the study, three empirical groups of parents are distinguished depending on the severity of attitudes towards intensive parenthood, and the characteristics of psycho-emotional well-being among "involved", "intensive" and "detached" parents are described. At the second stage of the study, stress factors are considered in groups with the severity of attitudes towards intensive parental practices - "intensive" and "detached" parents. It has been established that dissatisfaction with parenthood acts as a significant sign or mechanism for the development of parental stress, regardless of the attitudes and practices of education. The factors of protection from the stressfulness of the parental role of "intensive" parents are: 1) positive basic personal ideas about oneself, about the world as an expression of the "I-Image", reflecting the self-esteem of the individual. Basic personal beliefs reduce parenting stress and its components and increase parenting satisfaction; 2) positive parenting beliefs are beliefs associated with self-confidence as a parent. In other words, the negative impact of parental stress factors is determined not only by their intensity, but by the subjective context of the perception of parenthood as a vital sphere and social role and oneself in this role.

**Keywords:** parenthood, intensive parenting, parental stress, satisfaction with parenthood, basic beliefs of the individual, parental beliefs.

**Acknowledgements.** The reported study was funded by Russian Science Foundation according to the research project № 22-28-00678, <https://rscf.ru/project/22-28-00678>

**For citation:** Tikhonova I.V., Misiyk Y.V., Khazova S.A. About some factors of parental role stress in "intense" parents. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2023, vol. 29, № 3, pp. 99–108. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-99-108>

**Введение.** Культура и менталитет содержат набор культурных ценностей и установок родительства, отличительных моделей убеждений и поведения, разделяемых обществом и регулирующих повседневную жизнь, включая практики, связанные с воспитанием и развитием детей [Bornstein et al.: 286]. Согласно Ш. Хейс, в контексте интенсивного родительства женщины и мужчины испытывают давление со стороны общества, заставляющее их следовать культурным стандартам воспитания с высокой степенью участия [Heys: 8]. Приверженность практикам чрезмерного, интенсивного родительства связана с высоким риском родительского стресса и психологическим неблагополучием женщин и мужчин. Воспитание детей – это основная сфера, в которой люди сталкиваются с необходимостью интенсивно и постоянно приспосабливаться к стрессовым ситуациям. Согласно Р. Абидину, «родительский стресс» определяется как негативная реакция в отношении себя или ребенка, возникающая при оценке загруженности родительской ролью, при которой родители испытывают мень-

шую удовлетворенность жизнью, эмоциональный дистресс и сниженное настроение [Abidin: 408]. Как отмечает автор, многие родители сталкиваются с трудностями, связанными с выполнением своей родительской роли: стиль воспитания, уровень привязанности к ребенку, ограничения, связанные с родительством, – «ощущение непринадлежности самому себе».

Стрессогенность родительской роли усиливается в условиях интенсивных родительских практик, что частично является результатом пренебрежения к собственному благополучию, часто истощает эмоциональную сферу и приносит в жертву отношения с друзьями и партнерами [Elliott, Powell, Brenton: 357]. Многие родители отмечают, что чувствуют себя неспособными жить в соответствии с высокими идеалами интенсивного родительского воспитания [Rizzo, Liss, Schiffrin: 618].

Наиболее подвержены родительскому стрессу родители с низким уровнем позитивного самовосприятия и убеждений в собственной эффективности, а также родители, которые воспринимают свою ро-

дительскую роль как ограничение собственной свободы [Mikolajczak et al.: 607]. Позитивная самооценка себя в роли родителя и удовлетворенность этой ролью является важным буфером против родительского стресса [Bloomfield, Kendall: 639]. Удовлетворенность родительством как важнейший психологический компонент родительского самовосприятия является как предиктором, так и результатом родительского стресса [Cmic, Ross: 274], однако оценка родительства как эмоционально вознаграждаемого и приятного опыта позволяет органично встраивать в жизнь данную социальную роль, в которой можно реализовываться как родителю и развиваться как личности [Захарова: 47].

Современные исследования механизмов и факторов стресса значительную роль отводят убеждениям и установкам личности. Базисные личные и родительские убеждения усиливают веру в себя как родителя и собственную эффективность при выполнении воспитательных функций, что, в свою очередь, способно создать мощные предикторы эффективных и разумных родительских практик [Respler-Herman et al.: 191]. Базисные убеждения рассматриваются в соответствии с представлениями Р. Янофф-Бульман как факторы, определяющие успешность психологической адаптации человека к стрессовым ситуациям, и определяются как «имплицитные глобальные, устойчивые представления индивида о мире и себе, оказывающие влияние на мышление, эмоциональное состояние и поведение человека» [Падун, Котельникова: 98]. На основе своих имплицитных представлений об устройстве мира человек трактует происходящие в его жизни события и формирует свое отношение к ним, что, в свою очередь, определяет возможности его психологической адаптации. Если человек рассматривает мир как достаточно справедливый и благополучный, а себя видит достойным человеком, способным справляться с трудностями, его уровень психологической адаптации оказывается высоким [Черткова, Зырянова: 778]. Таким образом, базовые убеждения как в отношении самого себя, так и в отношении окружающего мира могут выступать фактором, снижающим стресс, в том числе родительский, однако изучение данного аспекта представлено в научном дискурсе крайне фрагментарно.

Мы предполагаем, что также существует ряд устойчивых родительских представлений и «верований», на основе которых происходит интерпретация событий родительской жизни и формирование отношения к себе как родителю и родительской роли.

В данном контексте актуальность приобретает вопрос о влиянии базисных личных и родительских убеждений-верований на стрессогенность родительской роли в условиях выбранной тактики родительского поведения.

В связи с этим целью исследования определено изучение особенностей родительского стресса у родителей, ориентированных на интенсивные практики воспитания, а также поиск факторов, оказывающих влияние на стрессогенность родительской роли. В рамках данной публикации представляются результаты части исследования, проверяющие предположение о взаимосвязи таких факторов, как удовлетворенность родительской ролью, базисные личностные и родительские убеждения со стрессогенностью родительской роли.

**Организация исследования и методы.** Всего в исследовании приняли участие 287 человек – 226 женщин, 61 мужчина ( $M = 41,89$ ), – имеющих детей (ребенка). В исследовании использовались следующие методики:

1. Опросник «Методика исследования удовлетворенности родительской ролью» («Parent Satisfaction Scale», C.F. Halverson, H.P. Duke, 1991) в адаптации Е.В. Куфтык. Методика оценивает чувство радости, успешности, возникающее при выполнении родительской роли [Куфтык: 5].

2. Опросник «Шкала родительского стресса» («Parental Stress Scale» Berry, Jones, 1995), русскоязычная версия в адаптации Ю.В. Мисиюк, И.В. Тихоновой, 2022 [Мисиюк, Тихонова: 71], выявляет общий уровень родительского стресса и позволяет определить выраженность параметров родительского стресса.

3. Методика «Опросник установок на интенсивное родительство» (Intensive Parenting Attitudes Questionnaire, M. Liss, H.H. Schiffrin, V.H. Mackintosh, H. Miles-McLean, M.J. Erchull, 2013) в адаптации Ю.В. Мисиюк, 2022 [Мисиюк, Хазова: 95], диагностирующая выраженность установок на интенсивное родительство.

4. Модификация метода неоконченных предложений, исследующая комплекс мыслей и убеждений в роли родителя.

5. Экспресс-вариант опросника «Шкала базисных убеждений» Р. Янофф-Бульман (World assumptions scale (WAS) Janoff-Bulman, в адаптации М.А. Падун и А.В. Котельниковой) [Падун, Котельникова: 101]. Так как исследование носило поисковый характер, то первоначальная форма опросника была модифицирована (для предотвращения утомления испытуемых). Из каждой шкалы, предлагаемой авторами («Образ Я», «Доброжелательность окружающего мира», «Справедливость», «Удача», «Убеждения о контроле»), было выделено утверждение, которое по результатам психометрической проверки имеет наибольшую факторную нагрузку. Данные утверждения предлагались респондентам в виде визуальных шкал.

Статистическая обработка проводилась с использованием программы SPSS.22, вычислялся коэффициент корреляции г-Спирмена, F-критерий Фишера,

Н-критерий Краскела – Уоллиса. Проводилась кластеризация методом k-средних.

**Результаты исследования.** На первом этапе исследования с помощью метода кластерного анализа (K-means), проведенного на основании выраженности установок на интенсивное родительство, респонденты были разделены на три группы (n1 = 136, n2 = 88, n3 = 63), фактически не отличающиеся друг от друга по социально-демографическим характеристикам. Однако стоит обратить внимание, что в третьем кластере 33 % респондентов (21 человек из 63) составляют мужчины. Респонденты в выделенных кластерах демонстрируют значимые различия (p = 0.000) по всем характеристикам интенсивного родительства (Н-критерий Краскелла – Уоллиса).

Так, представители *первого кластера*, обозначенного нами как «вовлеченные родители», имеют среднюю, по сравнению с другими группами, выраженность почти всех установок на интенсивное родительство: они получают удовлетворение от выполнения родительской роли и воспитания (M1 = 19,93; SD1 = 2,42), убеждены в необходимости вкладывать усилия для стимуляции развития ребенка (M1 = 19,29; SD1 = 2,71), но выполнение родительских обязанностей для них сопряжено с наличием трудностей, необходимости большого вложения сил, энергии и времени (M1 = 25,15; SD1 = 3,27). Однако в данной группе самый низкий показатель по выраженности эссенциализма – установки на главенствующую роль матери в вопросах воспитания: воспитание – материнская обязанность, только женщина обладает уникальными навыками для воспитания (M1 = 20,82; SD1 = 3,81), то есть и мужчины, и женщины убеждены в необходимости разделять родительские обязанности и обращаться за социальной поддержкой к членам семьи.

Респонденты *второго кластера* (среди которых наименьший процент мужчин – всего 11 %), напротив, отличаются наивысшим показателем эссенциализма (M2 = 32,53; SD2 = 4,11) при высокой ориентации на стимуляцию (M2 = 20,25; SD2 = 3,00), готовностью к «гиперинвестициям» в ребенка и его

успешное будущее, сам ребенок как главный жизненный «проект» и его потребности находятся в центре ценностной системы семьи, а жизнь родителей подчинена его интересам (M2 = 12,35; SD2 = 2,75). Подобная вовлеченность в родительскую роль сопровождается достаточно высоким уровнем трудностей реализации родительских функций и очень высокими требованиями к себе как родителю (M2 = 27,19; SD2 = 4,29), но при этом родительство оценивается как эмоционально вознаграждаемое, приносящее удовольствие (M2 = 19,39; SD2 = 2,51). Данный кластер соответствует теоретическому конструкту интенсивного родительства, описанного Ш. Хейс [Heys: 27] и условно обозначен в исследовании как «родители с установками на интенсивное родительство» / «интенсивные родители».

Показатели в *третьем кластере* демонстрируют невысокие значения по всем параметрам интенсивного родительства и характеризуют родителей как «отстраненных»: они не готовы ставить воспитание детей превыше собственных интересов (M3 = 9,21; SD3 = 2,65), не ориентированы на стимуляцию раннего развития (M3 = 14,16; SD3 = 4,18), убеждены, что родительство не требует большого вложения сил, энергии, времени (M3 = 19,68; SD3 = 3,96). В целом они испытывают приятные эмоции от родительской роли, однако уровень готовности быть удовлетворенным от этой роли самый низкий среди выделенных кластеров (M = 14,71; Sd = 3,91).

Интересны результаты исследования родительского стресса и удовлетворенности родительской ролью (табл. 2).

Между группами «вовлеченных» и «интенсивных» родителей наблюдается существенное сходство по данным показателям. Так, выраженность установок интенсивного родительства у вовлеченных и «интенсивных» родителей сопровождается и высоким уровнем удовольствия от роли родителя (M1 = 40,23, SD1 = 4,87; M2 = 41,00; SD2 = 6,35), признания ее высокой значимости и важности (M1 = 50,81, SD1 = 7,64; M2 = 52,35; SD2 = 8,28), эмоциональ-

Таблица 1

Средние значения показателей шкал по «Методике диагностики интенсивного родительства» в выделенных кластерах

№ кластера	1-й кластер (N = 136)		2-й кластер (N = 88)		3-й кластер (N = 63)	
	М	Std. Dev.	М	Std. Dev.	М	Std. Dev.
Эссенциализм***	20,82	3,81	32,53	4,11	26,28	4,44
Удовлетворенность***	19,93	2,42	19,39	2,51	14,71	3,91
Стимуляция***	19,29	2,71	20,25	3,00	14,16	4,18
Трудности***	25,15	3,27	27,19	4,29	19,68	3,96
Детоцентрированность***	11,38	2,67	12,35	2,75	9,21	2,65

Примечание: p = 0,000.

Таблица 2

Средние значения показателей родительского стресса и удовлетворенности ролью родителя в выделенных кластерах

№ кластера	1-й кластер (N = 136)		2-й кластер (N = 88)		3-й кластер (N = 63)	
	М	Std. Dev.	М	Std.Dev.	М	Std.Dev.
Родительский стресс (общий уровень)*	34,81	7,66	36,77	8,41	43,14	11,37
Родительские стрессоры*	13,41	3,86	14,50	4,16	16,95	5,65
Родительское вознаграждение*	7,75	2,46	8,12	3,26	9,82	3,54
Потеря контроля*	7,19	2,51	7,82	2,43	9,51	3,78
Родительская удовлетворенность*	4,42	1,34	4,32	1,71	5,24	1,81
Общий уровень родительской удовлетворенности*	158,03	18,21	162,44	19,68	148,35	19,20
Удовольствие, получаемое от родительства и воспитания*	40,23	4,87	41,00	6,35	37,11	5,41
Легкость/Тяжесть роли родителя**	55,87	8,74	57,51	8,68	52,51	9,28
Важность роли родителя*	50,81	7,64	52,35	8,28	46,59	8,31

Примечание: \*p = 0,000; \*\*p = 0,004.

ной привлекательностью и легкостью роли родителя (M1 = 55,87, SD1 = 8,74; M2 = 57,51; SD2 = 8,68), а также высоким уровнем родительской удовлетворенности (M1 = 158,03, SD1 = 18,21; M2 = 162,44; SD2 = 19,68). В то же время они не ощущают потерю контроля над ситуацией (M1 = 7,19, SD1 = 2,51; M2 = 7,82; SD2 = 2,43), достаточно низко оценивают родительские стрессоры (M1 = 13,41, SD1 = 3,86; M2 = 14,50; SD2 = 4,16) и характеризуются невысоким уровнем родительского стресса (M1 = 34,81, SD1 = 7,66; M2 = 36,77; SD2 = 8,41). Однако важно отметить, что в группе интенсивных родителей и показатели удовлетворенности, и показатели стрессогенности выше.

В группе «отстраненных родителей» – наивысшие показатели родительского стресса и самая низкая удовлетворенность, что значительно отличает их в первую очередь от группы «интенсивных родителей».

На втором этапе для реализации цели исследования мы сосредоточились на анализе взаимосвязи предполагаемых факторов с уровнем родительского стресса. В контексте дальнейшего исследования наибольший интерес для нас представляют две группы родителей – «интенсивные» и «отстраненные» – как имеющие признаки эмоционального неблагополучия.

Исследование взаимосвязи удовлетворенности родительство как эмоционально-оценочного отношения к воспитательной функции с общим уровнем родительского стресса и его составляющими показало наличие множественных достоверных ( $p \leq 0,05$ ) умеренных корреляций как в группе «интенсивных», так и в группе «отстраненных» родителей. Наибольшей силой среди них обладают связи всех параметров удовлетворенности родительство с общим уровнем стресса ( $\min r = -0,301$ ;  $\max r = -0,566$ ) и роди-

тельским вознаграждением/ущербом ( $\min r = -0,330$ ;  $\max r = -0,691$ ). Данный факт не только подтверждает результаты имеющихся исследований [Мисиюк, Тихонова, Хазова: 80], но также может указывать на неудовлетворенность как значимый признак или механизм развития родительского стресса независимо от установок и практик воспитания.

При анализе выраженности базисных убеждений личности достоверные различия ( $p \leq 0,05$ ) были обнаружены в категориях: «Я вполне себе нравлюсь» ( $p = 0,026$ ) и «Вера в хорошие поступки» ( $p = 0,004$ ). Родители 2-го кластера – с выраженными установками на интенсивность – демонстрируют убежденность в справедливости мира (M2 = 79,77; Sd2 = 40,78) и контроль над жизненными ситуациями (M2 = 72,95; Sd2 = 19,17). Это отражает установку на то, что вклад и заслуги будут оценены по достоинству, хорошим людям сопутствуют счастье, удача и вера в возможность выбрать максимально выигрышную стратегию, в том числе в воспитании и формировании успешного будущего детей. Родители 3-го кластера – с самой низкой вовлеченностью в родительство – меньше всего удовлетворены собой, невысоко оценивают собственную привлекательность для других людей (M3 = 70,48; Sd3 = 17,79) и меньше остальных верят в благосклонность судьбы, везение (M3 = 68,09; Sd3 = 18,01).

При исследовании базисных родительских верований (методика «незаконченные предложения») анализу подвергались ответы-дополнения на утверждения: «как родитель я верю, что...», «для родителя самое главное верить...» (рис. 1). С помощью контент-анализа были выделены 5 групп убеждений «верований»:

1. Убеждения о себе как родителе: «Я – хороший родитель», «Я справлюсь с ролью родителя».



Рис. 1. Показатели базисных родительских убеждений-верований в группах с разной выраженностью установок на интенсивное родительство, в %

Таблица 3

Корреляционные связи показателей родительского стресса, удовлетворённости родительством и убеждений «интенсивных» и «отстраненных» родителей

Показатели родительского стресса и удовлетворенности родительством	Базисные убеждения личности		Базисные родительские убеждения	
	«Я себе вполне правлюсь»	Мне вполне по силам выбрать максимально выигрышную стратегию поведения в сложных жизненных ситуациях	Убеждения о себе как родителе	Убеждения о ребенке в настоящем времени
<i>«Интенсивные» родители (N = 88)</i>				
Общий уровень стресса	r = -0,463, p = 0,000	r = -0,214, p = 0,047		
Родительские стрессоры	r = -0,335, p = 0,001		r = -0,234, p = 0,029	
Родительское вознаграждение	r = -0,274, p = 0,010			
Потеря контроля	r = -0,314, p = 0,003		r = -0,301, p = 0,005	
Родительская удовлетворенность	r = -0,379, p = 0,000			
Общий уровень родительской удовлетворенности		r = 0,217, p = 0,044		
Легкость/тяжесть роли родителя	r = 0,254, p = 0,018			
<i>«Отстраненные» родители (N = 63)</i>				
Важность роли родителя				r = 0,335, p = 0,007

2. Убеждения о процессе воспитания: «Лучшее воспитание – собственный пример».

3. Убеждения о будущем ребенка: «Моего ребенка ждет счастливая судьба», «Мой ребенок добьется успеха».

4. Убеждения о ребенке в настоящем времени: «Мой ребенок самый лучший», «Мой ребенок умный».

5. Убеждения об отношениях с ребенком: «Мой ребенок мне доверяет», «Мы с ребенком понимаем друг друга»

Исследование различий базисных родительских убеждений о позитивном будущем ребенка показало, что достоверно различаются по частоте встречаемо-

сти убеждений кластер 1 и 2 ( $\varphi^* = 2,382, p \leq 0,007$ ) и кластер 1 и 3 ( $\varphi^* = 3,838, p \leq 0,000$ ). Позитивное эмоционально-оценочное отношение к будущему ребенка, вера в то, что он добьется больших успехов, характерно для всей выборки. «Интенсивные родители» делают акцент на убеждениях о ребенке в настоящий момент времени («Мой ребенок счастлив и благополучен») и убеждениях о процессе воспитания («Чем раньше развивать таланты ребенка, тем успешнее будущее ребенка»). Данный аспект подчеркивает веру в значимость собственного вклада в воспитание и «родительский детерминизм», при этом убеждения о себе как о родителе самые низкие. Данное противоречие позволяет предположить наличие

внутриличностного конфликта: множественные усилия в связи с формированием успешного будущего детей и недостижимость «идеала» родительского поведения среди «интенсивных» родителей.

Было выявлено (табл. 3), что в группе «с выраженностью установок на интенсивное родительство» базисные убеждения личности «Я себе вполне нравлюсь» снижают: общий уровень родительского стресса ( $r = -0,463$ ,  $p = 0,000$ ), влияние родительских стрессоров ( $r = -0,335$ ,  $p = 0,001$ ), потерю контроля над собственной жизнью в связи с родительством ( $r = -0,314$ ,  $p = 0,003$ ), неудовлетворенность собой как родителем ( $r = -0,379$ ,  $p = 0,000$ ); усиливают субъективную легкость (необременительность) родительства ( $r = 0,254$ ,  $p = 0,018$ ). Убежденность в способности контролировать собственные жизненные ситуации («Мне по силам выбирать») способствует снижению родительского стресса ( $r = -0,214$ ,  $p = 0,047$ ) и повышению эмоциональной привлекательности родительства (общий уровень удовлетворенности родительством) – ( $r = 0,217$ ,  $p = 0,044$ ).

Убеждения о себе как о родителе также способствуют уменьшению выраженности общего уровня родительского стресса ( $r = -0,234$ ,  $p = 0,029$ ) и родительских стрессоров ( $r = -0,301$ ,  $p = 0,005$ ).

**Обсуждение результатов.** Анализ показателей подводит к выводу о вариабельности выборки по показателям родительского стресса и удовлетворенности от родительской роли в контексте выраженности установок на интенсивное воспитание.

Были выделены три типа родителей на основе выраженности установок на интенсивное родительство, демонстрирующие разную выраженность характеристик родительского стресса и удовлетворенности родительской ролью. «Вовлеченные родители» (представители первого кластера) могут быть оценены как наиболее благополучные в контексте родительского стресса при выраженных показателях родительской удовлетворенности: оценка родительства как эмоционально вознаграждаемого и приятного опыта способствует появлению положительного отношения к родительству, позволяет органично встраивать требования, которые предъявляет исполнение родительской роли во все жизненные сферы, не чувствуя себя подавленными обязанностью быть родителем, снижает переживание утраты контроля над своей жизнью в результате появления ребенка; они более всех убеждены в позитивном будущем детей. При выраженных показателях родительской удовлетворенности следует отметить самые низкие значения всех показателей родительского стресса. Оценка родительства как эмоционально вознаграждаемого и приятного опыта способствует появлению положительного отношения к родительству, позволяет органично встраивать требования, которые предъявляет испол-

нение родительской роли, во все жизненные сферы, не чувствуя себя подавленными обязанностью быть родителем, снижает переживание утраты контроля над своей жизнью в результате появления ребенка. Родители «интенсивного типа» получают много удовольствия от этой роли, с радостью наблюдают за развитием детей и стремятся проводить как можно больше времени совместно. Однако показатели родительского стресса, демонстрирующие средние значения, подчеркивают стрессогенность выбранной тактики воспитания, несмотря на субъективную «комфортность» роли родителя, позволяя говорить о наличии внутреннего, неосознаваемого конфликта, что подтверждается и выраженностью родительских верований. Очевидно, существует дисбаланс между восприятием требований родительства выбранной интенсивности роли и наличием существующих ресурсов для решения многочисленных задач чрезмерного родительства. Преимущественное отличие «вовлеченных» и «интенсивных» родителей представлено в контексте выраженности эссенциальных установок, поскольку именно родители, «интенсивно» включенные в родительство, берут на себя основную роль в уходе за детьми и в решении наиболее сложных задач, связанных с воспитанием детей, самостоятельно выполняют домашние обязанности, испытывают большой дефицит времени и, соответственно, больше трудностей [Rupprecht, Perales, Baxter: 321]. В то же время при удовлетворенности родительством чувство собственной значимости и ценности выполняемой матерью деятельности, усиливающееся положительной оценкой и поддержкой со стороны близких людей, формирует ощущение удовлетворенности материнством.

Наименее благополучная картина по показателям удовлетворенности наблюдается в группе «отстраненных родителей» с низкой вовлеченностью. По сравнению с другими типами они демонстрируют самый низкий уровень удовольствия от роли родителя, самую низкую оценку важности этой роли в жизни, при этом для них характерна наиболее высокая степень обременительности и трудности этой роли. При этом выраженность всех показателей родительского стресса имеет наибольшие значения. «Отстраненный тип родительства» имеет сходство с зафиксированным в исследовании Е.И. Захаровой феноменом «избегания женщинами своих материнских обязанностей», когда тяготит эмоциональная вовлеченность в жизнь ребенка, зависимость от его интересов и потребностей. Ребенок отвлекает их от собственных интересов, занятия с ним являются утомительными. Желание отдохнуть, заняться собой обуславливает необходимость привлечения помощника, а то небольшое время, которое они проводят с ребенком, они считают необходимым тратить

на его познавательное развитие [Захарова: 45]. Отсутствие удовольствия и эмоционального вознаграждения от родительства, низкая вовлеченность и функциональный подход к воспитанию делают респондентов «отстраненного типа родительства» более чувствительными и уязвимыми к стрессам, связанным с выполнением родительской роли, и усилению негативных чувств, напрямую связанных с требованиями родительства по отношению к себе и ребенку. Это рассматривается как подтверждение того, что обобщенное эмоциональное отношение к родительству, позитивное его восприятие в целом способствует нивелированию негативных стресс-факторов родительства.

*Базисные убеждения личности* в настоящем исследовании рассматриваются как установки в отношении окружающего мира и себя в нем. Их роль в психологической адаптации состоит в поддержании стабильности субъективной картины мира личности в меняющейся реальности и рассматриваются не только как важнейший фактор преодоления посттравматических переживаний [Черткова, Зырянова: 776], но и фактор снижения стрессовых проявлений родительства. Большая удовлетворенность и меньшая стрессогенность родительской роли отмечается у «интенсивных» родителей, которые имеют положительный «образ Я», верят в доброжелательность и справедливость окружающего мира, оценивают себя как удачливых и способных успешно справляться с трудностями. Удовольствие от выполнения родительской роли и воспитания делает взаимоотношения с ребенком более гармоничными, что оценивается как результат собственной деятельности и свидетельство компетентности. «Отстраненные родители» демонстрируют отсутствие связей с базисными убеждениями личности при высокой стрессогенности родительства, что в рамках настоящего исследования рассматривается как фактор усиления родительского стресса, не зависящий от тактики родительского воспитания.

*Базисные родительские убеждения* в общей выборке представлены преимущественно позитивными верованиями: «Я верю, что смогу выстроить и сохранить хорошие взаимоотношения с детьми», «Я верю, что у ребенка в жизни все получится», «Я верю, что я прекрасно воспитаю детей» – и отражают веру в родительскую самоэффективность и положительный эффект от собственного вклада в воспитание. Было показано, что чем более компетентными родители считают себя в роли родителей, тем больше они вкладывают в заботу о детях [Мисиюк, Тихонова, Хазова: 80; Bornstein et al.: 322]. При этом особенности взаимовлияния базисных убеждений личности и родительских убеждений-верований требуют дальнейшего изучения и являются перспективной областью научных исследований.

**Выводы.** В настоящем исследовании представлены результаты анализа некоторых субъективных факторов стрессогенности родительской роли, установлено наличие важных факторов протекции родительского стресса «интенсивных» родителей. Во-первых, высокая включенность в жизнь ребенка, стремление обеспечить ему максимальное удовлетворение всех потребностей позволяет переживать собственную реализованность, удовлетворенность и ценность, несмотря на имеющиеся трудности и сложности, что может выступать фактором защиты от интенсивных родительских стрессов. Низкий уровень удовольствия, получаемого от выполнения родительской роли, можно выделить в качестве фактора стрессогенности данной роли, не зависящий от тактики родительского воспитания. Во-вторых, наличие базисных личностных убеждений и представлений о себе, о мире как выражение «образа Я», отражающих самооценку личности, способствует нивелированию показателей родительского стресса и его компонентов и повышению удовлетворенности родительством. В-третьих, позитивный вклад родительских верований-убеждений, усиливающих самоэффективность и компетентность родителя, снижает показатели родительского стресса, позволяя воспринимать исполнение родительской роли субъективно более комфортной.

Таким образом, интенсивные родительские стрессы могут быть нивелированы верой в позитивное будущее ребенка, положительным «образом Я», убежденностью в способности влиять на события собственной жизни, несмотря на сложность родительства в контексте интенсивного родительского воспитания.

Полученные результаты могут быть положены в основу программ психологической коррекции и профилактики родительских стрессов и психообразования у современных родителей, являя абсолютно новым вектором психологической помощи с акцентом на усилении веры в себя и поиск ресурсных родительских «верований»-убеждений.

#### Список литературы

- Захарова Е.И. Условия становления негативно-го отношения современных женщин к материнской роли // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11, № 1. С. 44–49.
- Куфтяк Е.В. Диагностика удовлетворенности родительством. Москва: Перспектива, 2016. 27 с.
- Мисиюк Ю.В., Тихонова И.В. Русскоязычная версия «Шкалы родительского стресса»: результаты первичной оценки внутренней надежности и валидности // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. Т. 9, № 101. С. 58–66. DOI: 10.24158/spp.2022.9.9

Мисиук Ю.В., Тихонова И.В., Хазова С.А. Интенсивное материнство в контексте родительского стресса // Вопросы психологии. 2022. Т. 68, № 3. С. 71–81.

Мисиук Ю.В., Хазова С.А. Исследование выраженности установок на интенсивное родительство у российских женщин // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 91–98. DOI: 10.34216/2073-1426-2021-27-3-91-98

Падун М.А., Котельникова А.В. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман // Психологический журнал. 2008. Т. 29, № 4. С. 98–106.

Черткова Ю.Д., Зырянова Н.М. Взаимосвязь базисных убеждений с диспозиционными чертами личности, локусом контроля и удовлетворенностью жизнью // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2019. Т. 1, № 3. С. 775–789.

Abidin R. The Determinants of Parenting Behavior. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 1992, vol. 21, No. 4, pp. 407-412. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2104\\_12\\_3](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2104_12_3)

Bloomfield L., Kendall S. Parenting self-efficacy, parenting stress and child behaviour before and after a parenting programme. *Primary health care research & development*, 2012, vol. 84, No. 4, pp. 364-372.

Bornstein M.H., Hendricks C., Hahn C.S., Haynes O.M., Painter K.M., Tamis-LeMonda C.S. Contributors to self-perceived competence, satisfaction, investment, and role balance in maternal parenting: A multivariate ecological analysis. *Parenting: Science and Practice*, 2003, vol. 3, No. 4, pp. 285-326. [https://doi.org/10.1207/s15327922par0304\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327922par0304_2)

Crnici K., Ross E. Parenting stress and parental efficacy. *Parental stress and early child development*. Springer, Cham, 2017, pp. 263-284.

Elliott S., Powell R., Brenton J. Being a good mom: Low-income, black single mothers negotiate intensive mothering. *Journal of family issues*, 2015, vol. 36, No. 3, pp. 351-370.

Heys S. *The cultural contradiction of motherhood*. London, New Haven, Yale University Press, 1998. XX p.

Mikolajczak M., Raes M.E., Avalosse H., Roskam I. Exhausted parents: Sociodemographic, child-related, parent-related, parenting and family-functioning correlates of parental burnout. *Journal of Child and Family Studies*, 2018, vol. 27, No. 2, pp. 602-614.

Respler-Herman M., Mowder B.A., Yasik A.E. et al. Parenting Beliefs, Parental Stress, and Social Support Relationships. *J Child Fam Stud*, 2012, vol. 21, pp. 190-198. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9462-3>

Rizzo K.M., Schiffrin H.H., Liss M. Insight into the Parenthood Paradox: Mental Health Outcomes of Intensive Mothering. *Journal of Child and Family Studies*, 2012, vol. 22, pp. 614-620. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9615-z>

Ruppner L., Perales F., Baxter J. Harried and unhealthy? Parenthood, time pressure, and mental health. *Journal of Marriage and Family*, 2019, vol. 81, No. 2, pp. 308-326. DOI: 10.1111/jomf.12531

## References

Chertkova Iu.D., Zyrianova N.M. *Vzaimosviaz' bazisnykh ubezhdenii s dispozitsionnymi chertami lichnosti, lokusom kontrolia i udovletvorennost'iu zhizn'iu* [The relationship of basic beliefs with dispositional personality traits, locus of control and life satisfaction]. *Sotsial'nye i gumanitarnye nauki: teoriia i praktika* [Social and Human Sciences: Theory and Practice], 2019, vol. 1, No. 3, pp. 775-789. (In Russ.)

Kuftiak E.V. *Diagnostika udovletvorennosti roditel'stvom* [Parenting Satisfaction Diagnosis]. Moscow, Perspektiva Publ., 2016, 27 p. (In Russ.)

Misiuk Iu.V., Tikhonova I.V. *Russkoiazychnaia versiiia «Shkaly roditel'skogo stressa»: rezul'taty pervichnoi otsenki vnutrennei nadezhnosti i validnosti* [Russian version of the “Parental Stress Scale”: results of the initial assessment of internal reliability and validity]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy], 2022, vol. 9, No. 101, pp. 58-66. (In Russ.)

Misiuk Iu.V., Tikhonova I.V., Khazova S.A. *Intensivnoe materinstvo v kontekste roditel'skogo stressa* [Intensive motherhood in the context of parental stress]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2022, vol. 68, No. 3, pp. 71-81. (In Russ.)

Misiuk Iu.V., Khazova S.A. *Issledovanie vyrazhennosti ustanovok na intensivnoe roditel'stvo u rossiiskikh zhenshchin* [A study of the severity of attitudes towards intensive parenthood in Russian women]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. sociokinetics], 2021, vol. 27, No. 3, pp. 91-98. (In Russ.)

Padun M.A., Kotelnikova A.V. *Modifikatsiia metodiki issledovaniia bazisnykh ubezhdenii lichnosti R. Ianoff-Bul'man* [Modification of the methodology for studying the basic beliefs of the personality R. Yanoff-Bulman]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2008, vol. 29, No. 4, pp. 98-106. (In Russ.)

Zakharova E.I. *Usloviia stanovleniia negativnogo otnosheniia sovremennykh zhenshchin k materinskoi roli* [Conditions for the formation of a negative attitude of modern women to the maternal role]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2015, vol. 11, No. 1, pp. 44-49. (In Russ.)

Abidin R. The Determinants of Parenting Behavior. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 1992, vol. 21, No. 4, pp. 407-412. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2104\\_12\\_3](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2104_12_3)

*Bloomfield L., Kendall S.* Parenting self-efficacy, parenting stress and child behaviour before and after a parenting programme. *Primary health care research & development*, 2012, vol. 84, No. 4, pp. 364-372.

*Bornstein M.H., Hendricks C., Hahn C.S., Haynes O.M., Painter K.M., Tamis-LeMonda C.S.* Contributors to self-perceived competence, satisfaction, investment, and role balance in maternal parenting: A multivariate ecological analysis. *Parenting: Science and Practice*, 2003, vol. 3, No. 4, pp. 285-326. [https://doi.org/10.1207/s15327922par0304\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327922par0304_2)

*Crnic K., Ross E.* Parenting stress and parental efficacy. *Parental stress and early child development*. Springer, Cham, 2017, pp. 263-284.

*Elliott S., Powell R., Brenton J.* Being a good mom: Low-income, black single mothers negotiate intensive mothering. *Journal of family issues*, 2015, vol. 36, No. 3, pp. 351-370.

*Heys S.* The cultural contradiction of motherhood. London, New Haven, Yale University Press, 1998. XX p.

*Mikolajczak M., Raes M.E., Avalosse H., Roskam I.* Exhausted parents: Sociodemographic, child-related, pa-

rent-related, parenting and family-functioning correlates of parental burnout. *Journal of Child and Family Studies*, 2018, vol. 27, No. 2, pp. 602-614.

*Respler-Herman M., Mowder B.A., Yasik A.E. et al.* Parenting Beliefs, Parental Stress, and Social Support Relationships. *J Child Fam Stud*, 2012, vol. 21, pp. 190-198. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9462-3>

*Rizzo K.M., Schiffrin H.H., Liss M.* Insight into the Parenthood Paradox: Mental Health Outcomes of Intensive Mothering. *Journal of Child and Family Studies*, 2012, vol. 22, pp. 614-620. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9615-z>

*Ruppner L., Perales F, Baxter J.* Harried and unhealthy? Parenthood, time pressure, and mental health. *Journal of Marriage and Family*, 2019, vol. 81, No. 2, pp. 308-326. DOI: 10.1111/jomf.12531

*Статья поступила в редакцию 18.07.2023; одобрена после рецензирования 22.08.2023; принята к публикации 08.09.2023.*

*The article was submitted 18.07.2023; approved after reviewing 22.08.2023; accepted for publication 08.09.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 109–116. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 3, pp. 109–116.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 373.5

EDN UXMZRG

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-109-116>

## СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С РАЗЛИЧНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СТАЖЕМ

**Брагина Елена Александровна**, кандидат психологических наук, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Ульяновск, Россия, [bragina24@mail.ru](mailto:bragina24@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-8833-0634>

**Еремина Лариса Ивановна**, кандидат педагогических наук, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Ульяновск, Россия, [lariv73@mail.ru](mailto:lariv73@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6189-8529>

**Аннотация.** В статье представлен анализ совладающего поведения учителей начальных классов с различным педагогическим стажем: до 5 лет, 5–15, 16–25 лет и более 25 лет. В качестве методов исследования использовались опросники «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла и «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н. Эндлера – Дж. Паркера. Показано, что совладающее поведение учителей начальной школы характеризуется высокими показателями конструктивности, взаимосвязанностью просоциальных стратегий. При минимальных различиях в предпочтениях копинг-стратегий группы учителей различаются структурой копинг-поведения. Выявлено, что в группе молодых педагогов с увеличением стажа уменьшается частота использования стратегии осторожных действий, после 5 лет растет стремление к поиску социальной поддержки, у учителей со стажем от 16 до 25 лет снижаются стремление вступать в социальные контакты и ориентация копинга на решение проблем. Учителя со стажем более 25 лет реализуют просоциальные стратегии поиска социальной поддержки в сочетании с низким уровнем асоциальных действий. Низкий уровень эмоционально-ориентированного копинга во всех группах при высокой стрессогенности деятельности учителя начальных классов свидетельствует об определенном дефиците саморегуляции эмоциональных состояний.

**Ключевые слова:** копинг-стратегии, учителя начальных классов, стаж педагогической деятельности, структура совладающего поведения.

**Для цитирования:** Брагина Е.А., Еремина Л.И. Совладающее поведение учителей начальной школы с различным профессиональным стажем // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 109–116. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-109-116>

Research Article

## COPING BEHAVIOR OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS WITH VARIOUS PROFESSIONAL EXPERIENCE

**Elena A. Bragina**, Candidate of psychological sciences, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, [bragina24@mail.ru](mailto:bragina24@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-8833-0634>

**Larisa I. Eremina**, Candidate of Pedagogical Sciences, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, [lariv73@mail.ru](mailto:lariv73@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6189-8529>

**Abstract.** The article provides an analysis of the coping behavior of primary school teachers with different professional experience: up to 5 years, 5-15, 16-25 years and more than 25 years. The questionnaires "Strategies for overcoming stressful situations" by S. Hobfall and "Coping behavior in stressful situations" by N Endler – J. Parker were used as research methods. It is claimed that the coping behavior of elementary school teachers is characterized by high indicators of constructiveness, interconnectedness of prosocial strategies. Concerning the structure of coping behavior groups of teachers differ in preferences for coping strategies with minimal differences. It was revealed that in the group of young teachers, the frequency of using the strategy of cautious actions decreases with an increase in experience, after 5 years the desire to seek social support increases, teachers with experience from 16 to 25 years have a decrease in the desire to enter into social contacts and the orientation of coping to problem solving. Teachers with more than 25 years of experience implement pro-social strategies for seeking social support, combined with a low level of anti-social actions. The low level of emotionally-oriented coping in all groups, along with the high stressfulness of the activity of a primary school teacher, indicates a certain deficit in the self-regulation of emotional states.

**Keywords:** coping strategies, elementary school teachers, experience of pedagogical activity, structure of coping behavior.

**For citation:** Bragina E.A., Eremina L.A. Coping Behavior of Primary School Teachers with various professional experience. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 3, pp. 109–116. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-109-116>

Исследование совладающего поведения учителей начальной школы и изменений в его структуре со стажем педагогической деятельности диктуется не только многочисленными научными данными о связи копинг-поведения педагогов с развитием синдрома эмоционального выгорания (см., например: [Вачков, Савенкова: 84; Халфина, Политика, Хахлова: 114]) и успешностью их профессиональной деятельности (см., например: [Старченко: 159]). Значимость понимания того, как учителя начальной школы справляются с трудными ситуациями, определяется уникальной ролью учителя в жизни и развитии личности младшего школьника. Первый учитель – особая фигура для ребенка, он не только развивает учебную мотивацию, учебную деятельность, транслирует нормы поведения и ценности, но и является непрекаемым авторитетом и образцом для подражания, в том числе в стрессовых ситуациях, которые не являются редкостью в школьной жизни. Отметим, что, например, в исследовании A.S. Antoniou et al. зафиксирован более высокий уровень стресса у учителей начальной школы по сравнению с учителями средней школы [Antoniou, Ploumpi, Ntall: 354]. В этом контексте стоит упомянуть и результаты исследования K.C. Herman, J. Hickmon-Rosa, W.M. Reinke, которые показали, что в начальной школе наиболее низкие результаты учеников наблюдались в классах тех учителей, у которых были установлены высокий уровень стресса и выгорания в сочетании с низким уровнем адаптационных механизмов [Herman, Hickmon-Rosa, Reinke: 98].

Мы разделяем точку зрения А.А. Киселевой, М.Ю. Кузьмина и В.В. Козлова, утверждающих, что особенности совладающего поведения определяются не только стажем педагога, но и его специальностью [Киселева, Кузьмин, Козлов: 650]. Авторы работы установили, что учителя начальной школы с большим стажем чаще, чем их молодые коллеги, используют непродуктивные копинг-стратегии, реже – стратегию «Поиск социальной поддержки» [Киселева, Кузьмин, Козлов: 649]. А. Carton, E. Fruchart также отмечают, что молодые учителя начальной школы чаще используют стратегию поиска социальной поддержки по сравнению с более опытными коллегами [Carton, Fruchart: 245]. Значимость стратегии поиска социальной поддержки для молодых учителей подчеркивает К.Б. Сафонов [Сафонов: 55]. Однако в исследовании А.Н. Тауренис связь между способами совладания у учителей начальной школы, их стажем и возрастом не обнаружена [Тауренис: 117].

В целом в научной литературе исследования совладающего поведения учителей начальной школы довольно немногочисленны, при этом в ряде работ не указывается, о каких педагогах идет речь – предметниках или учителях начальных классов.

В своем исследовании мы исходим из того, что особенности совладающего поведения педагогов характеризуются не столько преимущественным использованием той или иной копинг-стратегии, сколько определенной их структурой, свойственной группе учителей с различным стажем.

**Организация и методы исследования.** В исследовании приняли участие 66 учителей начальной школы. Все учителя были разделены на группы в зависимости от стажа педагогической деятельности: до 5 лет (группа Н1, 17 человек), 5–15 лет (группа Н2, 22 человека), 16–25 лет (группа Н3, 12 человек) и более 25 лет (группа Н4, 15 человек). Исследование копинг-поведения осуществлялось с использованием опросников «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолла (русскоязычная версия Н. Водопьяновой, Е. Старченко) [Водопьянова: 251] и «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н. Эндлера – Дж. Паркера (КПСС) в адаптации Т.Л. Крюковой [Крюкова: 43]. Опросник SACS позволяет определить частоту применения активной стратегии ассертивных действий (АссД), просоциальных стратегий вступления в социальный контакт (ВСК) и поиска социальной поддержки (ПСП), пассивных стратегий осторожных действий (ОД) и избегания (Изб), стратегий импульсивных (ИД) и манипулятивных действий (МД), асоциальных стратегий – асоциальных (АсоцД) и агрессивных действий (АгрД). Отношение суммы показателей стратегий АссД, ВСК, ПСП к сумме показателей стратегий Изб, АсоцД и АгрД характеризует степень конструктивности копинга (ИК). Опросник КПСС направлен на диагностику соотношения проблемно-ориентированного копинга (ПОК), эмоционально-ориентированного копинга (ЭОК) и копинга, ориентированного на избегание (КОИ), а также стремления уйти от решения трудной ситуации путем переключения на успокаивающие занятия (шкала О) и стремления уйти от решения проблемы путем переключения на общение (шкала СО). Анализ эмпирических данных осуществлялся на основе U-критерия Манна – Уитни и коэффициента корреляции r Спирмена.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Результаты методики SACS показывают, что во всех группах учителей доминируют стратегии ПСП, ВСК

и ОД и в минимальной степени представлена стратегия АсоцД (табл. 1).

Корреляционный анализ показателей всех учителей не выявил значимой связи со стажем ни одной из копинг-стратегий, что согласуется с данными Тауренис [Тауренис: 117]. Однако корреляционный анализ показателей каждой из групп отдельно обнаруживает, что с увеличением стажа существенно снижается частота использования стратегии ОД в группе Н1 ( $r = -0,498$ ,  $p \leq 0,05$ ) и увеличивается частота использования этой стратегии в группе Н3 ( $r = 0,73$ ,  $p \leq 0,01$ ). В группе Н2 с увеличением стажа растет частота использования стратегии ПСП ( $r = 495$ ,  $p \leq 0,05$ ). Таким образом, в первые пять лет работы учителя наблюдается рост уверенности, начиная с 5 лет – увеличение стремления к социальной поддержке и поиску опоры на социальные ресурсы, а после 15 лет стажа – повышение осторожности в трудных ситуациях.

В группе Н2 по сравнению с группой Н1 более представлена стратегия ПСП, ориентированная на подключение к решению проблем информационной и эмоциональной поддержки ( $U = 128$ ,  $p \leq 0,05$ ) и менее – склонность к использованию стратегии ОД ( $U = 127$ ,  $p \leq 0,05$ ). При этом молодые учителя группы Н1 существенно уступают учителям со стажем от 16 до 25 лет по конструктивности копинга ИК:  $U = 60,5$ ,  $p \leq 0,05$ . В группе Н4 обнаруживается достоверное уменьшение использования стратегии МД по сравнению с группой Н2 ( $U = 110,5$ ,  $p \leq 0,05$ ).

Результаты методики КПСС не обнаруживают существенных различий по показателям копинга, за исключением показателя СО, который значимо снижается в группе Н4 по сравнению с группой Н1 ( $U = 63,5$ ,  $p \leq 0,05$ ). Этот результат в определенной степени со-

гласуется с данными тех авторов, которые, как уже было отмечено, фиксируют снижение склонности к опоре на социальные ресурсы у учителей с большим стажем (см., например: [Калашникова, Широков: 78]). Заметим, однако, что в нашем исследовании эта тенденция обнаруживается только после 25 лет стажа и свидетельствует, возможно, об определенной усталости педагогов от социальных контактов и сужении круга общения.

Во всех четырех группах преобладает показатель проблемно ориентированного копинга и фиксируются наиболее низкие показатели копинга эмоционально ориентированного (табл. 2).

Значительное доминирование проблемно ориентированного копинга может быть обусловлено усилением направленности обучения в младшей школе на организацию проблемной деятельности учеников и использование проектно-исследовательских технологий, что, в свою очередь, способствует большей ориентации на решение проблем самих педагогов. Низкий уровень эмоционально ориентированного копинга при высокой стрессогенности деятельности учителя начальных классов является, по-видимому, проявлением специфики их педагогической работы, требующей развитой способности к эмоциональной сдержанности (см., например: [Острынская: 38]). Но определенный дефицит в использовании учителями начальной школы эмоциональной разрядки в стрессовых ситуациях может порождать эмоциональные застревания и способствовать нарастанию эмоционального выгорания.

Корреляционный анализ показателей обеих методик каждой из групп учителей отдельно позволил получить дополнительные данные о структуре их совладающего поведения (рис. 1–4).

Таблица 1

## Средние значения показателей копинг-стратегий в группах педагогов

Группа	АссД	ВСК	ПСП	ОД	ИД	Изб	МД	АсоцД	АгрД	ИК
Н1	19,3	22,4	23,3	22,6	19	16	15,7	13,9	15,2	1,49
Н2	21	23,5	24,9	20,7	18,3	15,1	15,7	11,6	15,7	1,65
Н3	20,3	23,5	25,8	22,3	19,4	14,6	15,9	13,2	14,8	1,7
Н4	18,7	22,1	22,9	20,7	18,9	15,7	14	11,8	13,5	1,6
среднее	19,83	22,88	22,2	21,58	18,9	15,35	15,33	12,63	14,8	1,6

Таблица 2

## Средние значения показателей копинга групп педагогов

Группа	ПОК	ЭОК	КОИ	О	СО
Н1	59,8	41,4	45	20,3	16,4
Н2	58,86	40	44	19,59	16
Н3	59	37,2	45	19	18,25
Н4	57,8	37,6	40,86	18,5	15,3

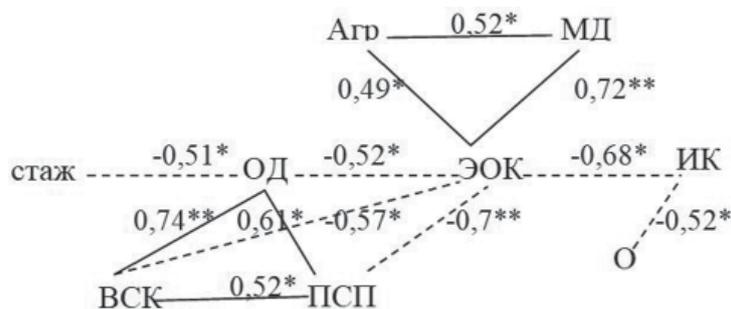


Рис. 1. Корреляционные связи показателей методик SACS и КПС в группе Н1

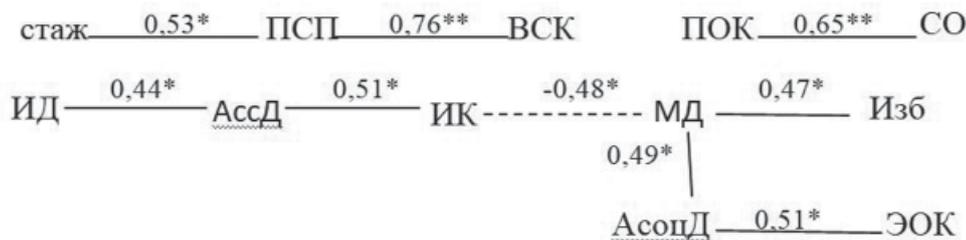


Рис. 2. Корреляционные связи показателей методик SACS и КПССС в группе Н2

Ядро корреляционной плеяды в группе Н1 образуют значимые связи показателей стратегий ВСК, ПСП и ОД, что свидетельствует и о стремлении учителей этой группы использовать социальный ресурс, и об их осмотрительности в социальных контактах. Этот результат можно расценить и как проявление их несамостоятельности, зависимости поведения от позиции социального окружения, что отмечает в своем исследовании Т.В. Ядрищенская [Ядрищенская: 134]. В свою очередь, отсутствие в анализируемой плеяде стратегии ассертивных действий, средний показатель которой в этой группе довольно высок, объясняется высокой индивидуальной вариативностью в ее использовании ( $\sigma = \pm 12,1$ ): стратегия АссД не является значимой в структуре копинг-поведения молодых педагогов.

По-видимому, именно осторожность в социальных контактах и использовании социальной поддержки обеспечивает учителям этой группы эффективность совладающего поведения, снижение эмоциональной напряженности и, следовательно, необходимость в эмоциональной разрядке (отрицательная связь ОД/ЭОК). Однако ситуации эмоционального напряжения, актуализирующие эмоционально ориентированный копинг, порождают одновременно снижение и осмотрительности, и конструктивности копинга в целом. ЭОК в этом случае реализуется в манипулятивных и агрессивных стратегиях, а значимая отрицательная корреляция показателей ИК и О может быть понята как проявление неспособности молодых учителей отстраняться от беспокоящих их проблем.

У учителей группы Н2 достоверные связи показателей представлены несколькими группами. Во-первых, с увеличением стажа растет стремление к поиску социальной поддержки, связанное со стремлением к социальным контактам. Этот результат, возможно, является свидетельством значимости личных и профессиональных связей, на которые можно опираться в решении возникающих проблем, что подтверждается и достоверной корреляцией показателей ПОК и СО. Однако существенный вклад в конструктивность копинга вносят не просоциальные стратегии, а стратегия АссД, при этом уверенность в решении проблем не исключает импульсивности (корреляция ИД/АссД). Аналогичный результат зафиксирован в исследовании А.М. Первитской [Первитская: 94] и в нашем более раннем исследовании копинг-поведения учителей-предметников [Брагина, Белозерова, Романова: 73]. Этот факт мы связываем с тем, что увеличение стажа позволяет учителям доверять своему опыту и интуиции и действовать спонтанно. Обратим внимание, что стратегия ПСП при росте частоты ее использования с ростом стажа не связана существенно ни с ИК, ни с ПОК: можно предположить, что в решении проблем учителя этой группы все же опираются преимущественно на собственный опыт и более независимы в решении проблем, чем учителя группы Н1.

Вместе с тем связи стратегии МД со стратегией Изб и АсоцД снижают конструктивность совладающего поведения в целом, при этом последняя стратегия выступает, по-видимому, как способ эмоциональной разрядки (корреляция АсоцД/ЭОК).

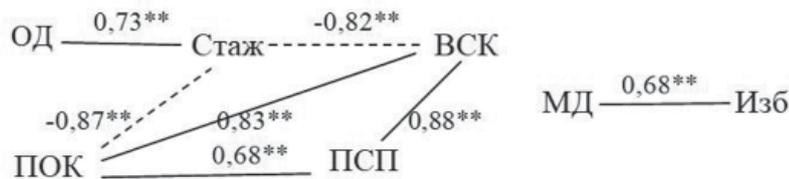


Рис. 3. Корреляционные связи показателей методик SACS и КПСС в группе Н3

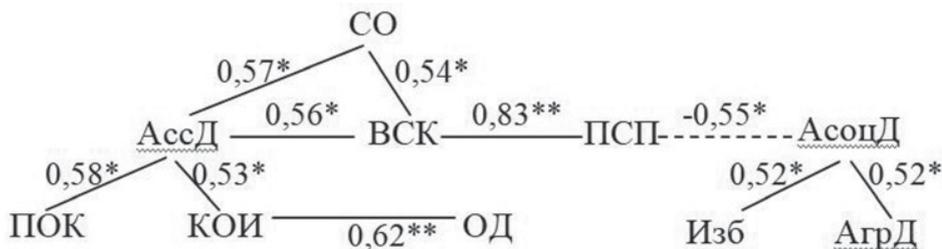


Рис. 4. Корреляционные связи показателей методик SACS и КПСС в группе Н4

В конфигурации корреляций в группе Н3 наблюдаются существенные изменения в предпочтениях копинг-стратегий со стажем: увеличивается использование стратегии ОД, снижаются и обращение к стратегии ВСК, и уровень ПОК. Взаимосвязанные, как и в группах Н1 и Н2, просоциальные стратегии вносят существенный вклад в ПОК, однако с ростом стажа их роль уменьшается. Достоверные отрицательные связи стажа, с одной стороны, и показателей ВСК и ПОК, с другой, свидетельствуют о снижении как стремления к социальным контактам, так и ориентации на проблемно ориентированный копинг. Вместе с тем снижение ориентации на решение проблем с ростом стажа в этой группе не ведет к снижению конструктивности копинг-поведения в целом: показатель ИК в группе Н3 высок и значимо не отличается от показателя ИК в группе Н2. Скорее, снижение уровня ПОК со стажем отражает отношение к возникающим проблемам: учителя либо используют наработанные способы их решения, либо научились их избегать. В пользу последнего предположения свидетельствует достоверная корреляция в этой группе показателей МД и Изб. К тому же сохранение высокого показателя ИК при снижении уровня ПОК с увеличением стажа в этой группе может быть проявлением не некоторой общей для всех структуры совладающего поведения, а результатом выработки учителями с большим стажем индивидуально-своеобразных эффективных сочетаний различных копинг-стратегий.

Анализ корреляционных связей показателей в группе Н4 дает основания считать, что социальные контакты учителей этой группы – основной ресурс уверенного поведения. Уверенность, опирающаяся на опыт и социальные связи, позволяет им, по-видимому, разделять ситуации, в которых требуется ПОК, и ситуации, в которых более целесоо-

бразен КОИ. При этом если ПОК реализуется с опорой на активные АссД, то КОИ – с опорой и на АссД, и на ОД. Иными словами, учителя группы Н4 в подходе к решению проблем демонстрируют одновременно и уверенность, и осмотрительность, и учет позиции социального окружения. Такое сочетание копинг-стратегий обуславливает практическую избыточность использования стратегии МД, что и обнаруживается в ее самом низком в этой группе показателе. Стратегии ПСП и АсоцД в группе Н4 выступают как альтернативы, при этом сочетание высокого показателя использования стратегии ПСП и наиболее низкого – стратегии АсоцД – позволяет предположить, что учителя этой группы не склонны использовать последнюю и связанные с ней стратегии Изб и АгрД.

**Заключение.** Совладающее поведение учителей начальной школы характеризуется высокими показателями конструктивности, взаимосвязанностью просоциальных стратегий и высокой частотой их использования, что свидетельствует о значимости для них стремления искать опору в социальных связях, но в определенной степени – о зависимости поведения от мнения окружающих. Низкий уровень эмоционально ориентированного копинга при высокой стрессогенности деятельности мы связываем с особыми требованиями к способности учителя сдерживать свои эмоциональные проявления в работе с младшими школьниками.

В первые 5 лет профессиональной деятельности с ростом стажа наблюдается снижение использования стратегии осторожных действий. И социальные контакты, и обращение за социальной поддержкой в группе молодых учителей сочетаются с осмотрительностью, что позволяет, по-видимому, избегать высокого эмоционального напряжения. Однако в случае возникающего эмоционального напряжения эмо-

ционально ориентированный копинг реализуется учителями этой группы в манипулятивных и агрессивных действиях, что может вести к существенному ситуативному снижению конструктивности совладающего поведения. Можно предположить, что стратегия осторожных действий в этой группе выступает как компенсация неопытности и, возможно, недостаточно сформированной саморегуляции.

В группе учителей со стажем от 5 до 15 лет вместе с опытом профессиональной деятельности растет стремление к поиску социальной поддержки, что отражает, по-видимому, значимость мнения профессионального окружения. Однако конструктивность копинга в этой группе существенно определяется не опорой на социальные ресурсы, а активными уверенными действиями, которые, в свою очередь, реализуются в значительной степени импульсивно, с опорой на опыт и интуицию. В эмоционально напряженных ситуациях учителя этой группы, как и молодые учителя, могут прибегать к асоциальным действиям.

Предпочтения в использовании копинг-стратегий в группах учителей со стажем от 5 до 15 лет и от 16 до 25 лет характеризуются одинаково высоким уровнем взаимосвязанных просоциальных стратегий и стратегии осторожных действий и наиболее низким – стратегии асоциальных действий, а также равно высоким показателем конструктивности копинга.

Однако в группе учителей со стажем от 16 до 25 лет обнаруживается особая структура сцепленных копинг-стратегий: с ростом стажа существенно увеличивается частота использования стратегии осторожных действий, снижаются стремление вступить в социальные контакты и ориентация копинга на решение проблем. Этот результат позволяет предположить, что высокий уровень конструктивности копинга в этой группе сохраняется не столько за счет общих его особенностей, сколько вследствие сформированности различных достаточно эффективных индивидуальных профилей копинг-стратегий.

Учителя с профессиональным стажем более 25 лет также демонстрируют высокий уровень конструктивности поведения, уверенность в своих активных действиях черпают в социальных контактах и проявляют ее и в проблемно ориентированном копинге, и в копинге, ориентированном на избегание. При этом ориентацию на избегание реализуют с осторожностью. Высокий уровень стратегии поиска социальной поддержки сочетается в этой группе с низким уровнем асоциальных действий. Однако в ситуациях, в которых учителя этой группы не чувствуют необходимости в социальной поддержке, они могут использовать асоциальные стратегии. Кроме того, в этой группе наблюдается снижение стремления уйти от решения проблем путем переклечения на общение, что можно расценить как сужение у этих педагогов круга общения.

Результаты нашего исследования позволяют осуществлять дифференцированный подход в организации психологического сопровождения как молодых, так более опытных учителей начальных классов.

### Список литературы

- Брагина Е.А., Белозерова Л.А., Романова А.Д.* Копинг-поведение педагогов с различным профессиональным стажем // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. № 4 (28). С. 70–76.
- Вачков И.В., Савенкова М.А.* Особенности эмоционального выгорания педагогов с разными видами копинг-стратегий // Вестник МГПУ. Сер.: Педагогика и психология. 2019. № 3 (49). С. 84–95.
- Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса. Санкт-Петербург: Питер, 2009. С. 251–260.
- Калашиникова М.Б., Широков Ю.С.* Особенности копинг-стратегий педагогов // Психология обучения. 2010. № 1. С. 71–81.
- Киселева А.А., Кузьмин М.Ю., Козлов В.В.* Особенности копинг-поведения педагогов различного стажа и специальности // Интеграция образования. 2020. Т. 24, № 4 (101). С. 641–655.
- Крюкова Т.Л.* Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова: Авантитул, 2010. 61 с.
- Острянская О.А.* Формирование комплексных педагогических умений будущих учителей начальных классов: дис. ... канд. пед. наук. Полтава, 2002. 281 с.
- Первитская А.М.* Анализ предпочитаемых копинг-стратегий педагогов с различным стажем // Вестник Курганского государственного университета. 2013. № 4. С. 92–95.
- Сафронов К.Б.* Анализ возможных стратегий начинающего учителя // International Journal of Medicine and Psychology. 2022. Т. 5, № 7. С. 53–56.
- Старченко В.В.* Копинг-стратегии учителей и успешность педагогической деятельности // Перспективные направления взаимодействия науки и общества как основа инновационного развития: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Уфа, 2020. С. 152–160.
- Тауренис А.Н.* Личностные ресурсы педагогов и ситуация неопределенности в профессиональной деятельности // Научное мнение. 2018. № 1. С. 114–120.
- Халфина Р.Р., Политика О.И., Хахлова О.Н.* Психологические особенности эмоционального выгорания педагогических работников в зависимости от стажа // Вестник психофизиологии. 2022. № 2. С. 114–123.
- Ядрищенская Т.В.* Изучение типов стрессоустойчивости и копинг-стратегий педагогов и студентов в условиях образовательной деятельности // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 79-5. С. 132–135.

Antoniou A.S., Ploumpi A., Ntall M. Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, 2013, vol. 4, No. 3A, pp. 349-355. URL: <https://www.scirp.org/html/29268.html> (date access: 04.06.2023).

Carton A., Fruchart E. Sources of stress, coping strategies, emotional experience: Effects of the level of experience in primary school teachers in France. *Educational Review*, 2014, vol. 66, No. 2, pp. 245-262. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2013.769937?scroll=top&needAccess=true&role=tab&aria-labelledby=full-article> (date access: 04.06.2023).

Herman K.C., Hickmon-Rosa J., Reinke W.M. Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2018, vol. 20, No. 2, pp. 90-100. URL: <https://doi.org/10.1177/1098300717732066> (date access: 04.06.2023).

### References

Bragina E.A., Belozeroва L.A., Romanova A.D. *Koping-povedenie pedagogov s razlichnym professional'nym stazhem* [Coping behavior of teachers with different professional experience]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2022, No. 4 (28), pp. 70-76. (In Russ.)

Iadrishchenskaia T.V. *Izuchenie tipov stressoustoichivosti i koping-strategii pedagogov i studentov v usloviakh obrazovatel'noi deiatel'nosti* [Studying the types of stress resistance and coping strategies of teachers and students in the conditions of educational activity]. *Tendentsii razvitiia nauki i obrazovaniia* [Trends in the development of science and education], 2021, No. 79-5, pp. 132-135. (In Russ.)

Kalashnikova M.B., Shirokov Iu.S. *Osobennosti koping-strategii pedagogov* [Features of teachers' coping strategies]. *Psihologiya obucheniia* [Psychology of learning], 2010, No. 1, pp. 71-81. (In Russ.)

Khalfina R.R., Politika O.I., Khakhlova O.N. *Psihologicheskie osobennosti emotsional'nogo vygoraniia pedagogicheskikh rabotnikov v zavisimosti ot stazha* [Psychological features of emotional burnout of teaching staff, depending on the length of service]. *Vestnik psixofiziologii* [Bulletin of Psychophysiology], 2022, No. 2, pp. 114-123. (In Russ.)

Kiseleva A.A., Kuz'min M.Iu., Kozlov V.V. *Osobennosti koping-povedeniia pedagogov razlichnogo stazha i spetsial'nosti* [Features of coping behavior of teachers of various seniority and specialty]. *Integratsiia obrazovaniia* [Integration of education], 2020, vol. 24, No. 4 (101), pp. 641-655. (In Russ.)

Kriukova T.L. *Metody izucheniia sovladaiushchego povedeniia: tri koping-shkaly* [Methods of studying coping behavior: three coping scales]. Kostroma, KGU im. N.A. Nekrasova, Avantitul Publ., 2010, 61 p. (In Russ.)

Ostrianskaia O.A. *Formirovanie kompleksnykh pedagogicheskikh umenii budushchikh uchitelei nachal'nykh klassov*: dis. ... kand. ped. nauk. [Formation of complex pedagogical skills of future primary school teachers: DSc thesis]. Poltava, 2002, 281 p. (In Russ.)

Pervitskaia A.M. *Analiz predpochitaemykh koping-strategii pedagogov s razlichnym stazhem* [Analysis of preferred coping strategies of teachers with different experience]. *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kurgan State University], 2013, No. 4, pp. 92-95. (In Russ.)

Safronov K.B. *Analiz vozmozhnykh strategii nachinaishchego uchitelia* [Analysis of possible strategies of a novice teacher]. *International Journal of Medicine and Psychology* [International Journal of Medicine and Psychology], 2022, vol. 5, № 7, pp. 53-56.

Starchenko V.V. *Koping-strategii uchitelei i uspehnost' pedagogicheskoi deiatel'nosti* [Coping strategies of teachers and success of pedagogical activity]. *Perspektivnye napravleniia vzaimodeistviia nauki i obshchestva kak osnova innovatsionnogo razvitiia* [Promising areas of interaction between science and society as a basis for innovative development]: sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ufa, 2020, pp. 152-160. (In Russ.)

Taurenis A.N. *Lichnostnye resursy pedagogov i situatsiia neopredelennosti v professional'noi deiatel'nosti* [Personal resources of teachers and the situation of uncertainty in professional activity]. *Nauchnoe mnenie* [Scientific opinion], 2018, No. 1, pp. 114-120. (In Russ.)

Vachkov I.V., Savenkova M.A. *Osobennosti emotsional'nogo vygoraniia pedagogov s raznymi vidami koping-strategii* [Features of emotional burnout of teachers with different types of coping strategies]. *Vestnik MGPU. Ser.: Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Ser.: Pedagogy and Psychology], 2019, No. 3 (49), pp. 84-95. (In Russ.)

Vodop'ianova N.E. *Psihodiagnostika stressa* [Psychodiagnosics of stress]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2009, pp. 251-260. (In Russ.)

Antoniou A.S., Ploumpi A., Ntall M. Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, 2013, vol. 4, No. 3A, pp. 349-355. URL: <https://www.scirp.org/html/29268.html> (date access: 04.06.2023).

Carton A., Fruchart E. Sources of stress, coping strategies, emotional experience: Effects of the level of experience in primary school teachers in France. *Educational Review*, 2014, vol. 66, No. 2, pp. 245-262. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2013.769937?scroll=top&needAccess=true&role=tab&aria-labelledby=full-article>

131911.2013.769937?scroll=top&needAccess=true  
&role=tab&aria-labelledby=full-article (date access:  
04.06.2023).

*Herman K.C., Hickmon-Rosa J., Reinke W.M.* Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2018, vol. 20, No. 2, pp. 90-100. URL: <https://doi.org/10.1177/1098300717732066> (date access: 04.06.2023).

org/10.1177/1098300717732066 (date access:  
04.06.2023).

*Статья поступила в редакцию 15.06.2023; одобрена после рецензирования 11.09.2023; принята к публикации 11.09.202.*

*The article was submitted 15.06.2023; approved after reviewing 11.09.2023; accepted for publication 11.09.202.*

# СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 117–123. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 3, pp. 117–123.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

EDN UNXDI

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-117-123>

## ЛИЧНОСТНЫЙ И СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЙ ЭКСПЕРТИЗЕ

**Емельяненко Анна Валерьевна**, кандидат психологических наук, Ульяновский государственный университет, Ульяновск, Россия, [annaemelyanenkova@gmail.com](mailto:annaemelyanenkova@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-3896-8354>

**Айткаримова Мария Юрьевна**, Ульяновский государственный университет, Главное бюро медико-социальной экспертизы по Ульяновской области Минтруда России, Ульяновск, Россия, [aitkarma@yandex.ru](mailto:aitkarma@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7009-9964>

**Аннотация.** В статье обсуждаются личностные и социальные особенности детей с нарушениями психических функций, проходящих медико-социальную экспертизу для установления категории «ребёнок-инвалид». Приведены результаты сравнения двух групп: дети, которым была установлена категория «ребёнок-инвалид» по итогам экспертизы, и дети, которым данная категория была не установлена. Личностные и социальные особенности диагностировались с помощью детского варианта многофакторного личностного опросника Р. Кеттелла, методики Р. Жилия «Фильм-тест «Межличностные отношения ребенка», карты наблюдения. Были получены статистически достоверные различия особенностей детей с разным уровнем ментальных нарушений: по степени общительности, вербальному интеллекту, уверенности в себе, социальной смелости и склонности к риску, чувству ответственности, чувствительности и самоконтролю; по стратегиям коммуникации и адаптации в семье и внешнем социуме. Основным выводом исследования стало утверждение, что проведение современной медико-социальной экспертизы требует учитывать не только виды, стойкость и степень выраженности ментальных нарушений, но и оценивать личностные и социальные особенности детей. Это позволит психологу выявить личностный потенциал ребёнка и необходимость конкретных реабилитационных мероприятий и мер социальной поддержки.

**Ключевые слова:** личностные черты, медико-социальная экспертиза, ментальные нарушения, социальное взаимодействие.

**Для цитирования:** Емельяненко А.В., Айткаримова М.Ю. Личностный и социальный аспект психологической диагностики детей с ментальными нарушениями в медико-социальной экспертизе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 117–123. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-117-123>

Research Article

## PERSONAL AND SOCIAL ASPECT OF PSYCHOLOGICAL DIAGNOSIS OF CHILDREN WITH MENTAL DISORDERS IN MEDICAL AND SOCIAL EXPERTISE

**Anna V. Emelyanenkova**, Candidate of Psychological Sciences, Ulyanovsk state University, Ulyanovsk, Russia, [annaemelyanenkova@gmail.com](mailto:annaemelyanenkova@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-3896-8354>

**Marya Y. Aitkarimova**, Ulyanovsk state University, Main Bureau of Medical and Social Expertise for the Ulyanovsk Region, Ulyanovsk, Russia, [aitkarma@yandex.ru](mailto:aitkarma@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7009-9964>

**Abstract.** The article discusses the personal and social characteristics of children with impaired mental functions undergoing medical and social examination to establish the category of “disabled child”. The results of comparing two groups are presented: children who were assigned the category “disabled child” according to the results of the examination, and children who were not assigned this category. Personal and social features were diagnosed using the children’s version of R. Kettell’s multifactorial personality questionnaire, R. Gilles’ method “Film test interpersonal relationships of a child”, observation cards. Statistically significant differences in the characteristics of children with different levels of mental disorders were

obtained: according to the degree of sociability, verbal intelligence, self-confidence, social courage and risk-taking, sense of responsibility, sensitivity and self-control; according to communication and adaptation strategies in the family and external society. The main conclusion of the study was the statement that conducting a medical and social examination requires taking into account not only the types, persistence and severity of mental disorders, but also to assess the personal and social characteristics of children. This will allow the psychologist to identify the personal potential of the child and the need for specific rehabilitation measures and social support measures.

**Keywords:** personality traits, medical and social expertise, mental disorders, “disabled child”, social interaction.

**For citation:** Emelyanenkova A.V., Aitkarimova M.Y. Personal and social aspect of psychological diagnosis of children with mental disorders in medical and social expertise. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 3, pp. 117–123. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-117-123>

Проблема личностных и социальных особенностей у детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривается в отечественной и зарубежной психологии с разных точек зрения, но актуальными аспектами для современных исследователей остаются сложные и неоднозначные механизмы их влияния на развитие ребёнка. К ним можно отнести: ранее выявление детей, имеющих патологию в развитии, с помощью разнообразных диагностических, клинико-функциональных и иных методов, отбор коррекционных, медицинских и реабилитационных мероприятий с учётом возможностей ребёнка, которые в дальнейшем позволят ему адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей среды и к социуму в целом. До сих пор остаются актуальными и вопросы диагностических критериев, используемых для обозначенных целей.

В процессе взаимодействия и развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья стоит отметить влияние внешних и внутренних факторов, их специфичность, которые оказывают непосредственное воздействие на его развивающуюся личность, поэтому важно оценить положительные и отрицательные стороны этих факторов, которые позволят вовремя внести коррективы и улучшить результаты, повысив при этом адаптационные возможности у ребёнка, так как именно такие люди больше всех нуждаются не только в поддержке родителей, друзей, но и в специализированной помощи со стороны медиков, психологов, логопедов, дефектологов и педагогов [Shmeleva, Kislyakov, Silaeva: 170].

Деятельность специалистов бюро по медико-социальной экспертизе (МСЭ) направлена на объективную оценку степени и стойкости функциональных нарушений. Особенностью работы экспертов является однократность контакта, формирование клинико-экспертно-реабилитационного диагноза, а также вынесение экспертного решения, которое имеет социальное значение для граждан, которым в дальнейшем устанавливается группа инвалидности (категория «ребёнок-инвалид»).

Отметим, что на современном этапе все больше возрастает значение психологического аспекта в медико-социальной экспертизе, который направлен

на дифференциальную диагностику особенностей как когнитивной, так и эмоционально-волевой, личностной и мотивационно-потребностной сфер. Особо актуальной остаётся проблема, связанная с выявлением и диагностированием границ между нарушением психических функций и их несформированностью: отставание в развитии одной из функций, стойкая задержка речевого и общего психического развития [Андриянова, Сидор, Смирнова: 74]. Все эти нарушения приводят к ограничениям в обучении, общении, передвижении, воспитании, самообслуживании и нередко затрагивают важные сферы, которые приводят к дезадаптации ребенка обществе. Хочется отметить, что психолог в процессе экспертного исследования учитывает не только нарушенные, но и сохранные психические функции, что позволяет спрогнозировать потенциал подэкспертного с учетом его компенсаторных и декомпенсирующих факторов, которые он может использовать в будущем.

Психологический диагноз в практике медико-социальной экспертизы в настоящее время формируется по двум направлениям: патопсихологический диагноз и психологический портрет. При формировании патопсихологического диагноза данные психолога позволяют существенно уточнить степень нарушения психических процессов, а психологический портрет личности пациента играет существенную роль при обосновании группы инвалидности, формировании индивидуальной программы реабилитации и/или абилитации и оценке реабилитационного прогноза [Помникова, Пенина, Владимирова: 56; Пузин, Храпылина, Волынец: 11]. Данные виды работ требуют от специалиста чётко структурированного, с индивидуальным подбором психодиагностического инструментария, которые позволят ему обобщить полученные данные и дать обоснованное психологическое заключение. Распространенной практикой является использование психологами в своей работе карт наблюдения, которые позволяют уточнить некоторые нюансы или дополнить результаты проведенного обследования для оценки поведения [Альбицкая, Троицкий: 31; Floyd et al.: 98].

Целью нашей работы обозначим исследование личностных и социальных особенностей у детей

с нарушениями психических функций в процессе медико-социальной экспертизы. В структуре медико-социальной экспертизы важна количественная оценка степени выраженности и стойкости нарушений функций организма человека, которая законодательно закреплена приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 27.08.2019 № 585н «О классификациях и критериях, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы», а также в методических рекомендациях и иных приказах и постановлениях, используемых в работе учреждения. Учитывая данную специфику работы учреждения медико-социальной экспертизы и нормативно-правовую базу, выделяют основные классификации и критерии нарушений функций организма человека, среди которых отметим: 1) по видам стойких расстройств – нарушения психических функций (сознания, ориентации, интеллекта, личностных особенностей, волевых и побудительных функций, внимания, памяти, психомоторных функций, эмоций, восприятия, мышления, познавательных функций высокого уровня, умственных функций речи, последовательных сложных движений); 2) по степени выраженности нарушений – незначительные (10–30 %), умеренные (40–60 %), выраженные (70–80 %), значительно выраженные (90–100 %). Отсюда в рамках нашего исследования под уровнем нарушения психических процессов в структуре медико-социальной экспертизы следует понимать количественную оценку степени выраженности и стойкости нарушений познавательных (ощущение, восприятие, представление, воображение, внимание, память, мышление и речь) и эмоционально-волевых (аффекты, эмоции, чувства, настроения, уровень стресса, поведение, мотивация и др.) процессов.

Исследование проводилось на базе ФКУ «ГБ МСЭ по Ульяновской области» Минтруда России и в нем приняли участие 100 человек – дети, которые приходили на комиссию медико-социальной экспертизы (МСЭ) для установления уровня нарушений психических функций. Для выявления нарушений психических процессов использовались методы беседы, наблюдения, сводный протокол проведения психологического обследования, включающий в себя методики, направленные на выявление нарушений психических процессов («проба Шульце – Горбова», методика на запоминание «10 слов», проба на ассоциативную память, ассоциативный эксперимент, методика на понимание метафор и пословиц и др.); методы нейропсихологической диагностики (в том числе классические стимульные материалы [Балашова, Ковязина: 56]). Непосредственно для выявления личностных и социальных особенностей у детей

использовались: методика Р. Жилия «Фильм-тест межличностных отношений ребенка», многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла и разработанная нами карта наблюдения для детей, проходящих медико-социальную экспертизу [Айткаримова, Емельяненко: 37]. Для снижения риска негативного влияния на результат нашего тестирования и установления доверительного контакта с детьми психологическое исследование проводилось с учётом личностного компонента каждого ребёнка, в присутствии родителей или законных представителей ребёнка и в отсутствие медицинского халата, с использованием индивидуального подхода к каждому. Полученные данные в дальнейшем были обработаны статистическими методами (проверка на нормальность распределения по критерию Колмогорова – Смирнова, проверка значимости различий U-критерий Манна–Уитни), с помощью пакетов анализа Excel и SPSS.

В силу специфичности работы и с учетом действующей нормативно-правовой базы в медико-социальной экспертизе, а также после изучения представленных на комиссию медико-экспертных документов (заключения специалистов, выписки, диагностические данные, в том числе с оценкой уровня интеллектуального развития с помощью теста Векслера), проведенного экспериментально-психологического исследования, используемой карты наблюдения для оценки уровня нарушения психических процессов, мы смогли провести выбранные методики для нашего исследования и поделили выборку на: 1) «признанные» – дети, имеющие ментальные нарушения (умеренные по степени выраженности), которым категория «ребенок-инвалид» была установлена; 2) «непризнанные» – дети, имеющие ментальные нарушения (незначительные по степени выраженности), которым категория «ребенок-инвалид» была не установлена. Рассмотрим результаты по каждой из проведенных методик.

По методике многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (детский вариант) нами получены результаты, отражающие степень выраженности личностных черт. Различия проявились практически по каждому фактору: дети, которым медико-социальной экспертизой установлена категория «ребенок-инвалид», показывают более низкий уровень самоконтроля, чувствительности, социальной смелости, ответственности, склонности к риску, уверенности в себе, вербального интеллекта и общительности. По результатам расчета U-критерия Манна – Уитни достоверность различий подтвердилась по следующим шкалам: общительность ( $U_{\text{эмп}} = 613,5; p < 0,006$ ), вербальный интеллект ( $U_{\text{эмп}} = 539; p < 0,005$ ), уверенность в себе ( $U_{\text{эмп}} = 635,5; p < 0,006$ ), склонность к риску ( $U_{\text{эмп}} = 860; p < 0,009$ ), ответственность ( $U_{\text{эмп}} = 891,5; p < 0,009$ ), социальная смелость ( $U_{\text{эмп}} = 784; p < 0,008$ ),

самоконтроль ( $U_{\text{эмп}} = 662$ ;  $p < 0,007$ ). Таким образом, по данной методике мы можем сделать следующие выводы.

Во-первых, «непризнанные» дети, которым не установлена категория «ребенок-инвалид» комиссией медико-социальной экспертизы, более общительны, открыты, доброжелательны, лучше приспособлены в социуме, а за счёт высокого вербального интеллекта и достаточно развитых форм мышления способны лучше вербализировать свои мысли, решать проблемы, уверены в себе, склонны к самоутверждению, однако умеют контролировать себя в соответствии с нормами и правилами поведения, установленными в обществе; добросовестные, ответственные и исполнительные.

Во-вторых, «признанные» дети, которым была установлена категория «ребенок-инвалид» комиссией медико-социальной экспертизы, стремятся к общению, однако не всегда доверяют окружающим; у них средний уровень вербального интеллекта, поэтому они склонны недооценивать себя и по сравнению со сверстниками – неторопливы и чаще других отвлекаются и устают; для них характерно пренебрежение своими обязанностями, что часто приводит к плохой успеваемости; вспыльчивость, низкий самоконтроль и недостаточное понимание социальных нормативов нередко приводит к появлению конфликтных ситуаций.

В-третьих, для «признанных» и «непризнанных» детей с нарушениями психических функций характерны следующие личностные особенности: нетерпеливость, чрезмерная активность, которая может в дальнейшем привести к самонадеянности; они легко отвлекаются на посторонние предметы, действия

и поступки из-за недостаточного внимания; подвержены влиянию со стороны окружающих из-за доверчивости, уступчивости, что в дальнейшем может привести к появлению проблем в семье, аддиктивному и асоциальному поведению.

Исходя из результатов, полученных при проведении методики Р. Жилия «Фильм-тест межличностных отношений ребенка», у детей с нарушениями психических функций мы можем наглядно представить результаты средних значений (табл. 1).

По результатам пройденной методики достоверные различия были выявлены по следующим шкалам: отношение к брату или сестре ( $U_{\text{эмп}} = 648$ ;  $p < 0,006$ ), отношение к другу/подруге ( $U_{\text{эмп}} = 694$ ;  $p < 0,007$ ), отношение к учителю ( $U_{\text{эмп}} = 678,5$ ;  $p < 0,007$ ), любознательность ( $U_{\text{эмп}} = 718,5$ ;  $p < 0,007$ ), стремление к общению ( $U_{\text{эмп}} = 693,5$ ;  $p < 0,007$ ), доминирование ( $U_{\text{эмп}} = 821,5$ ;  $p < 0,008$ ), социальная адекватность ( $U_{\text{эмп}} = 835,5$ ;  $p < 0,008$ ), стремление к уединению ( $U_{\text{эмп}} = 607,5$ ;  $p < 0,006$ ).

На основании полученных результатов исследования по методике Р. Жилия сформулируем следующие выводы.

Во-первых, дети, которым категория «ребенок-инвалид» была не установлена, относятся к матери и к отцу практически одинаково; для них важна полнота семьи, поэтому они строят теплые и доверительные отношения не только с родителями, но и с братьями и сестрами, а также с бабушками и дедушками. Они стремятся к общению, хотят занимать доминирующие позиции и проявлять лидерские качества, что иногда приводит к конфликтным ситуациям как в семье, так и в отношениях с друзьями, однако придерживаются социальных норм и правил. Эти

Таблица 1

## Показатели межличностных отношений у детей с ментальными нарушениями (N = 100)

Шкалы методики Р. Жилия «Фильм-тест межличностных отношений ребенка»	Средние значения показателей межличностных отношений	
	Дети, «непризнанные» медико-социальной экспертизой как «ребенок-инвалид»	Дети, «признанные» медико-социальной экспертизой как «ребенок-инвалид»
Отношение к матери	7,9	9,38
Отношение к отцу	7,12	5,82
Отношение к обоим родителям	5,66	5,28
Отношение к братьям и сестрам	5,58	2,8
Отношение к бабушке, дедушке и др.	5,26	4,38
Отношение к другу (подруге)	4,5	2,24
Отношение к учителю	5,68	3,58
Любознательность	4,56	3,06
Стремление к общению	4,36	2,66
Доминирование	2,94	1,76
Конфликтность	4,94	4,62
Социальная адекватность	4,18	2,9
Стремление к уединению	4,86	8,78

дети достаточно любознательные, поэтому часто бывают любимчиками учителей.

Во-вторых, дети, которым комиссией медико-социальной экспертизы была присвоена категория «ребенок-инвалид», больше привязаны к матери, отношения с ней более тесные, она для них является важным человеком в семье по отношению к другим ее членам. Вместе с тем они чаще стремятся к уединению и бывают конфликтными.

Таким образом, эти дети в анализируемых нами группах будут по-разному строить взаимоотношения в семье и в обществе, а при изменяющихся условиях адаптации их реакции будут отличаться в зависимости от выбранных способов коммуникации.

Во время проведения сбора эмпирического материала было отмечено, что для самих детей процедура прохождения комиссий МСЭ является волнительным моментом, поэтому нами была разработана карта наблюдения, которая позволит оценить эмоциональное состояние ребенка в момент появления стрессовой ситуации, а также оценить поведенческие особенности этих детей. Результаты по обобщенным категориям наблюдения представлены в таблице 2.

Анализируя полученные результаты с помощью статистического критерия различий, мы получили, что значимыми оказались все шкалы, которые показали наличие нарушений психических процессов (уровень значимости колеблется от 0,002 до 0,01). Полученные нами результаты говорят о нарушениях психических процессов у детей данных категорий и отражают следующее.

Во-первых, дети, «признанные» комиссией медико-социальной экспертизы (которым была установлена категория «ребенок-инвалид»), имеют высокие

показатели по всем шкалам, что говорит о более выраженной степени нарушений психических процессов. У них затруднена установка контакта, в трети случаев встречаются нарушения речи, в большинстве – снижена адекватная ориентация в ситуации окружения, эмоциональное состояние чаще неустойчивое, в более половине случаев наблюдаются неадекватные формы поведения, внимание и уровень познавательной деятельности снижены, дети испытывают трудности в коммуникативной, игровой и учебной сферах, для них чаще характерна неврозоподобная симптоматика, в том числе наличие страхов и фобий.

Во-вторых, наиболее выраженными категориями у детей, «непризнанных» комиссией МСЭ, является игровая и учебная деятельность, неврозоподобные симптомы и коммуникативная сфера, поэтому они нуждаются в лечебно-профилактических мероприятиях, в дополнительных навыках общения и помощи со стороны окружающих их людей в области обучения.

Результаты нашего исследования выявили, что большее количество детей, проходящих медико-социальную экспертизу, испытывают сложности в общении, не уверены в себе, чаще склонны к риску, больше хотят быть более ответственными, социально смелыми и уметь контролировать себя, а также придерживаться установленных правил и норм поведения в обществе. Но в связи с имеющимися у них нарушениями психических функций им это не всегда удастся, поэтому именно они нуждаются в дополнительном контроле со стороны взрослых, родителей и окружающих людей, а также в мерах социальной защиты и поддержки со стороны государства.

Таблица 2

**Результаты исследования по карте наблюдения для оценки уровня психических процессов у детей с ментальными нарушениями (N = 100)**

№	Категории наблюдения	Результат наблюдения, %	
		Дети, «непризнанные» медико-социальной экспертизой как «ребенок-инвалид»	Дети, «признанные» медико-социальной экспертизой как «ребенок-инвалид»
1	Затруднения в установлении контакта	13	52
2	Нарушения речи	14	35
3	Нарушения ориентации в ситуации окружения	22	63
4	Неустойчивое эмоциональное состояние	17	62
5	Неадекватность поведения	18	54
6	Нарушение внимания	40	70
7	Снижение уровня познавательной деятельности	26	60
8	Трудности в коммуникативной сфере	29	55
9	Нарушения в игровой и учебной деятельности	41	68
10	Наличие страхов и фобий	16	22
11	Неврозоподобные симптомы	30	63
12	Иные проблемы	15	23

Для развития и выявления адаптационного потенциала личности людей с ограниченными возможностями здоровья следует опираться на стратегии проблемно-решающего поведения, направленные на переосмысление и принятие своих уже изменившихся условий и возможностей, а также их дальнейшую реализацию в жизни. Здесь можно выделить ведущие адаптационные ресурсы, которыми будут индивидуально-психологические характеристики: положительная самооценка; черты активности, доминирования; устойчивость эмоционально-волевой сферы; обилие потребностно-мотивационной сферы; структурированность и гармония в системе отношений; адекватное и бережное отношение к своим ограничениям и к здоровью в целом [Мамайчук: 220]. Для таких людей особенно значимыми будут социально-средовые характеристики – это уровень образования, профессиональной деятельности, наличие семьи и детей, возможность трудоустройства, достойный уровень заработной платы, доступная среда и социальная инфраструктура [Кисляков и др.: 62].

Основным формам и направлениям помощи детям, имеющим нарушения психических функций с разной патологией, требуется комплексный системно-интегративный подход, представляющий собой совместную работу всех специалистов и включающий в себя: «щадящий» режим деятельности с учётом компенсаторных возможностей, единство требований к ребёнку со стороны специалистов, обучение родителей адекватному способу поведения с ребёнком, оптимизацию их интеллектуальной деятельности, а также психодиагностику, целенаправленную психокоррекционную работу, психотерапию и консультативную помощь [Катаева, Стребелева: 24].

При проведении психологического исследования и для диагностики детей с нарушениями психических функций психологу в учреждении МСЭ необходимо использовать психодиагностический материал с целью не только оценки когнитивных функций, но и для проведения анализа структуры личности, внутренней картины болезни и определения реабилитационного потенциала и компенсаторных возможностей. Стоит обращать внимание и на эмоциональное состояние ребёнка, наличие страхов и его поведенческие особенности, которые позволят снизить риск негативного воздействия на психику ребёнка и стабилизировать его эмоциональное состояние [Войтенко: 171]. Хочется сделать акцент, что психолог и врач-эксперты при работе с детьми в учреждении МСЭ так или иначе сталкиваются с родителями, и им приходится максимально этично донести до родителей степень выраженности нарушений у их ребёнка [Каган и др.: 63], так как некоторым родителям необходимо просвещение и консультация по вопросам

дальнейшего лечения, реабилитации, обучения, воспитания и коррекции.

Таким образом, при проведении медико-социальной экспертизы необходимо учитывать не только тип, стойкость и степень выраженности нарушенных психических функций, но и оценивать личностные и социальные особенности детей, которые позволят учитывать личностный потенциал ребёнка, необходимость конкретных реабилитационных или абилитационных мероприятий, а также меры социальной помощи и поддержки.

### Список литературы

- Айткаримова М.Ю., Емельяненко А.В.* Специфика применения диагностических процедур при проведении медико-социальной экспертизы у детей с нарушениями психических функций // *Инновации в науке*. 2017. № 9 (70). С. 36–39.
- Альбицкая Ж.В., Троицкий С.И.* Сравнительный анализ степени выраженности социальной дезадаптации у детей с различными психическими расстройствами // *Психическое здоровье*. 2020. № 5. С. 29–34.
- Андрянова С.А., Сидор И.В., Смирнова Н.В.* Значение экспериментально-психологического обследования при проведении медико-социальной экспертизы детей с умственной отсталостью // *Медико-социальные проблемы инвалидности*. 2019. № 1. С. 72–77.
- Балашова Е.Ю., Ковязина М.С.* Нейропсихологическая диагностика. Классические стимульные материалы. 5-е изд. М: Генезис, 2015. 72 с.
- Войтенко Р.М.* Детская социальная психиатрия. Санкт-Петербург: Медя, 2008. 284 с.
- Катаева А.А., Стребелева Е.А.* Особенности психического развития дошкольников с нарушениями интеллекта // *Коррекционно-педагогическое образование*. 2021. № 3 (27). С. 5–26.
- Мамайчук А.И.* Методы психологической помощи детям и подросткам с нарушениями в развитии: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Эко-Вектор, 2015. 416 с.
- Методологические и практические принципы формирования многоуровневой системы реабилитации детей 0–4 лет / А.В. Каган, Е.В. Плотникова, Ю.В. Горелик и др. // *Профилактическая и клиническая медицина*. 2020. № 4 (77). С. 60–67.
- Помникова В.Г., Пенина Г.О., Владимирова О.Н.* Методика проведения медико-социальной экспертизы и формирование заключений о реабилитационных мероприятиях у детей. Санкт-Петербург: СПбИ-УВЭК Минтруда России, 2014. 281 с.
- Программа сопровождения обеспечения социально-психологической безопасности детей с нарушениями интеллекта / П.А. Кисляков, А.Г. Удодов, Е.И. Дубровинская, В.П. Карташев // *Современные исследования социальных проблем: электрон. науч. журнал*. 2018. Т. 9, № 2-1. С. 55–69.

Пузин С.Н., Храпылина Л.П., Волюнец Г.В. Стратегия создания системы непрерывного реабилитационного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и особенностями развития // Вестник Всероссийского общества специалистов по медико-социальной экспертизе, реабилитации и реабилитационной индустрии. 2013. № 2. С. 6–14.

A systematic review and psychometric evaluation of adaptive behavior scales and recommendations for practice, G.R. Floyd, E.I. Shands, V.C. Alfonso et al. J. Appl. Sch. Psychol., 2015, No. 31, pp. 83-133. DOI: 10.1080/15377903.2014.979384

Shmeleva E.A., Kislyakov P.A., Silaeva O.A. Tutor's Support of Special Needs Children. Progress in education. New York, Nova Science Publishers, Inc. USA, 2019, vol. 57, pp. 169-190.

### References

Aitkarimova M.Ju., Emel'janenkova A.V. *Specifika primeneniya diagnosticheskikh procedur pri provedenii mediko-social'noj jekspertizy u detej s narushenijami psihicheskikh funkcij* [The specifics of the use of diagnostic procedures during medical and social examination in children with impaired mental functions. *Innovacii v nauke* [Innovations in Science], 2017, No. 9 (70), pp. 36-39. (In Russ.)

Al'bickaja Zh.V., Troickij S.I. *Sravnitel'nyj analiz stepeni vyrazhennosti social'noj dezadaptacii u detej s razlichnymi psihicheskimi rasstrojstvami* [Comparative analysis of the severity of social maladaptation in children with various mental disorders]. *Psihicheskoe zdorov'e* [Mental health], 2020, No. 5, pp. 29-34. (In Russ.)

Andrijanova S.A., Sidor I.V., Smirnova N.V. *Znachenie jeksperimental'no-psihologicheskogo obsledovanija pri provedenii mediko-social'noj jekspertizy detej s umstvennoj otstalost'ju* [The importance of experimental psychological examination during the medical and social examination of children with mental retardation]. *Mediko-social'nye problemy invalidnosti* [Medical and social problems of disability], 2019, No. 1, pp. 72-77. (In Russ.)

Balashova E.Yu., Kovyazina M.S. *Neyropsikhologicheskaya diagnostika. Klassicheskiye stimul'nyye materialy* [Neuropsychological diagnostics. Classic stimulus materials]. 5th ed. M: Genesis, 2015. 72 p. (In Russ.)

Kataeva A.A., Strebeleva E.A. *Osobennosti psihičeskogo razvitija doshkol'nikov s narushenijami intellekta* [Features of mental development of preschoolers with intellectual disabilities]. *Korrekcionno-pedagogičeskoe obrazovanie* [Correctional and pedagogical education], 2021, No. 3 (27), pp. 5-26. (In Russ.)

Mamajchuk A.I. *Metody psihologicheskoy pomoshhi detjam i podrostkam s narushenijami v razvitii: ucheb. posobie* [Methods of psychological assistance to children and adolescents with developmental disabilities:

studies. stipend]. Saint Petersburg, Jeko-Vektor Publ., 2015, 416 p. (In Russ.)

*Metodologičeskie i praktičeskie principy formirovaniya mnogourovnevoj sistemy rehabilitacii detej 0-4 let* [Methodological and practical principles of the formation of a multilevel rehabilitation system for children 0-4 years old], A.V. Kagan, E.V. Plotnikova, Ju.V. Gorelik et al. *Profilaktičeskaja i kliničeskaja medicina* [Preventive and clinical medicine], 2020, No. 4 (77), pp. 60-67. (In Russ.)

Pomnikova V.G., Penina G.O., Vladimirova O.N. *Metodika provedeniya mediko-social'noj jekspertizy i formirovanie zaključenij o rehabilitacionnyh meroprijatijah u detej* [Methods of medical and social expertise and the formation of conclusions on rehabilitation measures in children]. Saint Petersburg, SPbIUUVJeK Mintruda Rossii Publ., 2014, 281 p. (In Russ.)

*Programma soprovozhdenija obespečenija social'no-psihologičeskogo bezopasnosti detej s narushenijami intellekta* [The program of support for ensuring socio-psychological safety of children with intellectual disabilities], P.A. Kisljakov, A.G. Udodov, E.I. Dubrovinskaja, V.P. Kartashev. *Sovremennye issledovanija social'nyh problem (jelektronnyj nauchnyj zhurnal)* [Modern studies of social problems (electronic scientific journal)], 2018, vol. 9, No. 2-1, pp. 55-69. (In Russ.)

Puzin S.N., Hrapylina L.P., Volynec G.V. *Strategija sozdaniya sistemy nepreryvnogo rehabilitacionnogo soprovozhdenija detej s ogranichenymi vozmožnostjami zdorov'ja i osobennostjami razvitija* [Strategy for creating a system of continuous rehabilitation support for children with disabilities and developmental disabilities]. *Vestnik Vserossijskogo obshhestva specialistov po mediko-social'noj jekspertize, rehabilitacii i rehabilitacionnoj industrii* [Bulletin of the All-Russian Society of Specialists in Medical and Social Expertise, rehabilitation and rehabilitation Industry], 2013, No. 2, pp. 6-14. (In Russ.)

Vojtenko R.M. *Detskaja social'naja psixiatrija* [Child Social Psychiatry]. Saint Petersburg, Medeja Publ., 2008, 284 p. (In Russ.)

A systematic review and psychometric evaluation of adaptive behavior scales and recommendations for practice, G.R. Floyd, E.I. Shands, V.C. Alfonso et al. J. Appl. Sch. Psychol, 2015, No. 31, pp. 83-133. DOI:10.1080/15377903.2014.979384.

Shmeleva E.A., Kislyakov P.A., Silaeva O.A. Tutor's Support of Special Needs Children. Progress in education. New York, Nova Science Publ., Inc. (USA), 2019, vol. 57, pp. 169-190.

Статья поступила в редакцию 25.04.2023; одобрена после рецензирования 10.06.2023; принята к публикации 11.09.2023

The article was submitted 25.04.2023; approved after reviewing 10.06.2023; accepted for publication 11.09.2023

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 124–133. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 3, pp. 124–133.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 373.5.016:51

EDN WHFDQC

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-124-133>

## ТЕХНОЛОГИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КВЕСТОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

**Бабенко Алена Сергеевна**, кандидат педагогических наук, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, [alenbabenko@yandex.ru](mailto:alenbabenko@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6267-0497>

**Смирнова Анна Николаевна**, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, [smirnova-99-99@inbox.ru](mailto:smirnova-99-99@inbox.ru)

**Баянова Елизавета Руслановна**, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, [elisawetaexowna@gmail.com](mailto:elisawetaexowna@gmail.com)

**Волкова Дарья Дмитриевна**, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, [dvoikova02@mail.ru](mailto:dvoikova02@mail.ru)

**Аннотация.** В настоящее время обучающиеся все чаще в своей жизни используют различные гаджеты, поэтому в образовательном процессе наряду с традиционными методами обучения внедряются современные образовательные технологии, среди которых можно выделить технологию применения образовательных квестов в школе. Цель данной статьи – показать, как данная технология применяется на уроках математики. В статье в рамках теоретического исследования раскрываются основные понятия и структура веб-квеста. Математика – довольно сложный предмет для определения темы квеста, поэтому особое внимание в работе уделяется именно тому, как выбрать тему для него на уроке. В статье приводятся примеры самостоятельной разработки веб-квеста по математике для урока закрепления изученного материала по теме «Скалярное произведение векторов» с помощью гиперссылок и для урока изучения нового материала по теме «Обыкновенные дроби», созданного на основе уже имеющихся онлайн-платформ в сети Интернет. В завершение описывается ход экспериментального исследования, которое направлено на подтверждение эффективности применения технологии образовательных квестов на уроках математики, обоснованной с помощью статистических методов обработки результатов исследования.

**Ключевые слова:** образовательный квест, веб-квест, выбор тематики веб-квеста, игровые технологии, методика обучения математике.

**Для цитирования:** Бабенко А.С., Смирнова А.Н., Баянова Е.Р., Волкова Д.Д. Технология применения образовательных квестов на уроках математики // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 124–133. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-124-133>

Research Article

## TECHNOLOGY OF APPLICATION OF EDUCATIONAL QUESTS IN MATHEMATICS LESSONS

**Alena S. Babenko**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [alenbabenko@yandex.ru](mailto:alenbabenko@yandex.ru) <https://orcid.org/0000-0001-6267-0497>

**Anna Ni. Smirnova**, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [smirnova-99-99@inbox.ru](mailto:smirnova-99-99@inbox.ru)

**Elizaveta R. Bayanova**, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [elisawetaexowna@gmail.com](mailto:elisawetaexowna@gmail.com)

**Daria D. Volkova**, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, [dvoikova02@mail.ru](mailto:dvoikova02@mail.ru)

**Abstract.** Currently, students are increasingly using various gadgets in their lives, therefore, in the educational process, along with traditional teaching methods, modern educational technologies are also used, among which we can single out the technology of using educational quests at school. The purpose of this article is to show how this technology is applied in mathematics lessons. Within the framework of a theoretical study, the article reveals the basic concepts and structure of a web quest. Mathematics is a rather difficult subject for choosing a topic for a quest, so special attention is paid to exactly how to choose a topic for it in the lesson. The article provides examples of self-development of a web quest in mathematics for a lesson on consolidating the studied material on the topic «Dot product of vectors» using hyperlinks and for a lesson on learning new

material on the topic «Ordinary fractions», created on the basis of existing online platforms on the Internet. In conclusion, the course of the experimental study is described, which is aimed at confirming the effectiveness of the application of the technology of educational quests in mathematics lessons, which is confirmed using statistical methods for processing the results of the study.

**Key words:** educational quest, web quest, choice of web quest topics, game technologies, mathematics teaching methodology.

**For citation:** Babenko A.S., Smirnova A.N., Bayanova E.R., Volkova D.D. Technology of application of educational quests in mathematics lessons. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 3, pp. 124–133. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-124-133>

В жизни современного человека, в том числе и ребенка, различные гаджеты и интернет-сервисы занимают достаточно большое место. В период цифровизации образовательный процесс также совершенствуется, и все чаще используются различные образовательные технологии, которые реализуются в информационно-образовательной среде с помощью цифровых технологий [Патраков; Данилова, Ледовская, Солынин, Ходырев; Собашко, Катержина, Бабенко]. Согласно ФГОС ООО, информационно-образовательная среда образовательной организации включает: «комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий: компьютеры, иное ИКТ оборудование, коммуникационные каналы, систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде» [Федеральный образовательный стандарт: 53]. Все это обеспечивает достижение национальной цели Российской Федерации, определенной Президентом Российской Федерации, по обеспечению возможности для самореализации и развития талантов в рамках национального проекта «Образование».

Одной из задач федерального проекта «Цифровая образовательная среда» является задача, сформулированная в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204: «...создание к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» [Паспорт национального проекта «Образование»]. Кроме того, в Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 27.12.2019) [Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»] в одной из статей раскрывается важность использования электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, которые также возможно применять учителем на уроках и во внеурочной деятельности для организации образовательного процесса.

В рамках достижения поставленной задачи и для повышения уровня мотивации обучающихся учителю-предметнику рекомендуется применять различные цифровые образовательные ресурсы и циф-

ровые технологии в процессе обучения. Например, на уроках математики учитель для более успешного закрепления изученного материала (ведь современные дети куда лучше усваивают материал в таких условиях) может использовать источники, содержащие графическую, текстовую, цифровую, речевую, музыкальную, видео-, фото- и другую информацию, применять различные ресурсы для разработки интерактивных заданий и игр [Катержина, Собашко, Жбанов; Кондрашова].

Рассмотрим использование технологии применения образовательных квестов на уроках математики, так как именно в рамках этой технологии реализуется и внедрение цифровых технологий, и возможность заинтересовать обучающихся, а также возможность самостоятельно изучить новый материал в игровой форме.

Разработчиками технологии применения квестов являются американские ученые Д. Додж и Т. Марч. Они определили квест как исследовательский вид деятельности, который позволяет обучающимся получить новые знания и расширить понимание изучаемого вопроса.

Многие отечественные и зарубежные исследователи занимались анализом понятия квеста, веб-квеста и его применением в образовательном процессе. В нашем исследовании обратим внимание на разработку и выбор тематики квеста по математике и коротко опишем основную теорию по использованию данной технологии.

Под веб-квестом понимается «структурированный преподавателем интернет-проект, основанный на идеях проблемного и исследовательского обучения, объединяющий в себе совокупность методов и приемов, направленных на развитие таких операций мышления, как анализ, синтез, систематизация, сравнение, обобщение» [Воеводская: 206]. Рассмотрим еще одно понятие веб-квеста как «специально организованный исследовательский проект, основанный на идеях проблемно-проектного и исследовательского обучения, интегрирующий определенный набор форм, методов и приемов, способствующих развитию информационно-аналитических умений и осуществляемый преимущественно посредством интернет-ресурсов» [Климова: 86]. Таким образом, веб-квест представляет собой специально разрабо-

танную систему заданий, реализуемых с помощью различных онлайн-платформ или интернет-сервисов, в основе которой лежит некое исследование.

В зависимости от продолжительности, целей, количества участников квесты можно классифицировать (подробнее об этом см.: [Гольцова, Проценко]). Основные теоретические положения и преимущества применения данной технологии, среди которых подчеркнем возможность организовать дистанционное обучение, заинтересовать учеников в освоении той или иной темы, подробно рассматриваются в работе: [Гольцова, Проценко; Чернявская].

Составление образовательного веб-квеста – очень сложный и ответственный процесс.

Каждый урок направлен на формирование универсальных учебных действий (УУД) и достижение личностных образовательных результатов. Образовательный веб-квест имеет ту же направленность. При его составлении необходимо определить, каких именно результатов может достигнуть обучающийся, выполнив данный квест (умение работать с компьютером, в группах, самостоятельная работа). Если для урока изучения нового материала необходимо, чтобы обучающийся понял новую тему, то для урока закрепления и обобщения полученных знаний необходима отработка всех знаний, умений и навыков.

Далее нужно выбрать продолжительность веб-квеста. Он может быть длительным (несколько занятий) или коротким (одно занятие). Чаще всего длительные веб-квесты выбираются для выполнения какого-либо творческого проекта или полностью для изучения определенной темы в курсе школьной математики. Короткие веб-квесты направлены на оценку знаний обучающихся, их умений работать с предлагаемым материалом.

Затем следует определиться со способом прохождения. Существуют различные способы выполнения квеста. Обучающиеся могут проходить веб-квесты самостоятельно либо работая в группе. При самостоятельной работе учитель может учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося, а работа в группе поможет определить, насколько ученики могут работать сообща (принимать единые решения для прохождения квеста).

Следующим шагом является составление системы заданий для образовательного веб-квеста.

Используя виды заданий, которые ввел Т. Марч, можно выбрать вид составляемого квеста: 1) квест-пересказ; 2) квест-планирование и квест-проектирование; 3) квест-самопознание; 4) творческое задание; 5) квест-детектив. Определив вид заданий для квеста, можно двигаться дальше.

Т. Марч также разработал структуру веб-квеста, по которой строится квест любого формата [Dudeneu, Hockly; Lewis; Гольцова, Проценко; Бабенко, Смир-

нова 2021а; Бабенко, Смирнова 2021б]: 1) введение, включающее легенду, теоретический материал; 2) система заданий (задания должны быть интересными и носить исследовательский характер, четко и понятно сформулированы); 3) выполнение самого квеста; 4) оценка результатов квеста (с четко прописанными критериями оценивания).

Содержание тематического образовательного веб-квеста может быть представлено в следующем виде: электронный образовательный ресурс удаленного доступа; специализированный сайт.

Самым практичным способом является создание своего собственного сайта. При этом общим будет сайт, структура веб-квеста, его этапы, содержательное наполнение: задания, вопросы, теоретические данные и т. д.

При составлении тематических веб-квестов по математике требуется учитывать не только возрастные особенности обучающихся, но и познавательные интересы. Нужно рассматривать материал по выбранной теме в том аспекте, который будет понятен не только отдельному ученику, но и всему классу.

Существует несколько условий, которым должна соответствовать тема образовательного веб-квеста, а именно:

- соответствие требованиям федеральных государственных образовательных стандартов к содержанию учебных программ;
- содержание заданий, которые будут способствовать развитию более высокого уровня логического, алгоритмического, творческого мышления обучающихся;
- содержательная замена или дополнение имеющихся материалов по теме урока, усвоение которых (со стороны обучающихся) неудовлетворительно;
- эффективное использование сети Интернет.

При выборе темы можно объединиться с коллегами, обсудить наиболее проблемные темы (то есть темы, которые чаще всего вызывают затруднения при изучении у обучающихся). Здесь проводится анализ данных тем и выбирается самая доступная для составления квеста.

Также при выборе темы нужно учитывать мнение обучающихся. При помощи наводящих вопросов педагог может узнать, что было бы интересно ученикам. Однако на данном этапе учащиеся не смогут точно сказать, что их интересует, так как они не знакомы с изучаемым в дальнейшем материалом.

После того как выбрана тема, необходимо приступить к подбору заданий. Задания также должны отвечать определенным требованиям:

- соответствие требованиям федеральных государственных образовательных стандартов к содержанию учебных программ;
- четкость формулировки;

– соответствие возрасту обучающихся.

Педагог может сам составлять задания или же выбрать из тех, которые представлены в учебных пособиях, учебно-методических комплексах.

Если образовательный веб-квест составляется для урока изучения нового материала, то задания должны быть простейшими, обязательно приводится пример их решения. Объяснения нужно давать для того, чтобы ученики по аналогии могли бы выполнить представленные в квесте задания (см., например: [Бабенко, Смирнова, 2019; Смирнова; Смирнова, Новикова, Шабалина]).

Если образовательный веб-квест составляется для урока систематизации и обобщения знаний, то задания должны быть аналогичны тем, которые решались на уроках, или сложнее (в зависимости от типа квеста).

При формулировке заданий всегда необходимо опираться на возраст обучающихся. Нельзя предлагать задания для седьмого класса ученикам восьмого и наоборот. Здесь, во-первых, будет различаться учебный материал. Во-вторых, ученики могут попросту не знать или забыть, как выполнять задания.

Задания должны сопровождаться теоретическим материалом. Чаще всего ученики забывают о каких-либо свойствах, теоремах, что влечет за собой невыполнение квеста. Чтобы избежать этого, обучающимся необходимо предоставить подсказки (ссылки на цифровые образовательные ресурсы).

При формулировке заданий следует не забывать прописывать то, как должен выглядеть ответ на тот или иной вопрос (если ответ записывается с помощью десятичной дроби, то это нужно указывать, иначе ученики могут записать его с помощью обыкновенной дроби).

Составление образовательных веб-квестов для уроков закрепления изученного материала намного проще, чем для уроков изучения нового материала, так как учителю намного проще подобрать задания к самостоятельному решению, чем теоремы к самостоятельному доказательству.

Лучше всего образовательные веб-квесты проводить на уроках, где учитель проводит самостоятельные работы. Учитель сможет составить такую работу из заданий исследовательского и творческого характера, чтобы ученикам было интересно ее выполнить.

Структура образовательных веб-квестов для уроков изучения нового материала и уроков на закрепление не будет отличаться. Здесь также будет введение, постановка задания, распределение ролей, допустимые интернет-источники. Лучше всего сайты со справочным материалом сделать внутри образовательного веб-квеста, чтобы у детей не было возможности увидеть рекламу и т. д.

Примером квеста на закрепление изученного материала может служить веб-квест, разработанный для учеников 9-го класса и составленный самостоятельно, реализованный с помощью гиперссылок (по учебнику под редакцией Л.С. Атанасяна). Тема изучения – «Скалярное произведение векторов». Выбор данной темы для составления веб-квеста обусловлен тем, что тема «Векторы», изучаемая в школьном курсе математики, – одна из самых интересных. Изучением данной проблемы занимались великие математики, такие как Гаусс, Гамильтон, Гиббс и другие.

Урок с использованием данного квеста будет построен следующим образом. В начале урока – этап актуализации базовых знаний, на котором дети вспомнят необходимые свойства и формулы. Затем – этап отработки умений и навыков, после этого следует самостоятельная работа (именно самостоятельная работа представлена в виде образовательного веб-квеста).

Для того чтобы перейти к выполнению самостоятельной работы (далее квеста), ученикам необходимо войти в свои аккаунты (возможно использование одного аккаунта) и перейти по ссылке, которую предоставит учитель.

После того как ученики перешли по ссылке, они попадут на первую страницу, где представлено введение в квест. Во введении обучающимся сообщается, что из-за нерадивых учеников 9-го класса векторы сбежали со своих мест (из тетрадей и учебников). Из-за их побега остановилась жизнь геометрического мира, вследствие чего наступила разруха: математические величины больше не живут в мире и согласии, а абсциссы с ординатами перепутались местами. Но все еще можно исправить.

Ученикам достаточно лишь стать детективами (распределение ролей) и пройти по скрытым комнатам, найти сбежавшие векторы (задание образовательного веб-квеста) и вернуть их на место. После того как детективам (обучающимся) пожелали удачи, ребята смогут перейти далее – в заколдованную комнату. Вернуть сбежавшие векторы можно, выпол-

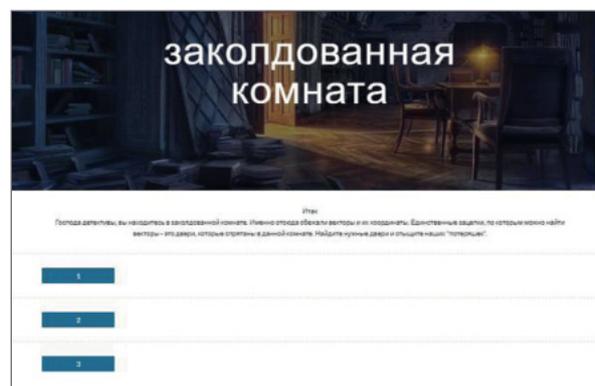


Рис. 1. Заколдованная комната

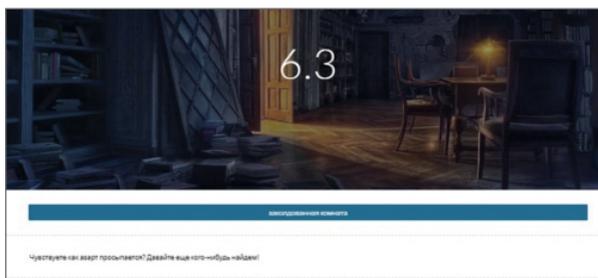


Рис. 2. Ложная тайная комната комнаты № 6

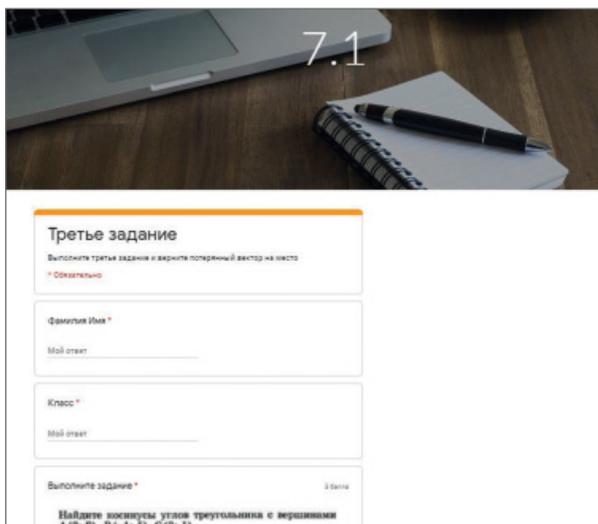


Рис. 3. Тайная комната комнаты № 7

нив задание, которое обучающиеся обнаружат в одной из 13 комнат (рис. 1).

Затем дети выполняют задания, а учитель в это время следит за дисциплиной в классе и отвечает на вопросы обучающихся, возможно, корректирует их деятельность.

По мере перехода из одной комнаты в другую ученики могут как находить векторы и задания, так и не находить их (попадать в так называемые ловушки). В обоих случаях (если задание найдено и выполнено или задание не найдено) ученики возвращаются в заколдованную комнату и начинают поиски в других комнатах (рис. 2).

В нескольких комнатах есть тайны, которые могут скрывать в себе векторы (рис. 3). Чтобы найти их, нужно постараться: ученики должны будут выбрать: либо идти в комнаты, либо вернуться в заколдованную.

Посещение комнат может быть в произвольном порядке, как кому удобнее. Но желательно ученикам двигаться по порядку. Иначе они могут забыть, в какой из комнат они уже были, а в какой нет.

Последняя, 13-я комната, несет в себе завершающий характер. В ней ученики находят записку, в которой сказано о том, что благодаря их стараниям большинство векторов вернулось на свои место.

Заметим, что на прохождение образовательного веб-квеста отводится 20 минут. Время отсчитывается с того момента, как ученики перешли по ссылке. Как только 20 минут истекают, учитель просит учеников посетить комнату под номером 13 и закончить образовательный веб-квест.

После того как образовательный веб-квест завершен, учитель организует рефлексию: интересуется, какие задания были легкими или сложными и почему.

В ходе выполнения заданий ученикам может быть привито чувство ответственности не только за свои поступки, но и за сделанную работу: чем лучше сделана работа, тем меньше ошибок нужно будет в ней исправить.

Кроме того, можно создавать веб-квесты с помощью имеющихся онлайн-платформ. Существует большое количество сайтов, например: Fotobabble, Zentation, Learnis, Tikatok, LearningApps, Квестодел, Zunal и другие (подробнее об этих сервисах см. в работе: [Бабенко, Баянова, 2021]).

Приведем пример применения образовательных веб-квестов на уроке по изучению нового материала, который был создан с помощью интернет-ресурса «Google сайты» (другие примеры веб-квестов по математике, созданных с помощью различных онлайн-платформ, см. в работах: [Бабенко, Баянова, Осипова; Бабенко, Баянова, 2022]).

В связи с тем, что глава «Обыкновенные дроби» является одной из самых важных и непростых тем в математике, в игровой форме возможно лучше понять, что такое обыкновенная дробь, доля, числитель и знаменатель, правильные и неправильные дроби, а также алгоритм сложения и вычитания дробей с одинаковыми знаменателями. Этому разделу в школьной программе посвящается много времени, к его изучению стоит отнестись очень ответственно, ведь дроби используются не только во многих математических задачах, но и в повседневной жизни, они постоянно окружают нас. Если ученик освоит этот раздел, то последующее изучение математики будет для него значительно проще. Поэтому использование такого квеста на одном из первых уроков знакомства с дробями облегчит ребятам само понимание и представление дроби впоследствии. А также изучение сложной темы вместе с любимыми персонажами привлечет ребят к углубленному изучению темы.

Вначале ребята знакомятся с легендой квеста, в данном случае за основу была взята мультивселенная «Скуби-Ду», хорошо знакомая учащимся 5-го класса (рис. 4). Далее ребята вместе с персонажами изучают тему «Обыкновенные дроби» и конспектируют материал в свои тетради, впоследствии они понадобятся для решения различных заданий. Затем ученикам предоставляется выбор «роли» и того, с какими персонажами они продолжают свое приключение. И вот

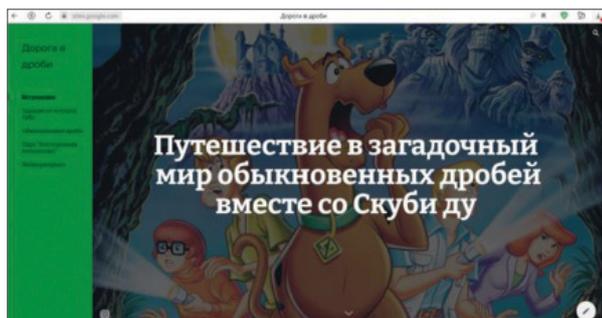


Рис. 4. Начальная страница

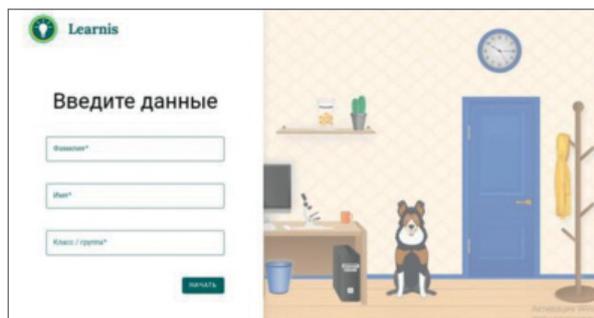


Рис. 6. Домашнее задание

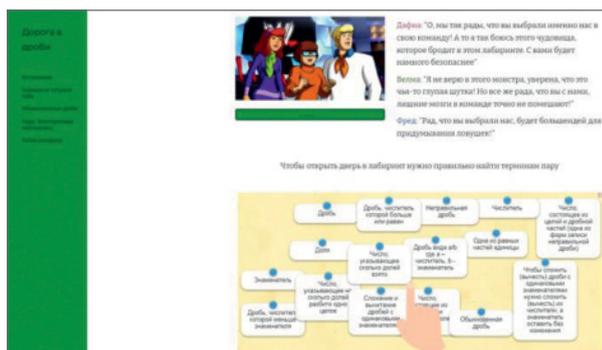


Рис. 5. Задания

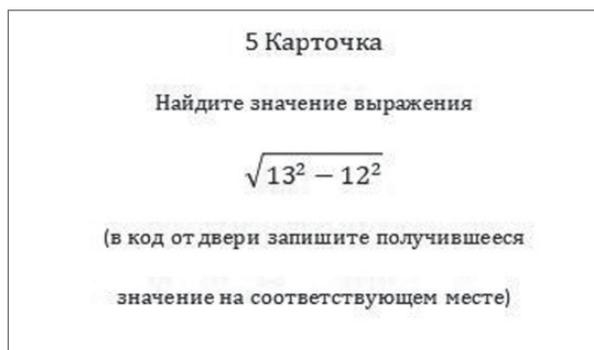


Рис. 7. Задание из домашней работы

начинается самая главная часть квеста: решение заданий, связанных с только что изученным материалом. Таким образом, ребята в интересном для себя формате закрепят изученный самостоятельно материал. Сайты, на которых были сгенерированы большинство заданий (learningapps – сайт для создания заданий на нахождение пары и открытых ответов (рис. 5) и конструктор квестов «Квестодел» – сайт для генерирования различных ребусов с разным уровнем сложности) значительно облегчили составление квеста. В конце учеников ожидает небольшая самостоятельная работа, чтобы оценить уровень полученных ими знаний.

Квест можно давать и в качестве домашнего задания, например по теме «Арифметический корень из произведения». Для тех, кто хотел получить оценку, было выдано дополнительное домашнее задание в виде веб-квеста на платформе Learnis.ru (рис. 6), составленное из 5 упражнений (рис. 7).

Для подтверждения эффективности рассматриваемой технологии было проведено экспериментальное исследование. Исследование состояло из двух частей.

Первый этап был посвящен анализу результатов анкетирования учителей на предмет необходимости и важности применения современных образовательных технологий. В ходе исследования была разработана анкета для учителей математики на выявление уровня мотивации к применению цифровых технологий (ЦТ) в образовательном процессе (подробнее об этом см. в работе: [Бабенко, Баянова, 2021]). Опрос состоял из 13 вопросов закрытого и открытого

типов, в нем приняли участие учителя-предметники из школ города Костромы и Костромской области.

В итоге было выявлено: большинство проголосовавших считает, что ЦТ – это эффективно и необходимо, нужно постоянно учиться и повышать свой уровень работы с ИТ. Конечно, в зависимости от обучающихся в классе, от изучаемого материала учителя выбирают ЦТ, которые целесообразно применить на данном уроке, но следует расширять диапазон используемых онлайн-инструментов, цифровых образовательных ресурсов и т. д.

Второй этап состоял во внедрении технологии применения образовательных веб-квестов на уроках математики и подтверждение эффективности его использования.

Целью исследования было подтверждение гипотезы о том, что образовательные квесты положительно влияют на процесс обучения математике. С целью доказательства гипотезы были разработаны, а также проведены учебные занятия с использованием образовательных веб-квестов для обучающихся восьмых классов.

Если проанализировать итоги, которые были получены, то можно увидеть, что помимо повышения интереса и уровня мотивации к обучению у класса дети стали справляться лучше со всеми заданиями. Отметим, что обучающиеся, которые менее активно вели себя на уроке, на занятиях с применением веб-квестов проявляли заинтересованность в освоении материала.

Через несколько уроков была проведена самостоятельная работа, результаты которой оказались следующими: общий средний балл самостоятельной работы экспериментальной группы составил 3,25; общий средний балл того же класса по предыдущей самостоятельной работе без применения квестов или игр составил 3,05. Помимо этого были изучены результаты параллели по одной и той же самостоятельной работе. Контрольные классы за самостоятельную работу получили следующие средние баллы – 3,5; 3,25; 3,24. Важно учесть и то, что экспериментальный класс является самым слабым среди параллели восьмых классов.

Несложно сделать вывод, что экспериментальный класс показал свои знания по этой теме гораздо лучше.

Также был проведен количественный и качественный анализ результатов на основе методов математической статистики. С целью подтверждения гипотезы были рассмотрены результаты экспериментального класса до самостоятельной работы и после нее.

Анализировались полученные данные с помощью критерия Стьюдента для зависимых выборок на уровне значимости  $\alpha = 0,05$ . Проверялась нулевая гипотеза  $H_0 : a_1 < a_2$ , то есть применение веб-квестов в образовательном процессе не оказало влияние на успеваемость класса. А в качестве конкурирующей гипотезы  $H_0 : a_1 > a_2$  положим, что материал классом был усвоен лучше, чем средние значения. Вначале нашли экспериментальное значение критерия  $t \approx 2,3$ , а затем – критическое значение критерия  $t_{крит.} = 1,73$ .

Так как  $|t| > |t_{крит.}|$ , то нулевая гипотеза отвергается. Можем сделать вывод о том, что технология является эффективной. Сравнивая полученные данные, делаем вывод, что критерий Стьюдента для класса, учившегося с использованием рассматриваемой технологии, выше. Это значит, что применение образовательных веб-квестов на уроках математики в школе положительно влияет на успеваемость класса и качество полученных знаний.

Таким образом, применение образовательных веб-квестов позволяет сформировать образовательные результаты у обучающихся. Конечно, это только одна из возможных форм работы. Кроме того, отметим, что заявленная гипотеза подтвердилась в ходе экспериментального исследования: внедрение квестов в образовательный процесс будет способствовать как повышению качества знаний учащихся, так и лучшему запоминанию материала, повышению уровня интереса к такому достаточно сложному предмету, как математика.

#### Список литературы

*Бабенко А.С., Баянова Е.Р.* Повышение уровня мотивации учителей математики к применению цифровых технологий на уроках // Цифровизация образо-

вания: эффективные практики / сост. Т.В. Николаева, Л.Г. Осипова. Кострома: Костромской областной институт развития образования, 2021. С. 269–274.

*Бабенко А.С., Баянова Е.Р.* Применение веб-квестов при изучении темы «Комплексные числа» // Современная педагогика и научные исследования в образовательной организации высшего образования. Кострома: Военная академия радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, 2022. С. 92–98.

*Бабенко А.С., Баянова Е.Р., Осипова А.А.* Применение цифровых онлайн-инструментов при изучении математики // Актуальные технологии преподавания в высшей школе; отв. ред. Г.Г. Сокова, Л.А. Исакова. Кострома: Костромской государственный университет, 2020. С. 15–17.

*Бабенко А.С., Смирнова А.Н.* Применение образовательных квестов на уроках математики // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественнонаучных дисциплин. Кострома: Издво Костром. гос. ун-та, 2019. С. 132–136.

*Бабенко А.С., Смирнова А.Н.* Разработка веб-квестов по геометрии как средство проверки сформированности компетенций студентов педагогических направлений подготовки // Актуальные проблемы преподавания математических и естественно-научных дисциплин в образовательных организациях высшего образования. Кострома: Военная академия радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского союза С.К. Тимошенко, 2021. С. 82–88.

*Бабенко А.С., Смирнова А.Н.* Роль информационно-коммуникационных технологий при обучении математике // Обучение фрактальной геометрии и информатике в вузе и школе в свете идей академика А.Н. Колмогорова. Кострома: Костромской государственный университет, 2021. С. 94–101.

*Воеводская Е.А.* Веб-квест как средство формирования универсальных и профессиональных компетенций у будущих учителей иностранного языка // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 205–208. DOI: 10.34216/2073-1426-2021-27-1-205-208.

*Гольцова Т.А., Проценко Е.А.* Использование веб-квеста в процессе подготовки кадров высшей квалификации // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1 (112). С. 101–108. DOI: 10.20323/1813-145X-2020-1-112-101-108.

*Данилова Л.Н., Ледовская Т.В., Сольнин Н.Э., Ходырев А.М.* Основные подходы к пониманию цифровизации и цифровых ценностей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 5–12.

Катержина С.Ф., Собашко Ю.А., Жбанов Е.А. Об опыте использования геймификации в высшем образовании на примере преподавания математических дисциплин // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 151–157. DOI: 10.34216/2073-1426-2022-28-3-151-157.

Климова А.Б. Веб-квест технология как средство развития информационно-аналитических умений студентов при обучении английскому языку для специальных целей // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. № 4(14). С. 85–90.

Кондрашова Е.В. Геймификация в образовании: математические дисциплины // Образовательные технологии и общество. 2017. № 1. С. 467–472.

Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 02.02.2023).

Паспорт национального проекта «Образование»: [утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам от 3 сентября 2018 г. № 10] / Министерство просвещения Российской Федерации. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 02.02.2023).

Патраков Э.В. Сближение игры и трудового поведения в условиях цифровизации общества // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 24–31. DOI: 10.34216/2073-1426-2021-27-1-24-31.

Смирнова А.Н. Применение образовательных веб-квестов на занятиях по математике в образовательных учреждениях среднего профессионального образования // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественнонаучных дисциплин. Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2021. С. 13–16.

Смирнова А.Н., Новикова А.А., Шабалина М.Ф. Разработка уроков с применением информационных технологий как средство проверки сформированности компетенций студентов педагогических направлений подготовки // Современная педагогика и научные исследования в образовательной организации высшего образования. Кострома: Военная академия радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, 2022. С. 393–402.

Собашко Ю.А., Катержина С.Ф., Бабенко А.С. Индивидуализация обучения в мире цифрового образования // Опыт реализации Стратегии развития воспитания в РФ. Кострома: Костромской государственной университет, 2018. С. 17–21.

Федеральный образовательный стандарт основного общего образования: офиц. текст: по сост.

на 31 мая 2021 г.: [утвержден приказом Минобрнауки России от 31 мая 2021 г. № 287] // Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 02.02.2023).

Чернявская А.П. Персонализация обучения на основе технологии веб-квест // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 6 (117). С. 30–39. DOI: 10.20323/1813-145X-2020-6-117-30-39.

Dudeney G., Hockly N. How to Teach English with Technology. Harlow, Pearson Education, 2008, 192 p.

Lewis G. Bringing Technology into the Classroom: A Practical, Non-technical Guide to Technology and How to Use it in the Classroom. Oxford, Oxford University Press, 2009, 96 p.

## References

Babenko A.S., Bajanova E.R. *Povyshenie urovnja motivacii uchitelej matematiki k primeneniju cifrovyyh tehnologij na urokah* [Increasing the level of motivation of mathematics teachers to use digital technologies in the classroom]. *Cifrovizacija obrazovanija: jeffektivnye praktiki* [Digitalization of education: effective practices], comp. T.V. Nikolaeva, L.G. Osipova. Kostroma, Kostromskoj oblastnoj institut razvitija obrazovanija Publ., 2021, pp. 269-274. (In Russ.)

Babenko A.S., Bajanova E.R. *Primenenie veb-kvestov pri izuchenii temy «Kompleksnye chisla»* [The use of web quests in the study of the topic “Complex Numbers”]. *Sovremennaja pedagogika i nauchnye issledovanija v obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovanija* [Modern Pedagogy and Scientific Research in the Educational Organization of Higher Education]. Kostroma, Voennaja akademija radiacionnoj, himicheskoj i biologicheskoj zashhity imeni Marshala Sovetskogo Sojuza S.K. Timoshenko Publ., 2022, pp. 92-98. (In Russ.)

Babenko A.S., Bajanova E.R., Osipova A.A. *Primenenie cifrovyyh onlajn-instrumentov pri izuchenii matematiki* [The use of digital online tools in the study of mathematics]. *Aktual'nye tehnologii prepodavanija v vysshej shkole* [Actual teaching technologies in higher education], ed. by G.G. Sokova, L.A. Isakova. Kostroma, Kostromskoj gos. un-t Publ., 2020, pp. 15-17. (In Russ.)

Babenko A.S., Smirnova A.N. *Primenenie obrazovatel'nyh kvestov na urokah matematiki* [The use of educational quests in mathematics lessons]. *Aktual'nye problemy prepodavanija informacionnyh i estestvennonauchnyh discipline* [Actual problems of teaching information and natural sciences]. Kostroma, Izd-vo Kostrom. gos. un-ta Publ., 2019, pp. 132-136. (In Russ.)

Babenko A.S., Smirnova A.N. *Razrabotka veb-kvestov po geometrii kak sredstvo proverki sformirovannosti kompetencij studentov pedagogicheskikh napravlenij podgotovki* [Development of web quests in geometry as a means of checking the formation of students' competencies in pedagogical areas of training].

*Aktual'nye problemy prepodavaniya matematicheskikh i estestvenno-nauchnyh disciplin v obrazovatel'nyh organizacijah vysshego obrazovaniya* [Actual problems of teaching mathematical and natural science disciplines in educational institutions of higher education]. Kostroma, Voennaja akademija radiacionnoj, himicheskoj i biologicheskoj zashhity imeni Marshala Sovetskogo sojuza S.K. Timoshenko Publ., 2021, pp. 82-88. (In Russ.)

Babenko A.S., Smirnova A.N. *Rol' informacionno-kommunikacionnyh tehnologij pri obuchenii matematike* [The role of information and communication technologies in teaching mathematics]. *Obuchenie fraktal'noj geometrii i informatike v vuze i shkole v svete idej akademika A.N. Kolmogorova* [Teaching fractal geometry and informatics at the university and school in the light of the ideas of academician A.N. Kolmogorov]. Kostroma, Kostromskoj gos. un-t Publ., 2021, pp. 94-101. (In Russ.)

Chernjavskaja A.P. *Personalizacija obuchenija na osnove tehnologij veb-kvest* [Personalization of learning based on web quest technology]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Jaroslavl Pedagogical Vestnik], 2020, vol. 6 (117), pp. 30-39. DOI: 10.20323/1813-145X-2020-6-117-30-39. (In Russ.)

Danilova L.N., Ledovskaja T.V., Solynin N.Je., Hodyrev A.M. *Osnovnye podhody k ponimaniju cifrovizacii i cifrovych cennostej* [Basic approaches to understanding digitalization and digital values]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, vol. 2, pp. 5-12. (In Russ.)

*Federal'nyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovaniya*: ofic. tekst: po sost. na 31 maja 2021 g.: [utverzhen prikazom Minobrnauki Rossii ot 31 maja 2021 g. № 287]: [Federal educational standard of basic general education]. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty* [Federal State Educational Standards]. URL: <https://fgos.ru> (access date: 02.02.2023). (In Russ.)

Gol'cova T.A., Procenko E.A. *Ispol'zovanie veb-kvesta v processe podgotovki kadrov vysshej kvalifikacii* [The use of a web quest in the process of training highly qualified personnel]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Jaroslavl Pedagogical Vestnik], 2020, vol. 1 (112), pp. 101-108. DOI: 10.20323/1813-145H-2020-1-112-101-108. (In Russ.)

Katerzhina S.F., Sobashko Yu.A., Zbanov E.A. *Ob opyte ispol'zovaniya gejmifikacii v vysshem obrazovanii na primere prepodavaniya matematicheskikh disciplin* [About the experience of using gamification in higher education on the example of teaching mathematical disciplines]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2022, vol. 28, No. 3,

pp. 151-157. DOI: 10.34216/2073-1426-2022-28-3-151-157. (In Russ.)

Klimova A.B. *Veb-kvest tehnologija kak sredstvo razvitiya informacionno-analiticheskikh umenij studentov pri obuchenii anglijskomu jazyku dlja special'nyh celej* [Web Quest Technology as a Means of Development of Information and Analytical Skills of Students in Teaching English for Special Purposes]. *Vestnik PNIPU. Problemy jazykoznanija i pedagogiki* [Vestnik of PNRPU. Problems of linguistics and pedagogy], 2015, vol. 4 (14), pp. 85-90. (In Russ.)

Kondrashova E.V. *Gejmifikacija v obrazovanii: matematicheskie discipliny* [Gamification in education: mathematical disciplines]. *Obrazovatel'ny'e texnologii i obshhestvo* [Educational technologies and society], 2017, vol. 1, pp. 467-472. (In Russ.)

*Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ* [On Education in the Russian Federation: Federal Law]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (access date: 02.02.2023). (In Russ.)

*Pasport nacional'nogo proekta "Obrazovanie"*: [utverzhen prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiyu i nacional'nym proektam ot 3 sentjabrja 2018 g. № 10]: [Passport of the national project "Education"]. *Ministerstvo prosveshhenija Rossijskoj Federacii* [Ministry of Education of the Russian Federation]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (access date: 02.02.2023). (In Russ.)

Patrakov Je.V. *Sblizhenie igry i trudovogo povedenija v uslovijah cifrovizacii obshhestva* [Rapprochement of the game and labor behavior in the context of the digitalization of society]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, No. 1, pp. 24-31. DOI: 10.34216/2073-1426-2021-27-1-24-31. (In Russ.)

Smirnova A.N. *Primenenie obrazovatel'nyh veb-kvestov na zanjatijah po matematike v obrazovatel'nyh uchrezhdenijah srednego professional'nogo obrazovaniya* [The use of educational web quests in mathematics classes in educational institutions of secondary vocational education]. *Aktual'nye problemy prepodavaniya informacionnyh i estestvennonauchnyh discipline* [Actual problems of teaching information and natural science disciplines]. Kostroma, Izd-vo Kostrom. gos. un-ta Publ., 2021, pp. 13-16. (In Russ.)

Smirnova A.N., Novikova A.A., Shabalina M.F. *Razrabotka urokov s primeneniem informacionnyh tehnologij kak sredstvo proverki sformirovannosti kompetencij studentov pedagogicheskikh napravlenij podgotovki* [Development of lessons with the use of information technologies as a means of checking the formation of students' competencies in pedagogical areas of trai-

ning]. *Sovremennaja pedagogika i nauchnye issledovaniya v obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya* [Modern Pedagogy and Scientific Research in the Educational Organization of Higher Education]. Kostroma, Voennaja akademija radiacionnoj, himicheskoj i biologicheskoj zashhity imeni Marshala Sovetskogo Sojuza S.K. Timoshenko Publ., 2022, pp. 393-402. (In Russ.)

Sobashko Yu.A., Katerzhina S.F., Babenko A.S. *Individualizaciya obucheniya v mire cifrovogo obrazovaniya* [Individualization of learning in the world of digital education]. *Opy't realizacii Strategii razvitiya vospitaniya v RF: materialy` vserossijskogo foruma "Faktor razvitiya: pedzagruzka"* [The experience of implementing the Strategy for the development of education in the Russian Federation: materials of the All-Russian forum "Development factor: pedzagruzka"]. Kostroma, Kostromskoj gosudarstvennyj universitet Publ., 2018, pp. 17-21. (In Russ.)

Voevodskaja E.A. *Veb-kvest kak sredstvo formirovaniya universal'nyh i professional'nyh kompetencij u bu-*

*dushhih uchitelej inostrannogo jazyka* [Web quest as a means of forming universal and professional competencies in future teachers of a foreign language]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, No. 1, pp. 205-208. DOI: 10.34216/2073-1426-2021-27-1-205-208. (In Russ.)

Dudeney G., Hockly N. *How to Teach English with Technology*. Harlow, Pearson Education, 2008, 192 p.

Lewis G. *Bringing Technology into the Classroom: A Practical, Non-technical Guide to Technology and How to Use it in the Classroom*. Oxford, Oxford University Press, 2009, 96 p.

*Статья поступила в редакцию 20.05.2023; одобрена после рецензирования 15.06.2023; принята к публикации 15.06.2023.*

*The article was submitted 20.05.2023; approved after reviewing 15.06.2023; accepted for publication 15.06.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 134–140. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 3, pp. 134–140.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 373.2

EDN MFKERG

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-134-140>

## МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Иванова Наталия Михайловна**, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [ivanova-n-m-2012@yandex.ru](mailto:ivanova-n-m-2012@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7923-2661>

**Аннотация.** В статье актуализируется проблема использования музейной педагогики в процессе формирования познавательного интереса к природе у детей старшего дошкольного возраста. Представлено теоретическое обоснование проблемы: охарактеризовано понятие «познавательный интерес к природе» применительно к детям дошкольного возраста; обоснованы возможности музейной педагогики как педагогического средства формирования познавательного интереса к природе. Описаны содержание и результаты опытно-экспериментальной работы: показаны результаты анализа культурно-образовательной деятельности музеев города Костромы, имеющих природную направленность; представлены результаты диагностики сформированности познавательного интереса к природе у старших дошкольников на констатирующем и контрольном этапах; описаны формы совместной деятельности педагогов и детей, стимулирующих формирование познавательного интереса к природе. Сделаны обобщающие выводы.

**Ключевые слова:** дети старшего дошкольного возраста, познавательный интерес к природе, музейная педагогика, музейно-образовательная программа, маршрутный лист, формы совместной деятельности, включенность родителей.

**Для цитирования:** Иванова Н.М. Музейная педагогика как средство формирования познавательного интереса к природе у детей старшего дошкольного возраста // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 134–140. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-134-140>

Research Article

## MUSEUM PEDAGOGY AS A MEANS OF FORMING COGNITIVE INTEREST IN NATURE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

**Natalia M. Ivanova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Acmeology of Personality of Kostroma State University, Kostroma, Russia, [ivanova-n-m-2012@yandex.ru](mailto:ivanova-n-m-2012@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7923-2661>

**Annotation.** The article actualizes the problem of using museum pedagogy in the process of forming cognitive interest in nature in older preschool children. The theoretical substantiation of the problem is presented: the concept of “cognitive interest in nature” is characterized in relation to preschool children; the possibilities of museum pedagogy as a pedagogical means of forming cognitive interest in nature are substantiated. The content and results of experimental work are described: the results of the analysis of cultural and educational activities of museums of the city of Kostroma with a natural orientation are shown; the results of diagnostics of the formation of cognitive interest in nature in older preschoolers at the ascertaining and control stages are presented; the forms of joint activity of teachers and children stimulating the formation of cognitive interest in nature are described. Generalizing conclusions are made.

**Keywords:** children of senior preschool age, cognitive interest in nature, museum pedagogy, museum and educational program, itinerary, forms of joint activity, involvement of parents.

**For citation:** Ivanova N.M. Museum pedagogy as a means of forming cognitive interest in nature in older preschool children. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 3, pp. 134–140. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-134-140>

**Теоретическое обоснование проблемы.** Проблема формирования познавательного интереса у детей актуальна для современной отечественной дошкольной педагогики.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одной из составляющих содержания образовательной области «Познавательное развитие» указано развитие любознательности, интереса и мотивации к познавательной деятельности; формирование познавательных действий [Приказ: 6]. В планируемых результатах на этапе завершения освоения образовательной программы дошкольного образования отмечено, что к концу дошкольного возраста ребенок должен проявлять любознательность, интересоваться субъективно новым в окружающем мире, иметь разнообразные познавательные умения.

Познавательный интерес, оказывая значительное влияние на процесс обучения, стимулирует познавательную активность детей в получении новых знаний, умений и навыков; побуждает к освоению различных познавательных действий, направленных на поиск связей, отношений, закономерностей познания. Устойчивый познавательный интерес – один из важнейших показателей готовности дошкольников к школьному обучению.

Познавательный интерес в дошкольном возрасте проявляется как избирательная направленность личности ребенка на получение и освоение знаний в определенной предметной области [Красова: 4].

В работах ученых (Т.А. Куликовой, Н.К. Постниковой и др.) указано, что в дошкольном возрасте познавательные интересы имеют развитую структуру и включают три компонента, а именно: «интеллектуальный компонент, выражающийся в направленности на познание объекта; эмоциональный компонент, проявляющийся в положительном эмоциональном отношении к объекту; волевой компонент, рассматривающийся как степень сосредоточенности на данном объекте, применение усилий для достижения поставленной цели» [Вахрушева: 1].

Формируется познавательный интерес в познавательной деятельности.

По данным исследований Н.А. Бойченко, Л.Ф. Захаревич и др., формирование познавательного интереса в дошкольном возрасте проходит несколько этапов. Сначала у детей возникают эпизодические и кратковременные интересы, основанные на восприятии чего-то привлекательного, необычного, яркого во внешнем виде предмета или в явления. Далее познавательные интересы детей расширяются за счет усиления внимания к внешним признакам, фактам, характеризующим предметы, явления. Затем детские познавательные интересы углубляются в результате систематического обучения. Затем наблюда-

ется устойчивое проявление детьми познавательного интереса [Вахрушева: 1].

Познавательные интересы старших дошкольников достаточно разнообразны: детей интересуют мир предметов, спорт, социальные явления, современные цифровые устройства и, конечно, природа, которая является мощным фактором, способствующим интеллектуальной активности детей, сенсорному развитию, обогащению гуманных эмоций, развитию нравственно-патриотических чувств, становлению личности в целом. Но этот фактор может не проявиться, если на этапе завершения освоения образовательной программы дошкольного образования к семи годам у детей не будет сформирован познавательный интерес к природе.

Проблема формирования познавательного интереса к природе у детей старшего дошкольного возраста нашла отражение в научных трудах Л.Н. Вахрушевой, С.Н. Николаевой, Ю.Н. Панихиной, Н.А. Рыжовой и др. Подобный детский интерес может проявляться через активную деятельность, избирательно направленную на приобретение детьми представлений и знаний о живой и неживой природе. Эти знания лежат в основе видовых картин предметного и живого мира как составляющих целостной картины мира дошкольников [Яркина, Савицкая: 8].

Сформированные в дошкольном детстве представления и знания становятся основой для проявления положительного отношения к природе в дошкольном возрасте, а в дальнейшем – базой для формирования естественно-научного компонента функциональной грамотности, обеспечивающего развитие у обучающихся понимания окружающего мира и тех изменений, которые вносит в него деятельность человека, принятие экологически грамотных решений и совершение экологически ответственных поступков.

По мнению Л.Н. Вахрушевой, познавательный интерес к природе – «это эмоционально-положительное отношение к живому и неживому на земле, проявляющееся в мыслительной активности по проникновению в сущность познаваемого» [Вахрушева, Негру: 2].

Формирование познавательного интереса к природе у старших дошкольников осуществляется различными педагогическими средствами, такими как наблюдение, эвристические беседы, исследование, экспериментирование, проектная деятельность, коллекционирование, игры и др. В качестве эффективного средства можно также рассматривать музейную педагогику, одним из направлений которой является образовательная деятельность, направленная на формирование у обучающихся ценностного отношения к действительности путем раскрытия и передачи историко-культурных знаний различной направленности. Кратко обоснуем наше мнение.

Формирование познавательного интереса во многом обусловлено положительным эмоциональным отношением детей старшего дошкольного возраста к процессу познания. Содержание музейных экспозиций (музейные предметы (экспонаты), коллекции, репродукции, копии, муляжи, макеты и др.), конструируемых с учетом принципов информативности, наглядности и доступности для посетителей разного возраста, облегчает процессы восприятия, мышления; стимулирует у детей положительные эмоции, любознательность, активизирует их познавательные способности.

Кроме того, во многих современных музеях создаются интерактивные зоны, в которых посетители могут побывать в виртуальной реальности, почувствовать себя участником события; прикоснуться к предметам; принять участие в играх, в путешествиях по интерактивным картам разного содержания; собрать пазлы, провести мини-исследования и др., что способствует усилению коммуникативной составляющей музейных экспозиций.

Для посещения музеев А.М. Вербенец рекомендует разрабатывать маршрутные листы, карточки активности, музейные путеводители, которые интенсивно стимулируют познавательный интерес детей к различным объектам и явлениям. Маршрутные листы содержат минимальное количество информации, направлены на активизацию ее поиска и включают маршрутный путь, вопросы-задания, стимулирующие поиск, разрешение задач. Детские путеводители представляют разнообразную, полную, достоверную информацию о музейных объектах; при этом путеводители могут включать маршрутные листы. По мнению автора, можно объединить музеи общим навигационным листом с использованием единого игрового поля с поисковыми заданиями или игрой-путешествием с различными маршрутными листами и «картой» путешествия [Вербенец: 3].

С точки зрения формирования познавательного интереса к природе у старших дошкольников, по нашему мнению, наибольший интерес представляют следующие музеи:

- музеи природы или отделы в краеведческих музеях, посвященные, как правило, природе родного края;
- музеи, содержащие любую информацию узкого назначения о природе (музей леса, музей льна и бересты и др.);
- этнографические музеи;
- природно-ландшафтные музеи-заповедники;
- музеи изобразительного искусства.

Большинство современных музеев природы разрабатывают и реализуют музейно-образовательные программы и проекты различного содержания для старших дошкольников.

Посещение подобных музеев наилучшим образом позволяет познакомить детей с объектами и явлениями природы. Многие природные факты, ранее неизвестные, непонятные и поэтому мало интересовавшие детей, после посещения музейных экспозиций вызывают любопытство, стремление узнать как можно больше о природе; дети ищут ответы на вопросы, фантазируют, придумывают продолжение интересным историям из мира живой и неживой природы, тем самым стимулируя развитие познавательного интереса к природе.

**Организация исследования.** *Опытно-экспериментальная работа* по теме исследования проводилась в муниципальном бюджетном образовательном учреждении города Костромы «Детский сад № 40», расположенном по адресу: г. Кострома, ул. Ленина, д. 146.

Детский сад находится рядом с сосново-березовым парком и лесным массивом в черте города, поэтому экскурсии и целевые прогулки с включением проблемных и исследовательских экологических заданий проводятся нередко. Непосредственное «общение» с природой, без сомнения, формирует познавательный интерес к природе; при этом многие объекты живой и неживой природы, а также связи между ними остаются недоступными для детского восприятия и понимания. Именно в таких случаях целесообразно задействовать образовательные ресурсы музеев города.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие 46 человек: в том числе экспериментальная и контрольная группы ( $n = 16$  каждая), воспитатели группы, старший воспитатель, родители воспитанников. Опытно-экспериментальная работа проводилась с мая 2022 года по апрель 2023 года и включала в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

В рамках *констатирующего этапа* проводилась диагностика уровня сформированности познавательного интереса к природе у воспитанников подготовительной группы. Кроме того, был проведен анализ образовательной деятельности музеев Костромы, а также разработан перспективный план посещения музеев.

Диагностический комплекс включал методику «Выбор деятельности» [Организация: 5], метод «парных сравнений» [Вахрушева: 1], индивидуальные беседы с детьми, анализ группового календарно-тематического плана образовательного процесса. Методика «Выбор деятельности» была направлена на выявление предпочитаемого дошкольниками вида деятельности. Метод «парных сравнений» позволил определить степень устойчивости у старших дошкольников познавательного интереса к какому-либо занятию (деятельности). В ходе индивидуальных бесед выясня-

лось отношение детей к познавательной деятельности в природе, адекватность их представлений об этой деятельности, наиболее привлекательное и непривлекательное в ней для детей. Анализ календарно-тематического плана позволил проанализировать, какие формы совместной деятельности организуют воспитатели, формируя познавательный интерес детей к природе.

*Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы* показал достаточно низкий уровень сформированности познавательного интереса к природе у старших дошкольников. В обеих группах дети старшего дошкольного возраста в качестве предпочитаемого вида деятельности преимущественно выбирали игру, изобразительную деятельность, экспериментирование, конструирование. Выбор детьми занятий в природе был единичным. Также дети экспериментальной и контрольной групп продемонстрировали преимущественно низкий уровень устойчивости познавательного интереса к занятиям в природе, предпочитая занятия математикой, физкультурные или музыкальные. Результаты индивидуальных бесед показали преимущественно отрицательное отношение детей к познавательной деятельности в природе, а также позволили выявить, в чем заключалась непривлекательность содержания этого вида деятельности для старших дошкольников. В качестве основных причин большинство детей называют отсутствие интереса в условиях использования педагогами преимущественно словесных методов, непонимание многих природных явлений, редкое использование детских опытов или исследования.

Анализ группового календарно-тематического плана показал, что образовательная деятельность, направленная на развитие познавательного интереса к природе, организуется в традиционных, недостаточно интересных для детей этого возраста формах совместной деятельности педагога с детьми, прежде всего на занятиях по образовательной области «Познание». В качестве основных педагогических средств развития познавательного интереса к природе в форме образовательной деятельности в режимных процессах педагоги в основном выбирают чтение познавательно-художественной литературы о природе, иногда сопровождаемое демонстрацией слайдов; игры экологической направленности, детское рисование, эпизодические исследование и экспериментирование. Такой ограниченный выбор педагогических средств не способствует эффективному развитию познавательного интереса к природе у старших дошкольников. Музейная педагогика как педагогическое средство в календарно-тематическом плане отсутствует.

Для решения проблемы по формированию познавательного интереса к природе у детей старшего дошкольного возраста был разработан и в ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы реализован *перспективный план «Музейные истории о природе»*.

Анализ культурно-образовательной деятельности музеев г. Костромы, имеющих природную направленность, показал следующее.

В Костроме функционируют несколько музеев, которые предлагают детям старшего дошкольного воз-

Таблица 1

**Музеи г. Костромы, предлагающие музейно-образовательные программы природной направленности для старших дошкольников**

№	Название, адрес музея	Содержание экспозиций	Музейно-образовательные программы для старших дошкольников
1	Музей природы Костромской области; ул. Молочная гора, 3.	В музее находятся коллекции, рассказывающие о животном и растительном мире Костромского региона. Постоянные музейные экспозиции выполнены в виде красочных и подробных диорам, изображающих различные ситуации из жизни обитателей дикой природы Костромской области.	Лесная школа. Новый год в лесу. Год в лесу. Суперхищники Костромских лесов. Четыре королевства и др.
2	Архитектурно-этнографический и ландшафтный музей-заповедник «Костромская слобода»; ул. Просвещения, 1Б.	Во время программы дети узнают о трепетном отношении крестьянина к лесу.	Что в лесу родится, в доме пригодится.
3	Музей-усадьба льна и бересты; ул. В. Терешковой, 38.	Экспозиции музея рассказывают о традициях и современности русских народных промыслов, связанных со льном и берестой.	Экскурсии по залам. Сказ о Северном шелке. Мастер-классы по изготовлению изделий из бересты.
4	Музей «Лес-Чудодей»; ул. Островского, 63	Музей приглашает в мир удивительных богатств и гордости земли костромской – в мир сказочного леса. Залы: Лес-кладовая природы; Мир лесных сказок; Магия природного материала и металла.	Экскурсии по залам. Мастер-класс «Поделки из ивового прута».
5	Музей хлеба; Большие мучные ряды, 1.	Представлена история хлеба с древнейших времен.	Экскурсия «Путь хлеба». Мастер-классы.

раста музейно-образовательные программы, экскурсии, мастер-классы, ориентированные на изучение природы (табл. 1).

Выбор музеев для посещения проводился при активном участии детей. Перед тем как выбрать музеи, дети экспериментальной группы приняли участие в усложненной викторине «Природа родного края» и пришли к выводу, что знаний по этой теме у них недостаточно. Воспитатели создали проблемную ситуацию выбора дополнительных источников знаний о природе, среди которых были предложены и музеи природной направленности. В ходе дальнейшей беседы воспитатели выяснили, какие музеи природы города дети посещали. Оказалось, что подобные посещения были единичными. Воспитатели рассказали детям о том, какие музеи природы есть в городе, показали короткую презентацию на эту тему и вместе с детьми в ходе обсуждения осуществили выбор музеев.

В ходе реализации перспективного плана было проведено девять музейных экскурсий, в которых принимали участие дети экспериментальной группы, воспитатели, родители воспитанников и работники музеев. Кроме того, в течение всего периода реализации плана родители с детьми самостоятельно посещали выбранные музеи по рекомендациям «Маршрута выходного дня».

Для проведения каждой экскурсии был разработан *маршрутный лист*, включающий игры и задания, направленные на воспитание у детей познавательного интереса к природе. Экскурсоводы и воспитатели проводили с детьми беседы по содержанию экспозиций музеев с включением проблемных ситуаций, предлагали для решения логические задачи и ребусы, загадывали загадки, проводили словесные игры, игры-лабиринты, исследования, использовали художественное слово и др. По завершении каждой экскурсии в детском саду организовывались *формы совместной деятельности воспитателей и детей*, направленные на уточнение и систематизацию представлений и знаний о природе: игры-путешествия; игровые квесты; творческие мастерские по оформлению тематического стенда, газеты, изготовлению коллажа; выставки рисунков и поделок; викторины и др.

В ходе различной совместной деятельности с педагогами дети проводили: эксперимент по выращиванию семян ржи и пшеницы (после экскурсии в музей хлеба); экспериментирование с красками для изображения цветовой гаммы природы в ходе музыкально-художественной гостиной «Краски осени»; решали проблемные ситуации «Путешествие растений», «Как зимуют деревья?», «Найди и объясни», участвовали в конкурсе-доказательстве «Самый интересный музей о природе» и др. Очень интересно прошел праздник «Синичкин день», основной це-

лю которого стало стимулирование у детей познавательного интереса к природе через развитие умений устанавливать связи между природными объектами с использованием игр и проблемных заданий. В ходе праздника дети узнали историю праздника, рассказывали и объясняли приметы, связанные с зимующими птицами, играли в игры «Найдите зимующих птиц», «Птичий концерт», отвечали на вопросы викторины; решали проблемную ситуацию «Торт для птичек-синичек» и др.

В реализации плана активное участие принимали *родители воспитанников подготовительной группы*, для которых были разработаны рекомендации «Маршрута выходного дня» с кратким описанием музеев г. Костромы природоведческого характера. Родители с детьми выбирали интересующие их маршруты, кратко описывали и зарисовывали посещения музеев в дневниках «Природа в музеях». Дети приносили дневники в группу, вместе их рассматривали, обсуждали. Также родители участвовали в празднике «Синичкин день», в развлечении «Жители леса», вместе с детьми готовились к конкурсу-доказательству «Самый интересный музей о природе» и др.

Все продукты детско-взрослой деятельности размещались в центре природы, который постепенно был оборудован в группе. К концу реализации плана в группе была создана *обогащенная развивающая среда* соответствующей направленности, включающая маршрутные листы экскурсий, дневники посещения музеев, продукты детско-взрослой деятельности (панно, поделки, рисунки и др.), различные проблемно-поисковые задания и рабочие листы для их выполнения, тематические газеты и лэпбуки и др.

**Результаты опытно-экспериментальной работы.** По завершении формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, *на этапе контрольного эксперимента*, в экспериментальной и контрольной группах была проведена повторная диагностика сформированности познавательного интереса к природе у детей старшего дошкольного возраста.

Сравнительные результаты «Выбора деятельности», полученные на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы, представлены на рисунке 1. Сравнительные результаты показателей устойчивости познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста к занятиям в природе представлены в рисунке 2.

*Результаты индивидуальных бесед* показали преимущественно положительное отношение детей экспериментальной группы к познавательной деятельности в природе, при этом дети комментировали, чем интересна для них эта деятельность. Дети контрольной группы по-прежнему продемонстрировали преимущественно отрицательное отношение к этой деятельности.

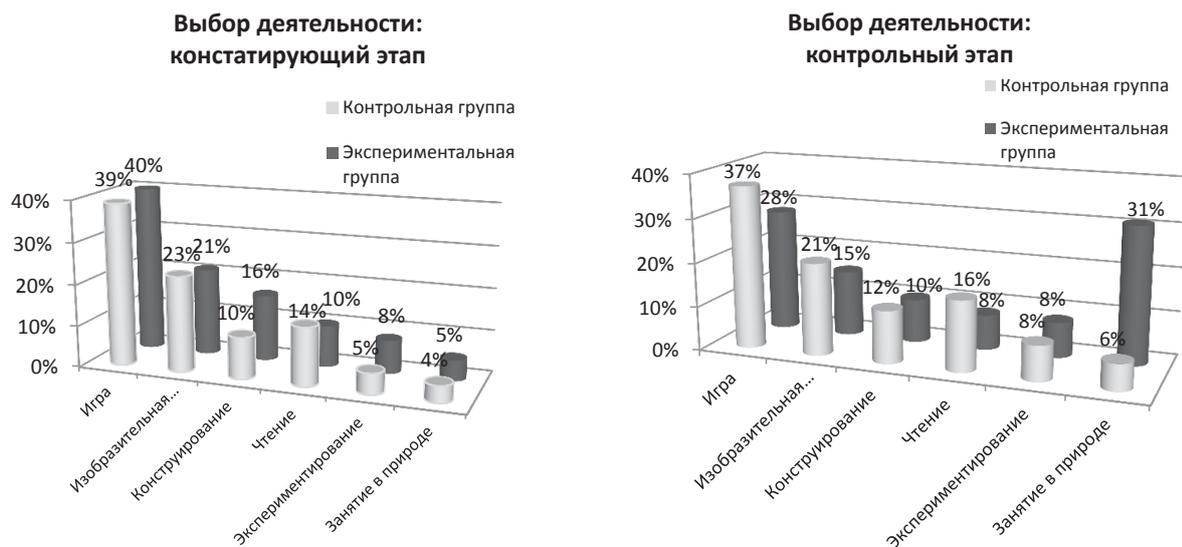


Рис. 1. Выбор, направленный на выявление предпочитаемого старшими дошкольниками вида деятельности



Рис. 2. Показатели устойчивости познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста к занятиям в природе

Воспитатели освоили проектирование и организацию таких форм совместной деятельности, как творческая мастерская, творческая гостиная, игра-путешествие, умственное исследование, научились разрабатывать проблемные ситуации природного содержания и маршрутные листы для проведения экскурсий в музее.

#### Выводы:

1. Музеи г. Костромы имеют значительный образовательный потенциал для формирования познавательного интереса к природе у старших дошкольников; при этом важно активное участие детей старшего дошкольного возраста в выборе музеев для посещения.

2. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности опытно-экспериментальной работы, проведенной с детьми старшего дошкольного возраста. Музейная педагогика является значимым средством формирования познавательного интереса к природе у старших дошкольников.

3. Для проведения экскурсий в музейные экспозиции, связанные с природой, целесообразно разрабатывать маршрутные листы с различными играми и заданиями, стимулирующими у детей познавательный интерес к природе. С целью закрепления познавательного интереса к природе в условиях дошкольной образовательной организации необходимо

организовывать разнообразные формы совместной деятельности педагогов и детей.

4. Включенность родителей в подобные педагогические мероприятия усилит направленность интереса детей старшего дошкольного возраста на активное познание мира природы.

#### Список литературы

*Вахрушева Л.Н.* Воспитание познавательных интересов у детей 5–7 лет. Москва: ТЦ Сфера, 2012. 128 с.

*Вахрушева Л.Н., Негру Л.М.* Развитие познавательного интереса к природе у второклассников // Начальная школа. 2015. № 7. С. 68–75.

*Вербенец А.М.* Маршрутные листы и детские путеводители как средство развития интереса к посещению музеев у старших дошкольников. URL: <https://studfile.net/preview/1767572/>

*Красова Т.Д.* Современные исследования развития познавательных интересов у детей дошкольного возраста // Психология образования в поликультурном пространстве. 2014. № 4 (28). С. 21–29.

Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155: (с изм. и доп. от 8 ноября 2022 года). URL: [https://shkolastarotimoshkinskaya-r73.gosweb.gosuslugi.ru/netcat\\_files/userfiles/DetSad/FGOS\\_DO\\_v\\_deystvuyushey\\_redaktsii\\_s\\_17.02.2023.pdf](https://shkolastarotimoshkinskaya-r73.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/DetSad/FGOS_DO_v_deystvuyushey_redaktsii_s_17.02.2023.pdf)

Организация экспериментальной деятельности дошкольников: метод. рекомендации / под общ. ред. Л.Н. Прохоровой. Москва: АРКТИ, 2010. 64 с.

*Прохорова Л.Н.* Организация экспериментальной деятельности дошкольников. Москва: АРКТИ, 2010. 64 с.

*Яркина Л.В., Савицкая Ю.А.* Формирование картины мира у дошкольников // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 2. С. 191–195.

#### References

*Krasova T.D.* *Sovremennye issledovaniya razvitiya poznavatel'nyh interesov u detej doshkol'nogo vozrasta* [Modern studies of the development of cognitive interests in preschool children]. *Psihologija obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve* [Psychology of education in a multicultural space], 2014, No. 4 (28), pp. 21–29. (In Russ.)

*Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 oktjabrja 2013 g. № 1155: (s izmenenijami i dopolnenijami ot 8 nojabrja 2022 goda)* [On Approval of the Federal State Educational Standard of Preschool Education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1155 dated October 17, 2013: (with amendments and additions dated November 08, 2022)]. URL: <https://shkolastarotimoshkinskaya-r73.gosweb.g> (In Russ.)

*Organizacija jeksperimental'noj dejatel'nosti doshkol'nikov: metodicheskie rekomendacii* [Organization of experimental activities of preschoolers: Methodological recommendations], ed. by L.N. Prohorova. Moscow, Arkti Publ., 2010, 64 p. (In Russ.)

*Prokhorova L.N.* *Organizacija jeksperimental'noj dejatel'nosti doshkol'nikov* [Organization of experimental activities of preschoolers]. Moscow, Arkti Publ., 2010, 64 p. (In Russ.)

*Vakhrusheva L.N.* *Vospitanie poznavatel'nyh interesov u detej 5-7 let* [Education of cognitive interests in children 5-7 years old]. Moscow, Shopping center Sphere Publ., 2012, 128 p. (In Russ.)

*Vakhrusheva L.N., Negru L.M.* *Razvitie poznavatel'nogo interesa k prirode u vtoroklassnikov* [The development of cognitive interest in nature among second graders]. *Nachal'naja shkola* [Elementary school], 2015, No. 7, pp. 68–75. (In Russ.)

*Verbenets A.M.* *Marshrutnye listy i detskie putevoditeli kak sredstvo razvitiya interesa k poseshheniju muzeev u starshih doshkol'nikov* [Itinerary sheets and children's guides as a means of developing interest in visiting museums among older preschoolers]. URL: <https://studfile.net/preview/1767572/> (In Russ.)

*Yarkina L.V., Savitskaya Yu.A.* *Formirovanie kartiny mira u doshkol'nikov* [The formation of a picture of the world in preschoolers]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2018, No. 2, pp. 191–195. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 18.06.2023; одобрена после рецензирования 19.07.2023; принята к публикации 10.08.2023.*

*The article was submitted 18.06.2023; approved after reviewing 19.07.2023; accepted for publication 10.08.2023.*

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 141–148. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 3, pp. 141–148.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:378

EDN WUVFXE

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-141-148>

## ВЛИЯНИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТОВ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ (на материале самонаблюдения студентов)

**Осипова Елена Владимировна**, доктор биологических наук, профессор, Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия, [evosirova2010@yandex.ru](mailto:evosirova2010@yandex.ru), <http://orcid.org/0000-0003-4611-6300>

**Борисенко Елена Юрьевна**, кандидат педагогических наук, Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия, [pelikan.65@mail.ru](mailto:pelikan.65@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3025-7440>

**Кирилова Ирина Анатольевна**, кандидат биологических наук, Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия, [kirilova-i@mail.ru](mailto:kirilova-i@mail.ru), <http://orcid.org/0000-0002-5124-8247>

**Аннотация.** Проблема дистанционного обучения (ДО) приобрела актуальность с периода пандемии коронавирусной инфекции, когда все высшие учебные заведения перешли на данный тип обучения. Внедрение этой технологии повлекло за собой изменения в организации учебного процесса, разработке преподавателем методических материалов, которые студент может использовать как в очном, так и в дистанционном формате. В статье представлен пример организации самостоятельной исследовательской работы бакалавров, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», по оценке адаптационных резервов организма в зависимости от отношения к дистанционному обучению студентов 1-го курса, обучавшихся с марта по июнь 2020 г. Представленный в данной статье пример организации самостоятельной работы можно описать как студенческий проект, позволяющий решить задачи по расширению и закреплению знаний, развивающий навыки самоорганизации, самостоятельной теоретической, практической и учебно-исследовательской деятельности при дистанционной форме обучения. Результаты самостоятельной исследовательской работы студентов показали, что дистанционное обучение оказывает влияние на психическое состояние и функциональные характеристики сердечно-сосудистой системы, что подтверждает необходимость учитывать индивидуальные психофизиологические особенности студентов при введении новых образовательных стандартов.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, психофизиологические характеристики, адаптация, студенты, самостоятельная учебно-исследовательская деятельность.

**Для цитирования:** Осипова Е.В., Борисенко Е.Ю., Кирилова И.А. Влияние психофизиологических характеристик студентов на процесс обучения в дистанционном формате (на материале самонаблюдения студентов) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 141–148. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-141-148>

**THE INFLUENCE OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL CHARACTERISTICS  
OF STUDENTS ON THE LEARNING PROCESS IN A DISTANCE FORMAT  
(based on student self-observation)**

**Elena V. Osipova**, Doctor of Biological Sciences, Professor, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia, evosipova2010@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0003-4611-6300>

**Elena Yu. Borisenko**, Candidate of Pedagogical Sciences, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia, pelikan.65@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3025-7440>

**Irina A. Kirilova**, Candidate of Biological Sciences, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia, kirilova-i@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-5124-8247>

**Abstract.** The problem of distance learning (DL) has become highly relevant since the pandemic period of coronavirus infection, when all higher educational institutions switched to this type of learning. The introduction of this technology entailed changes in the organization of the learning process, the development of methodological materials by the teacher, which the student can use both in full-time and distance format. The article presents an example of organization of independent research work of bachelors, studying in the field of training 44.03.05 "Pedagogical education (with two profiles)" on the assessment of adaptation reserves of the body depending on the relationship to distance learning of 1st year students, studying from March to June 2020. The example of the organization of independent work presented in this article can be described as a student project, allowing to solve the problems of expanding and consolidating knowledge, and developing skills of self-organization, development of skills of independent theoretical, practical and educational-research activities in distance learning. The results of students' independent research work showed that distance learning affects the mental state and functional characteristics of the cardiovascular system, which confirms the need to consider the individual psychophysiological characteristics of students in the introduction of new educational standards.

**Key words:** distance learning, psychophysiological characteristics, adaptation, students, independent teaching and research activities.

**For citation:** Osipova E.V., Borisenko E.Yu., Kirilova I.A. The influence of psychophysiological characteristics of students on the learning process in a distance format (based on student self-observation). Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 3, pp. 141–148. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-141-148>

В условиях изменяющегося российского образования перед учреждениями разных его ступеней средних и профессиональных основных образовательных программ стоит задача качественной подготовки обучающихся, создания качественной системы образования, которая сможет подготовить молодое поколение к жизни. Особенно важен системный подход к подготовке специалиста, который может обеспечить комплексная программа деятельности, сопровождающая студента в течение всего периода обучения и позволяющая корректировать его профессиональную траекторию в дальнейшем. В первый год обучения происходит адаптация обучающихся и закрепление традиций обучения в классическом вузе; во второй год – реализация общественных инициатив; в третий-четвертый годы – опыт взаимодействия с работодателем; в пятый год – прохождение преддипломной практики.

В данной статье речь пойдет о подготовке будущих учителей, развитии у них необходимых для успешной профессиональной деятельности компетенций. Студенты должны успешно пройти процессы адаптации к обучению и подготовке педагогов в условиях очного и дистанционного обучения (ДО), с учетом специфики подготовки начинающих учителей школ. На сегодняшний день актуальность про-

блемы дистанционного обучения очень высока, так как в марте 2020 года все высшие учебные заведения перешли на ДО в связи с пандемией коронавирусной инфекции (COVID-19), и в настоящее время эта технология активно используется при организации учебного процесса высших учебных заведений.

Дистанционное обучение сочетает различные методы и приемы обучения, которые эффективно применяются на теоретических занятиях (например, лекция). Однако, учитывая специфику обучения студентов направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки: Биология, Химия)», применение этой технологии затруднено в силу объективных причин. Во-первых, для развития специальных профессиональных умений и навыков для преподавания биологии и химии необходимо проведение большого количества лабораторных работ. Во-вторых, нужна качественная разработка методических материалов по выполнению самостоятельной работы студентов, связанной с изучением биологических объектов и явлений в условиях ДО. С одной стороны, эти объекты должны быть доступны, с другой – важен выбор направления студенческого исследования, не только связанный с изучаемыми предметами, но и целесообразный для дальнейшей профессиональной деятельности.

Кроме того, одним из основных условий четкой организации самостоятельной работы является выбор методик для самостоятельного проведения биологического эксперимента и наблюдения [Бубновская 2013].

Учитывая вышесказанное, авторы статьи предлагают направление в организации исследовательской работы студентов по изучению психофизиологических процессов, которые вполне выполнимы даже в случае ДО. При выполнении специфических для биологического исследования самостоятельных работ внимания прежде всего заслуживает применение самонаблюдения. Самонаблюдение как метод в научно-методической литературе иначе называют интроспекцией, или наблюдением за собственными психическими процессами и их проявлениями [Архипенко 2022].

Метод не является новым, и, скорее всего, его применение возвращает нас к традициям преподавания, что дает уверенность в целесообразности его использования в учебно-воспитательном процессе. Именно интроспекция позволит качественно достигать поставленных задач в преподавании таких дисциплин, как: «Физиология человека и животных», «Экология человека», «Методика преподавания биологии», «Физическая культура» (дисциплина, включенная во все учебные планы направления подготовки «Педагогическое образование»).

При ДО самостоятельная работа студента с применением наблюдений и самонаблюдений возможна. Однако при ее организации преподавателю необходимо создать методические материалы, которые студент-исследователь может использовать как при очном, так и при дистанционном формате.

В данной статье мы предлагаем пример организации самостоятельной работы студента, которую по дидактическим целям можно отнести к деятельности, способствующей развитию умений и владения методикой применения знаний на практике при планировании учебного исследования как в малокомплектных сельских школах с большим процентом слабоуспевающих детей, так и в гимназии, лицее или школах с углублённым изучением предметов [Вайндорф-Сысоева, Суворова 2018]. Экспериментаторы имеют возможность решения поставленных задач исследовательского уровня, проводить эксперимент на практике, поэтому по характеру познавательной деятельности можно отметить частично-поисковый, исследовательский и проблемный уровни. Содержание исследования, как было отмечено выше, предполагает применение интроспекции. Результаты аналитико-вычислительных действий позволяют не только сделать выводы, но и составить рекомендации для участников эксперимента, для которых развитие навыков самонаблюдения имеет крайне важное значение в связи с выбранной профессией.

Мы соглашаемся с авторами учебно-методического пособия по систематизации особенностей самостоятельной работы студентов А.В. Меренковым, А.В. Куньчиковым с соавт. [Самостоятельная работа 2016], которые выделяют задачи, принципы организации самостоятельной работы студента, интерактивность, развитие интеллектуального потенциала, обеспечение непрерывности и целостности работы.

Представленный в данной статье пример организации самостоятельной работы можно описать как студенческий проект, позволяющий решить задачи по расширению и закреплению знаний и развивающий навыки самоорганизации, выработки навыков самостоятельной теоретической, практической и учебно-исследовательской деятельности и др. Такой широкий спектр поставленных задач полностью соответствует требованиям федерального государственного стандарта.

Если говорить о принципах организации самостоятельной работы студента, можно отметить и интерактивность (работа с группой участников эксперимента на всех его этапах), и возможность для исследователя принимать решения, и обеспечение целостности проведения исследования в учебном процессе. Примером сказанного может служить самостоятельная работа при подготовке бакалавров, обучающихся по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», по оценке адаптационных резервов организма в зависимости от отношения к ДО студентов 1-го курса, обучавшихся с марта по июнь 2020 г.

**Материалы и методы исследования.** При выполнении работы использованы результаты самообследования 158 практически здоровых студенток 1-го курса Педагогического института Иркутского государственного университета, давших добровольное согласие на использование их результатов в проекте.

Студентки по общепринятым методикам и под руководством преподавателя самостоятельно определяли такие функциональные характеристики сердечно-сосудистой системы (ССС), как систолическое и диастолическое артериальное давление крови (САД и ДАД), частоту сердечных сокращений (ЧСС). Кроме этого, рассчитывали систолический и минутный объем крови (СО и МОК), вегетативный индекс Кердо (ВИК). Используя результаты проведенного исследования, оценивали адаптационный потенциал, или индекс функциональных изменений (ИФИ) [Бавевский 1997]. Для определения типа личности и степени нейротизма использовали тест Г. Айзенка в электронной версии [Личностный опросник 2023].

Статистический анализ проводили с помощью известных статистических методов и прикладных программ Statistica 6.0. Оценку различий количественных показателей между изучаемыми группами выполняли

параметрическими методами (вычисление среднеквадратичного отклонения ( $\sigma$ ), достоверности различий средних величин по критерию Стьюдента). Для определения внутригрупповой взаимосвязи количественных признаков применяли корреляционный анализ. Различия сравниваемых показателей считали значимыми при  $p \leq 0,05$ .

**Основные результаты и обсуждение.** Реализация проекта предполагала несколько этапов:

1. Проведение анкетирования студенток с целью выявления их отношения к дистанционному обучению (ДО) и обработка полученных результатов.
2. Определение функциональных характеристик ССС (САД, ДАД, ЧСС) и оценка расчетных показателей – СО, МОК, вегетативного индекса Кердо.
3. Определение типа личности и уровня нейротизма по тесту Г. Айзенка.
4. Оценка адаптационных резервов организма (ИФИ).
5. Статистическая обработка полученных данных.
6. Выявление взаимосвязи между отношением студенток к ДО и типом личности, показателями ССС, характеристиками вегетативной нервной системы, значениями адаптационного потенциала.
7. Оформление отчета.

На первом этапе реализации проекта проведено анкетирование студенток с целью выявления их отношения к ДО. Результаты анкетирования показали, что 48 % студенток предпочитают обычный, очный формат обучения, 43 % студенток высказались за ДО, 9 % – не определились, 35 % опрошенных не хватало личного общения с преподавателями и однокурсниками. О том, что эффективность обучения в таком формате является низкой, сообщили 38 % респондентов, средней – 52 %, высокой – 10 %, что не противоречит известным данным [Бакулин 2021; Драндров 2022]. По мнению опрошенных, отсутствие формата общения «студент – преподаватель» не дает возможности непосредственного участия в процессе объяснения нового материала, анализа пробелов в обучении, степени развитости специальных умений и эффективности педагогического процесса. Поэтому, по мнению 33 % студенток, качество обучения при ДО снизилось,

но в то же время 43 % считали, что предложенный формат удобен, поскольку предоставляет большие возможности для получения дополнительных материалов, видеолекций, выполнения заданий в наиболее приемлемое время. Более того, 59 % студенток полагали, что полученный опыт пригодится в дальнейшей профессиональной деятельности.

Определение характеристик САД, ДАД, ЧСС, СО, МОК при выполнении проекта выбран не случайно. Известно, что ССС принимает активное участие в процессах адаптации, реактивно реагируя на различные физические и эмоциональные нагрузки. Одним из показателей уровня адаптации является вегетативный индекс Кердо (ВИК), который позволяет оценить баланс между симпатическим и парасимпатическим тонусом вегетативной нервной системы (ВНС). Индекс Кердо рассчитывают по формуле:

$$\text{ВИК} = (1 - \text{ДАД}/\text{ЧСС}) * 100 \%,$$

где ВИК – вегетативный индекс Кердо, %; ДАД – диастолическое артериальное давление, мм рт. ст.; ЧСС – частота сердечных сокращений, уд./мин.

Положительное значение ВИК свидетельствует о преобладании симпатического, а отрицательное – парасимпатического отделов ВНС. При равновесии симпатического и парасимпатических отделов ВНС (здоровые, адаптированные к условиям среды люди) вегетативный индекс близок к 1, а величина диастолического давления близка к частоте сердечных сокращений. Известно, что ведущая роль в процессах адаптации отводится активации симпатического отдела ВНС, обеспечивающего энергетический обмен. Преобладание парасимпатических воздействий автономной нервной системы на сердечный ритм свидетельствует о высокой функциональной устойчивости и выраженных адаптационных потенциалах [Кормилицына 2016].

По результатам оценки вегетативного индекса Кердо (ВИК) студентки были разделены на три группы: с преобладанием активности симпатического отдела (N = 45), с преобладанием активности парасимпатического отдела (ваготоники) (N = 30) и обучающихся, у которых регистрировали баланс между отделами ВНС (N = 54).

Таблица 1

Результаты оценки студенток характеристик индекса Кердо (ВИК) и их отношение к дистанционному обучению

Предпочитаемая форма обучения	Уровень индекса Кердо (ВИК), %		
	Преобладание активности симпатического отдела ВНС (N = 48) 21,3 ± 1,6	Преобладание активности парасимпатического отдела ВНС (N = 30) -18,1 ± 2,2	Баланс ВНС (N = 54) 1,24 ± 0,9
Дистанционное обучение	28 %	42 %	30 %
Очная форма	48 %	32 %	20 %
Не определились	24 %	26 %	50 %

Опрос студентов с различными характеристиками ВИК об их отношении к дистанционному обучению показал, что 48 % студентов с усилением симпатических активирующих влияний предпочитают очный формат обучения, тогда как 42 % студентам с усилением влияния парасимпатической нервной системы (ваготоники) больше нравится ДО (табл. 1). 50 % студентов с балансом отделов вегетативной нервной системы не смогли определиться в выборе формы обучения.

Симпатический сдвиг сопровождается учащением пульса и понижением ДАД; парасимпатический – замедлением пульса и повышением ДАД. Преобладание тонуса парасимпатической нервной системы характерно для низкотреховых людей, что и подтвердили наши исследования (табл. 2). У высокотреховых доминирует симпатическая нервная система. По мнению ряда авторов, наиболее успешную адаптацию к стрессу обеспечивает преобладание симпатических влияний над парасимпатическими.

Вместе с тем было проанализировано, как ответили симпатотоники и ваготоники на вопрос, в каком формате им больше нравится обучаться. Анализ результатов показал, что реакция ССС студентов с преобладанием симпатической и парасимпатической систем отличается с высокой степенью достоверности вне зависимости от предпочтений студентов к дистанционной или очной формам обучения (табл. 2).

У девушек с активацией парасимпатического отдела ВНС выявили достоверно значимо более низкие

значения ЧСС, СО, МОК на фоне компенсаторного увеличения ДАД. Полученные результаты обследования девушек свидетельствуют о снижении скорости кровотока у ваготоников по сравнению с симпатотониками, которая различалась более чем на 30 % (табл. 2). Однако следует отметить, что функциональные характеристики ССС сравниваемых групп студенток соответствовали нормативным значениям показателей для данной возрастной группы. Опрос студентов об отношении к дистанционному обучению показал, что 48 % студентов с усилением симпатических активирующих влияний предпочитают очный формат обучения, тогда как 42 % студенткам с усилением влияния парасимпатического отдела ВНС больше нравится ДО.

Определение типа личности обследованных студенток показало, что среди них 58 % являются интровертами и 43 % – экстравертами (табл. 3). Среди экстравертов большая часть обследованных (58 %) высказалась за ДО, среди интровертов 46 % – за ДО и 40 % – за традиционный формат обучения (табл. 3).

С помощью личностного опросника *EPI Айзенка* (2005) оценили уровень нейротизма студенток. Нейротизм, или тревожность, проявляется в эмоциональной неустойчивости человека, напряженности, возбудимости, раздражительности.

По уровню нейротизма студентки были разделены на две группы: 1-я группа – слабая степень нейротизма (<11 баллов); 2-я группа – повышенная степень нейротизма (>11 баллов).

Таблица 2

**Вегетативные влияния на характеристики показателей ССС у студентов с различным отношением к дистанционному обучению**

Показатели	Группы					
	За обучение в обычном формате			За обучение в дистанционном формате		
	Симпатотоники N = 31 X ± σ	Ваготоники N = 11 X ± σ	P	Симпатотоники N = 18 X ± σ	Ваготоники N = 14 X ± σ	P
ЧСС, уд./мин.	78,0 ± 8,2	66,9 ± 8,7	<b>0,000</b>	82,8±12,0	66,3±4,8	<b>0,000</b>
САД, мм рт. ст.	108,6 ± 1,0	112,1 ± 15,5	>0,05	111,6±14,1	107,1±9,2	>0,05
ДАД, мм рт. ст.	62,5 ± 8,1	79,4 ± 15,2	<b>0,000</b>	66,6±8,7	77,6±5,7	<b>0,000</b>
СО, мл	79,1 ± 8,1	60,8 ± 2,0	<b>0,000</b>	75,9±9,0	59,9±16,8	<b>0,001</b>
МОК, л/мин	6,1 ± 0,6	4,0 ± 1,7	<b>0,000</b>	6,3±1,1	4,0±1,1	<b>0,000</b>

Примечание. P – коэффициент достоверности Стьюдента; достоверные различия при P ≤ 0,05.

Таблица 3

**Отношение к разным формам обучения у девушек с различными типами личности**

Группы	Экстраверты (N = 67)	Интроверты (N = 91)
<b>Все студентки</b>	<b>43 %</b>	<b>58 %</b>
Выбор дистанционного обучения	58 %	46 %
Выбор обычной формы обучения	22 %	40 %
Не определились	20 %	14 %

Степень нейротизма девушек (N = 158)

Группы	Слабая степень нейротизма <11 баллов (N = 33)	Сильная степень нейротизма >11 баллов (N = 125)
Все студентки	21 %	79 %
Выбор дистанционного обучения	36 %	31 %
Выбор обычной формы обучения	64 %	48 %
Не определились	0	17 %

Высокий уровень нейротизма выявлен у 79 % девушек (табл. 4). За обычное обучение высказалось 64 % студенток со слабой степенью нейротизма, тогда как выбор ДО отмечен у трети студенток вне зависимости от степени нейротизации (табл. 3). Студентки с высокой степенью нейротизации (17 %) не смогли определиться в выборе наиболее удобной формы обучения.

Значения индекса функциональных изменений у девушек с различными типами личности составили  $3,2 \pm 0,2$  баллов (ИФИ = 3,10–3,49 баллов). Данная тенденция свидетельствует о неудовлетворительной адаптации. Более того, характеристики ИФИ не различались у девушек независимо от их отношения к какой-либо форме обучения.

Результаты корреляционного анализа показали, что среди исследованных показателей выявлены достоверно значимые ( $P < 0,05$ ) сильные и средней силы положительные связи в группах:

– *экстравертов, предпочитавших обычное обучение*: между ИФИ и нейротизмом ( $r = 0,39$ );

– *интровертов, сделавших выбор в пользу ДО*: между степенью нейротизма и ЧСС ( $r = 0,48$ ). В этой группе выявлены также корреляционные отрицательные связи между ИФИ и СО ( $r = -0,63$ ), ИФИ и МОК ( $r = -0,65$ ).

Таким образом, неудовлетворительная адаптация (ИФИ = 3,10–3,49 баллов) у экстравертов и интровертов может быть связана с повышением степени нейротизма, а у интровертов, выбравших дистанционное обучение, также со снижением скорости кровотока, что подтверждается данными корреляционного анализа и полученными результатами исследования ЧСС и МОК в этой группе (табл. 2).

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что значительная доля студентов, в основном интровертов, выбирают дистанционное обучение, тогда как 48 % опрошенных, среди которых больше экстравертов, предпочитают обычный формат обучения. Хотя все обследованные девушки были практически здоровы, имели гармоничное физическое развитие, являлись нормостениками, их функциональные характеристики ССС соответствовали нормативным значениям, тем не менее был выявлен более низкий уровень

интенсивности обменных процессов и скорости кровотока у девушек-интровертов по сравнению с экстравертами. Данные характеристики подтверждаются достоверно значимым снижением у них таких показателей, как ССС, ЧСС, САД и минутного объема крови на фоне компенсаторного увеличения ДАД.

Оценка экстраверсии-интроверсии соотносится с особенностями ВНС. Симпатическая нервная система активизирует организм человека в стрессовых и критических ситуациях, в связи с чем усиливается активность ССС. Парасимпатическая нервная система способна возвращать организм к оптимальному уровню возбуждения. Отличия в эмоциональности обуславливаются разной чувствительностью парасимпатического и симпатического отделов нервной системы, которыми руководит лимбическая система. Активизация ВНС вызывает возбуждение всего организма, активизирует общее состояние, что при длительном возбуждении приводит к невротизации. Нельзя не учитывать тот факт, что ДО было введено без надлежащей подготовки и студентов, и преподавателей, что привело к стрессовой ситуации, которая могла сказаться на повышении уровня нейротизации обследованных студенток и, как следствие, их неудовлетворительной адаптации.

Таким образом, вся совокупность полученных данных подтверждает необходимость учитывать при введении новых образовательных стандартов не только планирование деятельности студентов, разработку учебно-методических рекомендаций, формирование моделей дистанционного обучения и т. д., но и индивидуальные психофизиологические особенности студентов, что находит подтверждение в результатах исследований последних лет [Рахмонов 2020; Ткаченко, Белоусова 2021; Кольцов, Долганова 2020; Руденко, Ткачева 2021; Рыбников и др. 2023].

Полученный студентом опыт проведения самостоятельной исследовательской работы по самонаблюдению будет проецироваться на его профессиональную деятельность в школе.

Организация образовательной деятельности по программе основного общего образования, в том числе адаптированной, может быть основана на делении обучающихся на группы и различное построение

учебного процесса с учетом их успеваемости, образовательных потребностей и интересов, психического и физического здоровья и т. д., что соответствует уже давно действующим рекомендациям по использованию при планировании деятельности учителя дифференцированного и индивидуализированного обучения [Селевко 2005]. Молодой педагог, способный отслеживать свое состояние, имеет возможность применять эти навыки при преподавании биологии, организовать исследовательскую работу обучающихся в этом направлении, что соответствует требованиям школьного Федерального государственного образовательного стандарта по созданию условий для развития у обучающихся интереса к саморазвитию, самостоятельности и самообразованию на основе рефлексии по самоорганизации жизнедеятельности, содействию формирования у школьников выбора здорового образа жизни и т. д. Можно сколько угодно долго озвучивать требования ФГОС к развитию школьников и формированию у них полезных жизненных навыков, но это развитие и осознание может прийти к ним только после реального подтверждения значимости этих навыков и в большей мере – через просветительскую работу учителя и организацию исследовательских действий обучающихся.

#### Список литературы

Архипенко Я.И. Метод самонаблюдения // Справочник: образовательный портал. URL: [https://spravochnick.ru/psihologiya/metody\\_prikladnoy\\_psihologii/metod\\_samonablyudeniya](https://spravochnick.ru/psihologiya/metody_prikladnoy_psihologii/metod_samonablyudeniya) (дата обращения: 14.06.2023).

Баевский Р.М., Берсенева А.П. Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития заболеваний. Москва: Медицина. 1997. 236 с.

Бакулин В.М. Анализ проблем перехода к дистанционным формам обучения в вузе // Современные проблемы науки и образования. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30476> (дата обращения: 08.06.2023).

Бубновская О.В. Научное исследование как форма организации самостоятельной работы студента // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 11 (ч. 2). С. 64.

Вайндорф-Сысоева М.Е., Суворова М.Л. Цифровое образование как системообразующая категория: подходы к определению // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Педагогика. 2018. № 3. С. 25–36.

Драндров Д.А., Драндров Г.Л. Плюсы и минусы дистанционного обучения // Современные проблемы науки и образования. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31756> (дата обращения: 14.06.2023).

Кольцова И.В., Долганина В.В. Влияние пандемии на возникновение тревожности у студентов педаго-

гического вуза // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 4. С. 1–12.

Кормилицына Н.К. Показатели variability сердечного ритма и психофизиологические особенности студентов // Вестник Иванов. гос. ун-та. 2016. № 2. С. 26–31.

Личностный опросник ЕРІ Айзенка. URL: <https://onlinetestpad.com/ru/test/3-lichnostnyj-oprosnik-epi-ajzenka> (дата обращения: 26.05.23).

Никитина С.А., Слатвинская А.Н., Воробьева Е.А., Полётова Т.А. Дистанционное обучение как форма современного образования // Инновационная наука. 2023. № 4-1. С. 66–67.

Психофизиологический статус и вегетативная регуляция студентов с соматоформной дисфункцией вегетативной нервной системы при обучении в период пандемии / В.Ю. Рыбников, М.О. Леонтьева, М.А. Круглова и др. // Вестник психотерапии. 2023. № 86. С. 92–102.

Рахмонов А.Б. Организационно-педагогические условия развития дистанционного образования // Состояние, проблемы, перспективы развития современной науки и образования. Петрозаводск, 2020. С. 158–175.

Руденко Р.А., Ткачева И.В. Модель дистанционного обучения как инновационная форма современного российского образования // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 1 (41). С. 72–81.

Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки / А.В. Меренков, С.В. Куньщиков, Т.И. Гречухина и др.; под общ. ред. Т.И. Гречухиной, А.В. Меренкова. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. 80 с.

Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. Москва: Народное образование, 2005. 556 с.

Ткаченко П.В., Белоусова Н.И. Динамика уровня тревожности в процессе дистанционного обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 4 (37). С. 213–215.

#### References

Arhipenko YA.I. *Metod samonablyudeniya* [Method of self-observation]. *Obrazovatel'nyj portal «Spravochnik»* [Educational portal “Reference book”]. URL: [https://spravochnick.ru/psihologiya/metody\\_prikladnoy\\_psihologii/metod\\_samonablyudeniya](https://spravochnick.ru/psihologiya/metody_prikladnoy_psihologii/metod_samonablyudeniya) (access date: 14.06.2023). (In Russ.)

Baevskij R.M., Berseneva A.P. *Ocenka adaptacionnyh vozmozhnostej organizma i risk razvitiya zabolovanij* [Assessment of the body's adaptive capacity and risk of disease development]. Moscow, 1997, 236 p. (In Russ.)

Bakulin V.M. *Analiz problem perekhoda k distancionnym format obuchenija v vuze* [Analysis of the

Problems of Transition to Distance Forms of Education in Higher Education]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30476> (access date: 08.06.2023). (In Russ.)

Bubnovskaya O.V. *Nauchnoe issledovanie kak forma organizacii samostoyatel'noj raboty studenta* [Analysis of the problems of transition to distance learning at the university]. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamentalnyh issledovanij* [International Journal of Applied and Fundamental Research], 2013, No. 11, iss. 2, p. 64. (In Russ.)

Vajndorf-Sysoeva M.E., Suvorova M.L. *Cifrovoe obrazovanie kak sistemoobrazuyushaya kategoriya: podhody k opredeleniyu* [Digital education as a backbone category: approaches to definition]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Ser.: Pedagogika* [Bulletin of the Moscow State Regional University. Ser.: Pedagogy], 2018, No. 3, pp. 25-36. (In Russ.)

Drandrov D.A., Drandrov G.L. *Plyusy i minusy distancionnogo obucheniya* [Pros and cons of distance learning]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31756> (access date: 14.06.2023). (In Russ.)

Kol'cova I.V., Dolganina V.V. *Vliyaniye pandemii na vozniknoveniye trevozhnosti u studentov pedagogicheskogo vuza* [The impact of the pandemic on the occurrence of anxiety among students of pedagogical university]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya* [The world of science. Pedagogy and psychology], 2020, No. 4, pp. 1-12. (In Russ.)

Kormilicyna N.K. *Pokazateli variabel'nosti serdechnogo ritma i psihofiziologicheskie osobennosti studentov* [Heart rate variability and psychophysiological characteristics of students]. *Vestnik Ivanov. gos. un-ta* [Bulletin of Ivanovo State University], 2016, No. 2, pp. 26-31. (In Russ.)

*Lichnostnyj oprosnik EPI Ajzenka* [Eisenck Personality Inventory EPI]. URL: <https://onlinetestpad.com/ru/test/3-lichnostnyj-oprosnik-epi-ajzenka> (access date: 26.05.23). (In Russ.)

Nikitina S.A., Slatvinskaya A.N., Vorob'yova E.A., Polyotova T.A. *Distancionnoe obucheniye kak forma sovremennogo obrazovaniya* [Distance learning as a form of modern education]. *Innovacionnaya nauka* [Innovative science], 2023, No. 4-1, pp. 66-67. (In Russ.)

*Psihofiziologicheskij status i vegetativnaya regulyaciya studentov s somatoformnoj disfunkciej vegetativnoj nervnoj sistemy pi obuchenii v period pandemii* [Psychophysiological status and autonomic regulation of students with somatoform dysfunction of the autonomic nervous system during the pandemic], V.YU. Rybnikov, M.O. Leont'eva, M.A. Kruglova i dr. *Vestnik psihoterapii* [Bulletin of Psychotherapy], No. 86, pp. 92-102. (In Russ.)

Rahmonov A.B. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya razvitiya distancionnogo obrazovaniya* [Organizational and pedagogical conditions for the development of distance education]. *Sostoyaniye, problemy, perspektivy razvitiya sovremennoj nauki i obrazovaniya* [The state, problems, and prospects for the development of modern science and education]. Petrozavodsk, 2020, pp. 158-175. (In Russ.)

Rudenko R.A., Tkacheva I.V. *Model distancionnogo obucheniya kak innovacionnaya forma sovremennogo rossijskogo obrazovaniya* [Distance learning model as an innovative form of modern Russian education]. *Upravleniye obrazovaniem: teoriya i praktika*, 2021, № 1 (41), pp. 72-81. (In Russ.)

*Samostoyatel'naya rabota studentov: vidy, formy, kriterii ocenki* [Independent work of students: types, forms, evaluation criteria], A.V. Merenkov, S.V. Kun'shchikov, T.I. Grechuhina et al.; ed. by T.I. Grechuhina, A.V. Merenkov. Ekaterinburg, Izd-vo Ural. un-ta Publ., 2016, 80 p. (In Russ.)

Selevko G.K. *Enciklopediya obrazovatel'nyh tekhnologij* [Encyclopedia of Educational Technology]: in 2 vols., vol. 1. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 2005, 556 p. (In Russ.)

Tkachenko P.V., Belousova N.I. *Dinamika urovnya trevozhnosti v processe distancionnogo obucheniya* [Dynamics of anxiety level in the process of distance learning]. *Azimuth nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya* [Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology], 2021, vol. 10, No. 4 (37), pp. 213-215. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 05.07.2023; одобрена после рецензирования 21.08.2023; принята к публикации 21.08.2023.*

*The article was submitted 05.07.2023; approved after reviewing 21.08.2023; accepted for publication 21.08.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 149–154. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 3, pp. 149–154.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:004

EDN ZCVNVF

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-149-154>

## МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ВЫРАВНИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНФОРМАТИКЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЯМ 09.03.01 «ИНФОРМАТИКА И ВЫЧИСЛИТЕЛЬНАЯ ТЕХНИКА» И 09.03.04 «ПРОГРАММНАЯ ИНЖЕНЕРИЯ»

**Филиппова Евгения Михайловна**, кандидат педагогических наук, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия, [em\\_filippova@mail.ru](mailto:em_filippova@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4620-1313>

**Рыбанов Александр Александрович**, кандидат технических наук, Волжский политехнический институт (филиал) Волгоградского государственного технического университета, Волжский, Волгоградская область, Россия, [rybanoff@yandex.ru](mailto:rybanoff@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8638-9998>

**Свиридова Ольга Викторовна**, кандидат технических наук, Волжский политехнический институт (филиал) Волгоградского государственного технического университета, Волжский, Волгоградская область, Россия, [osviridova@inbox.ru](mailto:osviridova@inbox.ru), <https://orcid.org/0009-0006-2658-590X>

**Аннотация.** В статье представлена методическая система выравнивающего обучения студентов информатике при подготовке технических специалистов по направлениям 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника» и 09.03.04 «Программная инженерия», построенная на основе этапной модели методики выравнивания знаний, умений и навыков студентов по использованию информационных технологий вследствие их разной подготовки на предыдущей ступени и включающая адаптационный, выравнивающий и контрольный этапы. Проведен анализ понятия методической системы с разных позиций. Предложенная методическая система выравнивающего обучения студентов информатике при подготовке будущих IT-специалистов определена целями, содержанием, формами, методами и средствами обучения. Авторами обосновано, что целевой компонент является системообразующим и определяет функции остальных компонентов системы, его необходимо рассматривать как систему целей на трех уровнях: интегративная цель, этапная цель, операционная цель. Показано, что содержательный компонент методической системы выравнивающего обучения направлен на формирование теоретических и практических знаний по дисциплине, определены теоретические разделы для изучения, практические задания для выполнения на лабораторном практикуме и задания контрольной работы для проверки знаний и умений студентов. Приведены примеры заданий контрольной работы. Описан процессуальный компонент методической системы выравнивающего обучения, включающий методы, формы и средства, способствующие достижению целей методической системы.

**Ключевые слова:** методическая система, студенты технических вузов, выравнивающее обучение информатике, этапная модель.

**Для цитирования:** Филиппова Е.М., Рыбанов А.А., Свиридова О.В. Методическая система выравнивающего обучения студентов информатике при подготовке технических специалистов по направлениям 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника» и 09.03.04 «Программная инженерия» // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 149–154. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-149-154>

**METHODICAL SYSTEM OF EQUALIZING TRAINING OF COMPUTER SCIENCE STUDENTS IN THE PREPARATION OF TECHNICAL SPECIALISTS IN THE AREAS OF 09.03.01 «COMPUTER SCIENCE AND COMPUTER ENGINEERING» AND 09.03.04 «SOFTWARE ENGINEERING»**

**Evgeniya M. Filippova**, Candidate of Pedagogical Sciences, docent, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, em\_filippova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4620-1313>

**Alexander A. Rybanov**, Candidate of Technical Sciences, docent, Volgograd State Technical University, branch of the Volga Polytechnical Institute, Volzhskiy, Volgograd region, Russia, rybanoff@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8638-9998>

**Olga V. Sviridova**, Candidate of Technical Sciences, docent, Volgograd State Technical University, branch of the Volga Polytechnical Institute, Volzhskiy, Volgograd region, Russia, osvirodova@inbox.ru, <https://orcid.org/0009-0006-2658-590X>

**Abstract.** The article presents a methodological system of equalizing training of computer science students in the preparation of technical specialists in the areas of 09.03.01 “Computer Science and Computer Engineering” and 09.03.04 “Software engineering”, built on the basis of a step-by-step model of the methodology of leveling students’ knowledge, skills and abilities in the use of information technology due to their different training at the previous stage and including adaptation, leveling and control stages. The analysis of the concept of a methodological system from different positions is carried out. The proposed methodological system of equalizing training of computer science students in the preparation of future IT specialists is determined by the goals, content, forms, methods and means of training. The authors substantiate that the target component is system-forming and determines the functions of the other components of the system, it must be considered as a system of goals at three levels: integrative goal, milestone goal, operational goal. It is shown that the content component of the methodological system of leveling training is aimed at the formation of theoretical and practical knowledge in the discipline, theoretical sections for studying, practical tasks for performing at a laboratory workshop and control work tasks for testing students’ knowledge and skills are defined. Examples of control work tasks are given. The procedural component of the methodological system of leveling training is described, including methods, forms and means that contribute to achieving the goals of the methodological system.

**Key words:** methodical system, students of technical universities, leveling computer science education, step model.

**For citation:** Filippova E.M., Rybanov A.A., Sviridova O.V. Methodical system of equalizing training of computer science students in the preparation of technical specialists in the areas of 09.03.01 “Computer Science and computer engineering” and 09.03.04 “Software engineering”. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 3, pp. 149–154. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-149-154>

Сегодня целью профессионального образования является подготовка конкурентоспособного специалиста, владеющего своей профессией, эффективно работающего по своей специальности и развивающегося профессионально [Мезенцева: 45]. В Федеральных государственных образовательных стандартах требования к конечному результату обучения студента в вузе сформулированы в виде перечня компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника [Полякова: 76]. Процесс становления специалиста, его воспитание неразрывно связаны с профессиональной направленностью учебно-образовательного процесса [Баранова, Самойленко, Жужжалов: 8].

Подготовка будущих IT-специалистов в Волжском политехническом институте (филиале) Волгоградского государственного технического университета (далее ВПИ) осуществляется согласно основным образовательным программам высшего образования по направлению подготовки 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника» и 09.03.04 «Программная инженерия».

Обучение информатике в вузе протекает в условиях быстрого изменения социума, существенных различий в уровнях информационной и общей подготовки абитуриентов, индивидуальных личностных качеств, мотивов, определивших выбор направления образования [Китаевская: 1858]. В ВПИ дисциплина «Информатика» является одной из первых профильных дисциплин. Констатирующий эксперимент при обучении информатике студентов-первокурсников показал разный уровень подготовки студентов на предыдущей ступени образования (школа, колледж). Это привело нас к выводу о необходимости коррекции знаний, умений и навыков первокурсников для выведения их на один уровень для изучения последующих профессиональных дисциплин. На основании констатирующего эксперимента по выявлению уровня знаний, умений и навыков первокурсников по владению информационными технологиями обработки разных видов информации, была построена этапная модель методики выравнивания знаний, умений и навыков студентов по использованию информационных технологий, включающая

три этапа: адаптационный, выравнивающий и контрольный [Филиппова 2021: 68; Филиппова, Рыбанов, Свиридова: 47].

На основе данной этапной модели была построена методическая система выравнивающего обучения информатике студентов – будущих программистов.

Методическая система обучения рассматривается исследователями с разных точек зрения. С позиции функционального подхода методическую систему определяют как структуру, включающую пять ключевых компонентов: цель, содержание, методы, формы и средства обучения, которые находятся в постоянном взаимодействии. При этом изменение одного компонента влечет изменение другого, влияя на функционирование всей системы (Н.В. Кузьмина). С позиции личностно ориентированного подхода основным звеном в построении методической системы является непосредственно личность обучающегося: к известным компонентам методической системы обучения добавляются личные результаты обучающегося и учет его индивидуальных способностей (Г.И. Саранцев и др.). С позиции предметного подхода методическая система – это система обучения конкретному, отдельно взятому учебному предмету (Е.Н. Лобанова и др.). С позиции социального подхода важна степень развития сферы образования, социальной сферы жизни, тем самым обуславливается переосмысление форм и методов в контексте новых социальных условий (А.В. Могилев, О.Н. Пономарева и др.). С позиции подхода, ориентированного на результат, методическая система характеризуется как совокупность методов, форм, средств обучения, но обязательным считается постоянный контроль и анализ функционирования методической системы, который позволит осуществлять корректировку всех компонентов методической системы и будет способствовать повышению эффективности обучения (В.Г. Крысько и др.).

Методическая система выравнивающего обучения студентов информатике при подготовке будущих IT-специалистов определена целями, содержанием, формами, методами и средствами обучения.

Цель является системообразующим компонентом, определяющим функции остальных компонентов системы. Нами определено, что в методике выравнивающего обучения студентов информатике при подготовке технических специалистов по направлениям 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника» и 09.03.04 «Программная инженерия» цели необходимо рассматривать как систему целей на трех уровнях:

– *интегративная* цель – углубление знаний по основным понятиям, моделям, методам информатики, развитие и совершенствование у студентов умений и навыков применения информационно-коммуникационных технологий, инструментальных средств

для решения задач в своей будущей профессиональной деятельности;

– *этапная* цель как цель конкретного этапа (адаптационного, выравнивающего, контрольного) модели методической системы выравнивающего обучения студентов по информатике при подготовке будущих IT-специалистов;

– *оперативная* цель – освоение конкретных дидактических единиц (углубление теоретических знаний по основным понятиям каждого раздела информатики, совершенствование умений работы с текстовыми документами, электронными таблицами, базами данных, получение навыков программирования в вычислительной среде MathCad).

Содержательный компонент методической системы выравнивающего обучения направлен на формирование теоретических и практических знаний по дисциплине. Поскольку знания, умения и навыки, формируемые учебной дисциплиной «Информатика», необходимы для дисциплин, изучаемых на следующих курсах, необходимо было определить содержание таким образом, чтобы подготовить студентов к более углубленному изучению материала. Были определены теоретические разделы для рассмотрения на лекционных занятиях, включающие понятия информатики, информации, информационных технологий; устройства обработки данных и их характеристики; сетевые технологии; представление информации в компьютере.

Написание реферата и последующая его защита является неотъемлемой частью данной методики. Каждый студент должен проработать свою индивидуальную тему, не ограниченную рамками теоретических разделов. Например, на лекциях рассматриваются основы устройства компьютера и принцип его работы. Студентам предлагаются такие темы, как «Вредное воздействие компьютера и способы защиты», «Сравнительная характеристика конкурирующих производителей процессоров», «Ноутбук: история развития, возможности и преимущества» и др., что наглядно показывает развитие компьютера на протяжении нескольких десятков лет. Это способствует формированию целостного представления о современной компьютерной технике.

Интернет-среда порождает практически безграничные возможности для поиска и копирования самой разнообразной информации [Гутгарц: 53]. Поэтому защита реферата предполагает не только выступление студента по своей теме, но и ответы на вопросы студентов из аудитории. Это показывает качество подготовки студентом реферата: действительно ли он занимался поиском оригинальной информации и проработал несколько источников или скопировал из первой ссылки, выданной поисковой системой?

Лабораторный практикум включает в себя базы данных Microsoft Access, создание HTML-документа, математическое программирование в среде MathCad, обработку числовых данных в электронных таблицах Microsoft Excel, программирование на языке Visual Basic for Applications в среде табличного процессора Microsoft Excel (принцип построения команд, использование стандартных функций, реализация условных и циклических алгоритмов, использование массивов). Лабораторная работа всегда подразумевает активную творческую деятельность обучающегося [Григорьева: 32]. На примере общих заданий студенты изучают возможности компьютерных программ для решения задач, а индивидуальные задания позволяют систематизировать усвоенные знания и умения студентов.

Также обязательным является выполнение контрольной работы «Кодирование информации. Работа в среде VBA». Целью контрольной работы является систематизация, закрепление, расширение и углубление теоретических и практических навыков самостоятельного анализа и обобщения накопленных знаний по дисциплине. Контрольная работа выполняется для закрепления знаний, полученных студентом при изучении (в том числе самостоятельном) материала по дисциплине «Информатика» и является самостоятельной комплексной работой, которая в дальнейшем проверяется преподавателем [Филиппова 2022: 4]. Структура контрольной работы включает пять практических заданий и представлена следующими компонентами: первые три задания направлены на представление чисел в различных системах счисления и выполнение арифметических действий над ними; последние задания посвящены созданию и оформлению таблиц, вычислениям значений по формулам, построению графиков и созданию макросов в MS Excel. По каждому заданию представлено тридцать вариантов.

Например, на кодирование информации предложены следующие задания:

Задание 1. Представить заданные числа в двоичной системе счисления в формате с фиксированной точкой и в формате с плавающей точкой. Выполнить над двоичными числами операции сложения и вычитания, умножения и деления (до 4 знаков после запятой). Результат вычислений перевести в десятичную систему счисления.

Задание 2. Представить заданные числа в двоично-десятичном коде. Выполнить над этими числами операции сложения и вычитания. Результат вычислений перевести в десятичную систему счисления.

Задание 3. Представить заданное число в прямом, обратном и дополнительном коде в восьмеричной разрядной сетке; в упакованном и распакованном форматах в восьмеричной разрядной сетке.

Задания 4 и 5 направлены на работу в среде VBA и включают создание макросов в среде табличного процессора MS Excel.

Задание 4. Вычислить все значения функции  $Y$  для заданного диапазона изменения  $X$  с шагом  $\Delta X$  в соответствии с вариантом задания, результаты вычислений занести в таблицу. Построить график на основе полученных результатов расчета функции  $Y$ . Добавить подписи к осям, соответствующие рассчитанным данным; надпись к графику вида «График функции  $Y = \dots$ » в соответствии с вариантом задания. Для построения графика создать макрос «График». Для вывода графика на лист Excel добавить кнопку «Построить график» и назначить ей созданный макрос. В ячейке H3 найти значение  $X$ , если известно значение  $Y$  в соответствии с вариантом задания. Для решения уравнения использовать функцию *Подбор параметра*. Поиск значения  $X$  осуществлять с помощью макроса «Подбор» и назначить созданный макрос кнопке «Подбор  $X$  для  $Y = \dots$ ».

Задание 5. Оформить таблицу, как указано в варианте задания, включая заливку и толщину обрамления ячеек. Самостоятельно заполнить данными ячейки, помеченные символом «х». Для заполнения ячеек данными создать форму, на которой разместить нужные поля для заполнения (TextBox) и кнопку (CommandButton). Данными заполнять ячейки таблицы, предварительно занеся их в массив. Создать макросы для построения четырех диаграмм разных типов; добавить четыре кнопки и назначить им макросы.

Контрольную работу студенты могут выполнять в течение семестра после изучения соответствующих тем на лекционных и лабораторных занятиях. Выполненные студентами задания контрольной работы свидетельствуют об углубленном изучении систем счисления (которые в дальнейшем будут использованы на других дисциплинах). Качество выполненных заданий говорит о выравнивании уровня знаний и умений всех студентов по дисциплине и достижении интегративной цели методической системы.

Процессуальный компонент методической системы выравнивающего обучения включает методы, формы и средства, способствующие достижению цели методической системы.

Мы использовали следующие методы обучения студентов в вузе: объяснительно-иллюстративный метод при передаче обучающимся большого количества информации на лекциях и лабораторных работах, репродуктивный метод и метод проблемного изложения при выполнении общих заданий на лабораторном практикуме, эвристический метод при выполнении индивидуальных заданий на лабораторных работах, исследовательский метод при написании реферата и выполнении контрольной работы.

Используются традиционные для вуза формы организации обучения: лекции, лабораторные работы, самостоятельная работа студентов.

Обучение включает в себя все средства, способствующие усвоению учебной информации студентами, в том числе аудиовизуальные, например видеофрагменты научных и учебно-просветительских фильмов.

Важным средством методической системы обучения информатике является методическое обеспечение, структуру которого составляют: электронные учебно-методические комплексы, методические руководства, методические продукты (руководства к практическим, лабораторным и самостоятельным работам) [Ахсutowa: 92]. Все материалы дисциплины «Информатика» представлены в учебно-методическом комплексе дисциплины (УМКД), расположенном на портале вуза eos2.vstu.ru. Структура УМКД одинакова для всех дисциплин подготовки и содержит разделы:

1. Аннотация, рабочая программа и фонд оценочных средств по дисциплине.

2. Методические рекомендации по изучению дисциплины.

3. Карточка обеспеченности дисциплины учебно-методической литературой на текущий учебный год.

4. Материал лекций для обучения в дистанционном формате (используется при необходимости).

5. Методические указания к практическим занятиям (не предусмотрены по дисциплине «Информатика»).

6. Методические указания к лабораторным работам, включающие методические указания и задания (общие и по вариантам), пример оформления отчета по лабораторной работе.

7. Материалы по промежуточному контролю знаний по дисциплине.

8. Перечень учебников и учебных пособий (в том числе изданных сотрудниками института).

9. Материалы для самостоятельной работы студента, включающие методические указания для выполнения контрольной работы, распределение вариантов контрольной работы, пример оформления контрольной работы.

10. Материалы для итоговой аттестации по дисциплине.

11. Ссылки на сетевые ресурсы.

Таким образом, разработанная методическая система выравнивающего обучения будущих IT-специалистов информатике способствует углублению знаний по дисциплине, развитию умений и навыков работы за компьютером, уменьшению различий в уровне подготовки первокурсников и закладывает прочную основу для дальнейшего обучения.

## Список литературы

Ахсutowa A.A. Методическая система обучения студентов информатике // *Alatoo Academic Studies*. 2019. № 4. С. 86–98.

Баранова О.А., Самойленко П.И., Жужжалов В.Е. Построение методической системы обучения студентов вузов информатике // *Научные исследования в образовании*. 2010. № 1. С. 8–10.

Григорьева М.А. Методическая система обучения использованию мобильных образовательных систем при подготовке педагогов // *Вестник МГПУ. Сер.: Информатика и информатизация образования*. 2005. № 4. С. 32–34.

Гутгарц Р.Д. Опыт преподавания дисциплины «Проектирование информационных систем» в техническом вузе // *Высшее образование сегодня*. 2022. № 9. С. 48–55.

Китаевская Т.Ю. Проектирование методической системы обучения информатике в вузе с использованием компьютерно-ориентированной технологии // *Вестник Тамбовского университета. Сер.: Естественные и технические науки*. 2010. Т. 15, № 6. С. 1858–1867.

Мезенцева А.И. Конкурентоспособный специалист технического профиля образовательной организации высшего образования // *Электронный научный журнал*. 2021. № 1 (39). С. 45–46.

Полякова Л.С. К вопросу о качестве профессиональной подготовки современного специалиста с высшим техническим образованием // *Молодёжный вестник Новороссийского филиала Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова*. 2022. Т. 2. № 1 (5). С. 74–77.

Филиппова Е.М. Методические указания к выполнению контрольной работы по дисциплине «Информатика». Волжский, 2022. 37 с.

Филиппова Е.М. Разработка методики выравнивающего обучения студентов информатике // *Сборник трудов XX науч.-практ. конф. профессорско-преподавательского состава ВПИ (филиал) ВолгГТУ*. Волгоград, 2021. С. 67–69.

Филиппова Е.М., Рыбанов А.А., Свиридова О.В. Разработка этапной модели методики выравнивающего обучения студентов вузов по информатике // *Современные проблемы науки и образования*. 2021. № 2. С. 47.

## References

Ahsutova A.A. *Metodicheskaja sistema obucheniya studentov informatike* [Methodical system of teaching students computer science]. *Alatoo Academic Studies* [Alatoo Academic Studies], 2019, No. 4, pp. 86–98. (In Russ.)

Baranova O.A., Samojlenko P.I., Zhuzhzhhalov V.E. *Postroenie metodicheskoy sistemy obucheniya studentov*

*vtuzov informatike* [Building a methodological system for teaching informatics to university students]. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii* [Scientific research in education], 2010, No. 1, pp. 8-10. (In Russ.)

Filippova E.M. *Razrabotka metodiki vyravnivajushhego obuchenija studentov informatike* [Development of the methodology of equalizing training of students in computer science]. *XX nauch.-prakt. konf. professorsko-prepodavatel'skogo sostava VPI (filial) VolgGTU* [XX scientific and practical conference of the teaching staff of the VPI (branch) VolgSTU]. Volgograd, 2021, pp. 67-69. (In Russ.)

Filippova E.M. *Metodicheskie ukazaniya k vypolneniju kontrol'noj raboty po discipline «Informatika»* [Methodological guidelines for the performance of control work in the discipline «Computer Science»]. *Volzhskij*, 2022, 37 p. (In Russ.)

Filippova E.M., Rybanov A.A., Sviridova O.V. *Razrabotka jetapnoj modeli metodiki vyravnivajushhego obuchenija studentov vuzov po informatike* [Development of a step-by-step model of the methodology of equalizing training of university students in computer science]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2021, No. 2, pp. 47. (In Russ.)

Grigor'eva M.A. *Metodicheskaja sistema obuchenija ispol'zovaniju mobil'nyh obrazovatel'nyh sistem pri podgotovke pedagogov* [Methodical system of teaching the use of mobile educational systems in the training of teachers]. *Vestnik MGPU. Ser.: Informatika i informatizacija obrazovaniya* [Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Informatics and informatization of education], 2005, No. 4, pp. 32-34. (In Russ.)

Gutgar R.D. *Opyt prepodavaniya discipliny "Proektirovanie informacionnyh sistem" v tehničeskom*

*vuze* [The experience of teaching the discipline «Designing information systems» in a technical university]. *Vysshee obrazovanie segodnja* [Higher Education today], 2022, No. 9, pp. 48-55. (In Russ.)

Kitaevskaja T.Ju. *Proektirovanie metodicheskoi sistemy obuchenija informatike v vuze s ispol'zovaniem komp'yuterno-orientirovannoj tehnologii* [Designing a methodological system for teaching computer science at a university using computer-oriented technology]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser.: Estestvennye i tehničeskie nauki* [Bulletin of the Tambov University. Series: Natural and Technical Sciences], 2010, vol. 15, No. 6, pp. 1858-1867. (In Russ.)

Mezenceva A.I. *Konkurentosposobnyj specialist tehničeskogo profilja obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya* [Competitive specialist of the technical profile of an educational organization of higher education]. *Jelektronnyj nauchnyj zhurnal* [Electronic scientific journal], 2021, No. 1 (39), pp. 45-46. (In Russ.)

Poljakova L.S. *K voprosu o kachestve professional'noj podgotovki sovremennogo specialista s vysshim tehničeskim obrazovanijem* [On the question of the quality of professional training of a modern specialist with higher technical education]. *Molodjozhnyj vestnik Novorossijskogo filiala Belgorodskogo gosudarstvennogo tehnologičeskogo universiteta im. V.G. Shuhova* [Youth Bulletin of the Novorossiysk branch of the Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov], 2022, vol. 2, No. 1 (5), pp. 74-77. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 07.07.2023; одобрена после рецензирования 15.08.2023; принята к публикации 07.09.2023.*

*The article was submitted 07.07.2023; approved after reviewing 15.08.2023; accepted for publication 07.09.2023.*

# СОЦИОКИНЕТИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 155–163. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 3, pp. 155–163.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 329.78

EDN ZGOMOF

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-155-163>

## УЧАСТИЕ В ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ КАК ФАКТОР СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ

**Харланова Елена Михайловна**, доктор педагогических наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия, [harlanovaem@cspu.ru](mailto:harlanovaem@cspu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7126-2134>

**Сиврикова Надежда Валерьевна**, кандидат психологических наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия, [bobronv@cspu.ru](mailto:bobronv@cspu.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9757-8113>

**Буравова Светлана Васильевна**, Председатель Совета регионального отделения Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых» Челябинской области, Челябинск, Россия, [Buravova\\_svetlana@mail.ru](mailto:Buravova_svetlana@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7469-0751>

**Викулов Кирилл Вадимович**, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия, [vikulov-2003@mail.ru](mailto:vikulov-2003@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3893-7806>

**Аннотация.** Развитие детского и молодежного движения в России в последнее время получило новый импульс, усилилась государственная поддержка их деятельности. Это обеспечило рост числа школьников, вовлеченных в деятельность общественных объединений. Однако, открытым остается вопрос о их влиянии на жизнь подростков. Цель исследования выявить взаимосвязь между участием в формальных детских общественных объединениях (общественно-государственном движении) и субъективным благополучием школьников. Проведен онлайн опрос в 2022 и 2023 гг. среди школьников Челябинской области, охвативший 6865 подростков. Из них 59% девочек, 41% – мальчиков; 55 являются жителями городов, 45% проживают в иных населенных пунктах. Параметрами субъективного благополучия выступали: ощущение счастья, удовлетворенность самореализацией и наличие цели в жизни. Результаты исследования показали, что 37,6% школьников не имеют опыта участия в деятельности детских общественных объединениях. Девочки чаще мальчиков принимают участие в таких объединениях как РДШ (2022 год) и Большая перемена (2023 год). Мальчики – в Юнармия и поисковых отрядах. В сельской местности доля детей, участвующих в общественных объединениях, выше, чем в городской. Школьники, которые принимают участие в общественных объединениях, более счастливы, целеустремлены и удовлетворены самореализацией, чем их сверстники, не имеющие такого опыта.

**Ключевые слова:** детско-взрослое сообщество, детское общественное объединение, детское движение, Движение первых, самореализация, целенаправленность, счастье.

**Благодарности:** Статья выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева» в рамках проекта «Научно-методическое обеспечение реализации потенциала сообществ в воспитании и проактивной подготовке к воспитательной деятельности будущих педагогов и специалистов социальной сферы» (руководитель Харланова Е. М.), рег. № МК-52-2023/2 от 04.05.2023 г.

**Для цитирования:** Харланова Е.М., Сиврикова Н.В., Буравова С.В., Викулов К.В. Участие в общественных объединениях как фактор субъективного благополучия подростков // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 155–163. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-155-163>

## THE INFLUENCE OF EXPERIENCE OF PARTICIPATION IN PUBLIC ASSOCIATIONS ON THE SUBJECTIVE WELL-BEING OF ADOLESCENTS

**Elena M. Kharlanova**, Dr. Sci. (Education), Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, [harlanovaem@cspu.ru](mailto:harlanovaem@cspu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7126-2134>

**Nadezhda V. Sivrikova**, Cand. Sci. (Psychol.), South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, [bobronv@cspu.ru](mailto:bobronv@cspu.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9757-8113>

**Svetlana V. Buravova**, Chairman of the Council of the Regional Branch of the All-Russian Public and State Movement of Children and Youth «Movement of the First» of the Chelyabinsk Region, Chelyabinsk, Russia, [Buravova\\_svetlana@mail.ru](mailto:Buravova_svetlana@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7469-0751>

**Kirill V. Vikulov**, student, South Ural State University of Humanities and Pedagogy, Chelyabinsk, Russia. [vikulov-2003@mail.ru](mailto:vikulov-2003@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3893-7806>

**Abstract.** The development of the children's and youth movement in Russia has recently received a new impetus, and state support for their activities has intensified. This ensured an increase in the number of schoolchildren involved in the activities of public associations. However, the question of their impact on the lives of adolescents remains open. The purpose of the study is to identify the interrelation between participation in formal children's public associations (public-state movement) and the subjective well-being of schoolchildren. An online survey was conducted in 2022 and 2023 among schoolchildren of the Chelyabinsk region, covering 6865 adolescents. The interviewees included: 59% are girls, 41% are boys; 55 residents of cities, 45% residents of other settlements. Students' assessment of subjective well-being encompassed the following issues: how happy they are, if they are satisfied with their self-realization and if they have a goal in life. The results of the study showed that 37.6% of schoolchildren have no experience of participating in the activities of children's social associations. Girls are more likely than boys to participate in such associations as Russian movement of schoolchildren (2022) and Big Change (2023). Boys are more inclined to join the Unarmia and search teams. In rural areas, the proportion of children participating in public associations is higher than in urban areas. Schoolchildren who take part in public associations are happier, more purposeful and satisfied with self-realization than their peers who do not have such experience.

**Keywords:** child-adult community, children's public association, children's movement, the Movement of the first, self-realization, purposefulness, happiness.

**Acknowledgments:** The article was carried out with the financial support of the Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev as part of the project «Scientific and methodological support for the realization of the communities' potential in education and proactive preparation for the educational activities of future teachers and specialists in the social sphere» № МК-52-2023/2 от 04.05.2023 г.

**For citation:** Kharlanova E.M. The influence of experience of participation in public associations on the subjective well-being of adolescents / E.M. Kharlanova, N.V. Sivrikova, S.V. Buravova, K.V. Vikulov. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 3, pp. 155–163. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-3-155-163>

Подростковой возраст – период, когда особенно актуальным становится мир взаимодействия, проба своих сил в реализации социально значимых дел. Эти пробы подросток предпочитает осуществлять в кругу сверстников. Усиливается потребность в автономии, статусе среди сверстников, социальной справедливости [Weinstein 2019]. При этом стремление действовать во благо, приносить позитивные изменения является естественным [Fuligni A. J. 2019], [Фельдштейн 1994].

Социально значимую деятельность – ряд исследований называют ведущим видом деятельности старших подростков В.И. Слободчиков [Слободчиков 1991], Д.И. Фельдштейн [Фельдштейн 1994]. Для благополучного развития подростку необходим опыт социально-значимой деятельности в сообществе. Детско-взрослые сообщества в их разнообразии позволяют раскрыть свою социальную субъект-

ность, стать участником конструктивных социальных практик.

Однако, сами сообщества представляют разное соотношение активности подростков и взрослых. А.Г. Кирпичник [Детское движение 2005] предлагает классификацию сообществ на основе особенности участия в них взрослых, выделяя в том числе общественно-организационные сообщества, которые отличаются самоорганизацией и самодеятельностью детей.

Примером общественно-организационных сообществ являются – детские общественные объединения (далее ДОО). Официальный статус такие сообщества в истории современной России получили в 1995 г.<sup>1</sup> Возникло множество ДОО разной направленности, при этом вовлеченность школьников в их деятельность была не высокой в 2000 г. по экспертной оценке не превышала 5% [Поляков: 75], а к 2006 г. составляла 2,7%<sup>2</sup>.

С 2015 года в России начинается новый этап развития детского движения, связанный по мнению исследователей С.Д. Полякова [Поляков: 75], Е.В. Титовой [Титова: 17] с созданием Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» (далее РДШ). С этого времени расширяется государственная поддержка детского движения: активизируется разработка информационного и методического обеспечения, подготовка специалистов в системе формального и неформального образования, поддержка событий, проектов, детских инициатив, освещение деятельности в медийном пространстве. В результате растет число участников детского движения. Оно составляет по данным опросов: 42% респондентов в 2020 [Немков: 128], 43,8% в 2022 году [Филипова: 149].

Свою деятельность продолжают ДОО. Однако и в них происходят изменения. На примере данных Омского региона число ДОО имеющих юридическую регистрацию сократилось с 40 (2010) до 31 (2021), также изменились направления их деятельности: снизилось количество объединений спортивно-туристического и творческого направлений; увеличилось число организаций военно-патриотического направления; появились объединения новой направленности (технической, социальных инициатив, здорового образа жизни) [Кравченко: 71].

В 2022 г. принят Федеральный закон «О российском движении детей и молодежи» от 14 июля 2022 № 261-ФЗ, что стало нормативной основой деятельности Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых» (далее Движение первых). К 2023 г. первичные отделения движения созданы во всех субъектах Российской Федерации, разработана программа воспитания движения. Исследователи отмечают ориентир движения на консолидацию [Лазарева: 75], задачу стать «системообразующей скрепой для деятельности в сфере воспитания молодежи» [Богуславский: 19]. Эти же цели стояли перед Российским движением школьников (далее РДШ), которое было в 2022 объединено с Движением первых. На данный момент имеются результаты оценки деятельности РДШ.

Ряд исследователей отмечают его позитивное влияние: способствовало социально-профессиональному самоопределению молодых людей [Зотов 2021], формированию их гражданской идентичности [Немков 2020], развитию социальной активности [Филипова 2023].

В то же время указывают и на трудности: «большая часть гражданской активности остается малодоступной для школьников» [Васильева: 62], «имиджевость РДШ – противоречива. В интернете Движение школьников представлено разнообразно, но прежде всего – “для своих”!» [Поляков: 77], имеется предпо-

ложение, что «членство в РДШ носит массовый характер, но не дает реальной включенности школьников» [Филипова: 154].

Данные противоречивые оценки на наш взгляд актуализируют эмпирические исследования, направленные на выявление субъективного восприятия школьниками результатов участия в ДОО и общественно-государственном движении на современном этапе развития детского движения<sup>3</sup>.

Возникает вопрос: какова вовлеченность современных школьников в их деятельность и насколько участие современных школьников в формальных общественных и общественно-государственных объединениях, связано с уровнем их субъективного благополучия?

#### Материалы и методы исследования

Цель исследования: выявить взаимосвязь между участием в формальных ДОО (общественно-государственном движении) и субъективным благополучием школьников.

Исследование проводилось в апреле-мае 2022 и апреле 2023 годах в Челябинской области. Всего в исследовании приняли участие 6865 человек (2995 в 2022 году и 3870 в 2023 году). Возраст участников исследования варьируется от 10 до 17 лет (средний возраст по выборке 14,9). 59% опрошенных были женского пола, 41% - мужского пола. 55% школьников, принявших участие в исследовании, являются жителями городов, 45% проживают в деревнях, селах или иных малых населенных пунктах.

Для сбора эмпирических данных использовался онлайн опрос, в котором помимо социально-демографических данных (пол, возраст, место проживания) школьников просили указать в каких детских и молодежных общественных объединениях они принимают/принимали участие, а также оценить по шкале Лайкерта (нет – 0 баллов; скорее нет, чем да – 1 балл; затрудняюсь ответить – 2 балла; скорее да, чем нет – 3 балла; да – 4 балла) насколько они счастливы, удовлетворены своей самореализацией и наличие цели в жизни (последний вопрос был задан только в 2023 году).

Для математической обработки данных использовались статистические критерии: Хи-квадрат критерий Пирсона, Т-критерий Стьюдента и Н-критерий Крускала-Уоллиса.

#### Результаты исследования

В ходе исследования определялась включенность школьников в формальные общественные объединения в 2022 и 2023 гг. (табл. 1).

Наиболее популярными оказались такие формальные объединения детей и молодежи как РДШ/Движение первых, в них вовлечены: 27,2% опрошенных школьников в 2022 (РДШ) и в 2023 году 21,6% (Движение первых), 20,5% (Большая перемена). Следующую позицию занимают волонтерские отряды в 2022 (14,5%) и в 2023 (13, 1%). Снижение числа

Таблица 1

Вовлеченность в детские и молодежные общественные объединения школьников в 2022 и 2023 гг.<sup>4</sup>

Исследуемые переменные		Год		Всего	$\chi^2$ -критерий Пирсона	P
		2022	2023			
Всего (n)		2995	3870	6865		
Российское движение школьников	Количество	814	26	840	1102,2	0,0001
	%	27,2%	0,7%	12,2%		
Движение первых	Количество	-	836	836	-	-
	%	-	21,6%	12,2%		
Большая перемена	Количество	-	794	794	-	-
	%	-	20,5%	11,6%		
Юнармия	Количество	309	288	597	17,2	0,0001
	%	10,3%	7,4%	8,7%		
Поисковый отряд	Количество	89	117	206	0,003	0,96
	%	3,0%	3,0%	3,0%		
Волонтерский отряд	Количество	435	508	943	2,7	0,102
	%	14,5%	13,1%	13,7%		
Вожатский отряд	Количество	280	353	633	0,008	0,779
	%	9,3%	9,1%	9,2%		
Был ранее, сейчас уже не участвую	Количество	463	780	1243	639,08	0,000001
	%	15,5%	20,0%	18,1%		
Ни в одной	Количество	1071	1510	2581	7,5	0,006
	%	32,07%	39,01%	37,6%		

Таблица 2

Участие школьников разного пола в формальных общественных объединениях

Исследуемые параметры		Пол		Всего	$\chi^2$ -критерий Пирсона	P
		Ж	М			
Всего (n)		4084	2778	6862		
РДШ	Количество	578	262	840	33,9	0,0001
	%	14,2%	9,4%	12,2%		
РДДМ	Количество	509	327	836	0,68	0,411
	%	12,5%	11,8%	12,2%		
Большая перемена	Количество	544	250	794	29,75	0,0001
	%	13,3%	9,0%	11,6%		
Юнармия	Количество	287	310	597	35,01	0,0001
	%	7,0%	11,2%	8,7%		
Поисковый отряд	Количество	84	122	206	30,2	0,0001
	%	2,1%	4,4%	3,0%		
Волонтерский отряд	Количество	645	298	943	35,4	0,0001
	%	15,8%	10,7%	13,7%		
Вожатский отряд	Количество	437	196	633	25,8	0,0001
	%	10,7%	7,1%	9,2%		
Был ранее, сейчас уже не участвую	Количество	753	484	1237	1,19	0,275
	%	18,5%	17,1%	18,1%		
Ни в одной	Количество	1419	1161	2580	34,7	0,0001
	%	34,7%	41,8%	37,6%		

участников за период с 2022 по 2023 год наблюдается в объединениях Юнармии.

В опрос были включены вопросы для изучения связи между участием детей в формальных объединениях детей и молодежи с демографическими факторами. В таблице 2 представлены результаты, отражающие участие школьников разного пола в различных общественных объединениях.

Согласно полученным данным не принимают участия ни в каких детских/молодежных общественных объединениях 37,6% опрошенных школьников. Причем чаще среди не вовлеченных встречаются мальчики (41,8%), чем девочки (34,7%). 18,1% опрошенных ранее состояли в подобных объединениях, но на данный не являются их участниками.

Мальчики чаще девочек принимают участие в движении Юнармия и поисковых отрядах. Девочки чаще, чем мальчики включаются в такие объединения как РДШ, Большая перемена, волонтерский и вожатский отряд.

В сельской местности (табл. 3) количество школьников, не состоящих ни в одном формальном общественном объединении оказалось меньше (32,6%), чем в городах (около 40%). Большую вовлеченность сельских школьников в общественные объединения подтверждают и результаты других исследований [Филипова: 150].

Оказалось, что среди жителей деревень и сел, больше, чем среди жителей города участников таких движений как РДШ и волонтерские отряды. Жители

иных населенных пунктов чаще, чем жители городов и сел принимают участие в объединениях Юнармия и поисковых отрядах. В ходе исследования различия в количестве детей, участвующих в Движении первых, проживающих в разных населенных пунктах, обнаружено не было.

В рамках данного исследования интерес представляет связь, между участием детей в формальных общественных объединениях и уровнем их субъективного благополучия. Для этого школьникам задавались вопросы о том, считают ли они себя счастливыми, насколько удовлетворены собственной самореализацией. В 2023 году к этим вопросам был добавлен еще один о наличии цели, к достижению которых стремится школьник.

В таблице 4 представлены результаты исследования уровня субъективного благополучия школьников. Согласно полученным данным школьники имеют цели, к достижению которых они стремятся и прилагают усилия. Также они скорее считают себя счастливыми людьми, чем нет. Уровень удовлетворенности школьников самореализацией умеренный (т.е. школьники либо затрудняются определиться удовлетворены ли они, либо скорее удовлетворены, чем не удовлетворены своей самореализацией).

В ходе исследования было установлено, что отдельные параметры субъективное благополучия различается у школьников разного пола (табл. 5) и школьников, проживающих в населенных пунктах разного типа (табл. 6).

Таблица 3

**Вовлеченность в детские и молодежные общественные объединения школьников из разных населенных пунктов**

Исследуемые параметры		Населенный пункт			Всего	$\chi^2$ -критерий Пирсона	P
		Другое	Город	Село			
Всего (n)		85	3791	2989	6865		
РДШ	Количество	8	382	450	840	38,9	0,0001
	%	9,4%	10,1%	15,1%	12,2%		
РДДМ	Количество	7	490	339	836	5,32	0,07
	%	8,2%	12,9%	11,3%	12,2%		
Большая перемена	Количество	7	446	341	794	1,23	0,54
	%	8,2%	11,8%	11,4%	11,6%		
Юнармия	Количество	11	262	324	597	34,1	0,0001
	%	12,9%	6,9%	10,8%	8,7%		
Поисковый отряд	Количество	9	91	106	206	18,24	0,0001
	%	10,6%	2,4%	3,5%	3,0%		
Волонтерский отряд	Количество	15	425	503	943	45,34	0,0001
	%	17,6%	11,2%	16,8%	13,7%		
Вожатский отряд	Количество	10	330	293	633	3,02	0,221
	%	11,8%	8,7%	9,8%	9,2%		
Ни в одной	Количество	35	1571	975	2581	56,22	0,0001
	%	41,2%	41,4%	32,6%	37,6%		

Таблица 4

## Особенности субъективного благополучия школьников

Параметры распределения	Показатели субъективного благополучия школьников		
	Цель	Счастье	Удовлетворенность
Кол-во	3870	6865	6865
Минимум	0	0	0
Максимум	4	4	4
Среднее	3,18	2,96	2,69
Среднеквадратичное отклонение	1,050	1,156	1,112
Асимметрия	-1,320	-0,988	-0,621
Экцесс	1,165	0,159	-0,300

Таблица 5

## Особенности субъективного благополучия у школьников разного пола

Исследуемые переменные	Счастье		Удовлетворенность самореализацией		Наличие целей в жизни	
	ж	м	ж	м	ж	м
Кол-во	4084	2778	4084	2778	2293	1577
Среднее	2,93	3,02	2,62	2,80	3,18	3,19
Среднеквадратичное отклонение	1,150	1,164	1,110	1,105	1,042	1,062
$T_{эмп}$	-3,159		-6,958		-0,359	
P	0,002		0,000000000004		0,719	
d Коэна (размер эффекта)	1,156		1,108		1,050	

Таблица 6

## Особенности субъективного благополучия школьников в зависимости от места проживания

Исследуемые переменные		N	Среднее	Средний ранг	$H_{эмп}$	p
Счастье	Другое	85	2,68	3031,11	4,12	0,128
	Город	3791	2,96	3426,97		
	Село	2989	2,97	3452,07		
	Всего	6865	2,96			
Удовлетворенность самореализацией	Другое	85	2,46	3014,48	4,34	0,114
	Город	3791	2,68	3433,80		
	Село	2989	2,71	3443,89		
	Всего	6865	2,69			
Наличие целей в жизни	Другое	45	2,76	1666,82	13,98	0,001
	Город	2356	3,23	1981,86		
	Село	1469	3,12	1869,38		
	Всего	3870	3,18			

Таблица 7

## Особенности субъективного благополучия школьников в зависимости от участия в ДОО

Показатели субъективного благополучия	Участие в общественных объединениях	Кол-во	Среднее	Среднеквадратичное отклонение	Размер эффекта d Коэна	$T_{эмп}$	p
Удовлетворенность самореализацией	Нет	2581	2,59	1,139	1,11	-6,02	0,0001
	Да	4284	2,76	1,090			
Счастье	Нет	2581	2,89	1,177	1,2	-4,05	0,0001
	Да	4284	3,01	1,142			
Наличие целей в жизни	Нет	1510	3,07	1,106	1,1	-5,33	0,001
	Да	2360	3,25	1,006			

Таблица 8

**Особенности субъективного благополучия школьников имеющих опыт участия в разных общественных объединениях (средние значения по выборке)**

Детские общественные объединения	Цель	Счастье	Удовлетворенность
РДШ	3,50	3,22	2,84
ЮНАРМИЯ	3,14	3,12	2,85
Движение первых	3,12	2,93	2,63
Большая перемена	3,36	3,13	2,84
Поисковый отряд	3,01	2,98	2,91
Волонтерский отряд	3,31	3,01	2,78
Вожатский отряд	3,25	3,00	2,80
Был ранее	3,13	2,93	2,66
Не был нигде	3,07	2,90	2,59
По всей выборке	3,18	2,96	2,69

В частности, удалось установить, что мальчики чувствуют себя более счастливыми ( $p=0,002$ ) и более удовлетворены своей самореализацией, чем девочки ( $p<0,0001$ ).

Городские подростки более целеустремлены, чем их сверстники в сельской местности ( $p=0,001$ ).

Для определения связи между участием в общественных объединениях и показателями субъективного благополучия мы провели сравнительный анализ с применением Т-критерия Стьюдента (табл. 7).

Согласно полученным данным, участие в общественных объединениях связано с уровнем субъективного благополучия школьников. В частности, школьники, которые состоят в общественных объединениях, более счастливы, удовлетворены собственной самореализацией и целеустремлены, чем школьники, которые никогда в детских и молодежных общественных объединениях не состояли ( $p\leq 0,001$ ).

Однако, сравнение данных (средних значений) по выбранным критериям субъективного благополучия по разным общественным объединениям выявило различия (табл. 8).

В таблице 8 представлены данные отражающие особенности субъективного благополучия участников разных общественных объединений. Средние значения, указанные в таблице, позволяют ранжировать исследуемые объединения в зависимости от того, насколько счастливы, удовлетворены самореализацией и целенаправленны их участники.

В Челябинской области школьники, участвующие в РДШ и Большая перемена демонстрируют одни из самых высоких показателей субъективного благополучия. Самыми неблагополучными оказались дети, которые не принимали участие в общественных объединениях.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Две трети школьников принимают участие в общественных объединениях детей и молодежи. Только

треть из них не имеет опыт такого участия. Наибольшая включенность школьников фиксируется в общественно-государственных движениях РДШ/Движение первых (Большая перемена) и в волонтерских отрядах.

2. Факторы пола и места проживания связаны с вовлеченностью детей в общественные объединения. Девочки чаще мальчиков принимают участие в таких объединениях как РДШ (2022 год) и Большая перемена (2023 год). Мальчики – в Юнармия и поисковых отрядах. В сельской местности доля детей, участвующих в общественных объединениях, выше, чем в городской. Это относится к РДШ и волонтерским отрядам.

3. Школьников характеризует наличие субъективного благополучия. При этом мальчики в большей степени удовлетворены своей самореализацией и счастливы, чем девочки. Городские школьники более целеустремлены, чем школьники из сельской местности.

4. Опыт участия в общественных объединениях детей и молодежи связан с уровнем субъективного благополучия школьников. Школьники, которые принимают участие в таких объединениях, более счастливы, целеустремлены и удовлетворены самореализацией, чем их сверстники, не имеющие такого опыта.

5. Ранжирование ДОО по критериям субъективного благополучия позволяет предположить, что выше ранг у объединений, имеющих сложившиеся практики организации совместной социально-значимой деятельности, отвечающей интересам школьников. Ниже – у объединений, которые их только создают. Проверка данного предположения требует дополнительного исследования.

#### **Заключение**

Современные общественные детско-взрослые сообщества, включенные в общественно-государственное движение, выступают площадкой наиболее массового участия школьников. Государственная поддержка

деятельности детского движения, оказывает влияние на вовлеченность школьников в детские общественные объединения.

Опыт деятельности в формальных общественных объединениях связан с субъектным благополучием школьников. Удовлетворенность самореализацией, целеустремленность (наличие у школьника осознанных целей), ощущение счастья выше у школьников, вовлеченных в их деятельность, чем у тех, кто не принимает в них участие.

При этом остается значительной доля школьников, не имеющих опыта участия в общественном движении, поэтому актуальным остается исследование причин этого и разработка практик, позволяющих отвечая на потребности учащихся создавать привлекающие их активность пространства коллективного социально-значимого действия в условиях современной смешанной (реальной и виртуальной) среды.

### Примечания

<sup>1</sup> Об общественных объединениях: закон Рос. Федерации от 19.05.1995 № 82-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_6693/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_6693/) (дата обращения: 14.09.2023)

<sup>2</sup> Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации: утв. 18.12.2006 №1760-р <https://docs.cntd.ru/document/902020299/>

<sup>3</sup> Особенность исследуемого этапа создание Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых», объединившего РДШ, сообщества проекта «Большая перемена».

<sup>4</sup> Варианты ответов опросов имели отличия. В связи с принятием Федерального закона «О российском движении детей и молодежи» от 14 июля 2022 № 261-ФЗ, в России создано Общероссийское общественно-государственное движение детей и молодежи «Движение первых» (далее Движение первых), включившее РДШ (с января 2023). Поэтому в опросе, проведенном весной 2022 года отсутствует «Движение первых». В опросе 2023 остался вариант ответа РДШ, но действующих объединений данной организации уже не было. Кроме того, в опрос 2023 года было добавлен ответ: «Большая перемена», поскольку при общении на фокус-группах, школьники отметили свое участие в данном сообществе, позиционировали его как формальное движение. В настоящее время «Большая перемена» позиционируется как флагманский проект «Движения первых».

### Литература

*Богуславский М.В.* Развитие российского детского движения XX – первой четверти XXI веков: история и перспективы // Наука. Управление. Образование. РФ, 2023. № 3(11). С. 10-20.

*Васильева Е.И., Зерчанинова Т.Е.* Гражданское участие российских школьников // Научный результат. Социология и управление. 2021. Т. 7. № 3. С. 55-69.

*Зотов В.В.* Социально-профессиональное самоопределение подростков в условиях деятельности детских общественных организаций // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова. 2021. № 4. С. 112-118.

*Кравченко Н.В.* Просоциальная направленность детского общественного движения Омского региона // Современные проблемы науки и образования, 2022. № 5. С. 71.

*Лазарева А.Г., Королькова Ю.В., Шалыгина О.Н.* Общероссийское общественно-государственное Движение детей и молодежи «Движение первых» - курс на консолидацию и объединение // Вестник Ставропольского краевого института развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2023. № 17. С. 75-81.

*Немков П.А.* Формирование гражданской идентичности учащихся в рамках Российского движения школьников // Социально-политические исследования, 2020. № 4 (9). С. 121-134.

*Поляков С.Д.* Заметки о современном состоянии и перспективах детского общественного движения в России // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 73-81.

*Слободчиков В.И.* Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 37-50

*Титова Е. В.* Невыученные уроки детского движения: к 95-летию основания пионерской организации // Непрерывное образование: XXI век, 2017. № 2(18). С. 103-126.

*Трухачева Т.В., Кирпичник А.Г.* «Детское движение» словарь-справочник, издание 2-е, переработанное и дополненное / Составители и редакторы: Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. М., 2005. 420 с.

*Фельдштейн Д.И.* Личностное развитие растущих людей в условиях социально-экономического кризиса. М., 1994. 226 с.

*Филипова А.Г., Бухтиярова И.Н., Скрипникова Е.М.* Социальная активность детей и общественные организации: ресурсы, ограничения и возможности участия // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29. № 1. С. 147-155.

*Fulgini A.J.* The need to contribute during adolescence. Perspectives on Psychological Science, 2019, Vol. 14, P. 331–343. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1745691618805437> (access date: 01.08.2023)

*Weinstein N., Przybylski A.K.* The impacts of motivational framing of technology restrictions on

adolescent concealment: Evidence from a preregistered experimental study. *Computers in Human Behavior*, 2019, Vol. 90, P. 170–180.

### References

- Boguslavskii M.V. *Razvitie rossiiskogo detskogo dvizheniia XX - pervoi chetverti XIX vekov: istoriia i perspektivy* [The development of the Russian children's movement of the X - first quarter of the XXI century: history and prospects.]. *Nauka. Upravlenie. Obrazovanie* [Nauka. Management. Education]. Russian Federation, 2023, vol. 3(11), pp. 10-20. (In Russ.)
- Vasil'eva E.I., Zerchaninova T.E. *Grazhdanskoe uchastie rossiiskikh shkol'nikov* [Civic participation of Russian schoolchildren.]. *Nauchnyi rezultat. Sotsiologiya i upravlenie* [Scientific result. Sociology and Management], 2021, T. 7, vol. 3, pp. 55-69. (In Russ.)
- Zotov V.V. *Sotsial'no-professional'noe samoopredelenie podrostkov v usloviakh deiatel'nosti detskikh obshchestvennykh organizatsii* [Socio-professional self-determination of adolescents in the conditions of activity of children's public organizations]. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K. L. Khetagurova* [Bulletin of the K. L. Khetagurov North Ossetian State University], 2021. vol. 4, pp. 112-118. (In Russ.)
- Kravchenko N.V. *Prosotsial'naia napravlennost' detskogo obshchestvennogo dvizheniia Omskogo regiona* [Prosocial orientation of the children's social movement of the Omsk region]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia* [Modern problems of science and education], 2022, vol. 5, pp. 71. (In Russ.)
- Lazareva A.G., Korol'kova Iu.V., Shalygina O.N. *Obshcherossiiskoe obshchestvenno-gosudarstvennoe Dvizhenie detei i molodezhi «Dvizhenie pervykh» - kurs na konsolidatsiiu i ob"edinenie* [All-Russian public-state Movement of children and youth "Movement of the first" - a course for consolidation and unification]. *Vestnik Stavropol'skogo kraevogo instituta razvitiia obrazovaniia, povysheniia kvalifikatsii i perepodgotovki rabotnikov obrazovaniia* [Bulletin of the Stavropol Regional Institute for the Development of Education, advanced training and retraining of education workers], 2023, vol. 17, pp. 75-81. (In Russ.)
- Nemkov P.A. *Formirovanie grazhdanskoi identichnosti uchashchikhsia v ramkakh Rossiiskogo dvizheniia shkol'nikov* [Formation of students' civic identity within the framework of the Russian School Movement]. *Sotsial'no-politicheskie issledovaniia* [Socio-political research], 2020, vol. 4 (9), pp. 121-134. (In Russ.)
- Poliakov S.D. *Zametki o sovremennom sostoianii i perspektivakh detskogo obshchestvennogo dvizheniia v Rossii* [Notes on the current state and prospects of the children's social movement in Russia] *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, T. 27, vol. 4, pp. 73-81. (In Russ.)
- Slobodchikov V.I. *Kategoriia vozrasta v psikhologii i pedagogike razvitiia* [Age category in developmental psychology and pedagogy]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1991, vol. 2, pp. 37-50. (In Russ.)
- Titova E. V. *Nevyuchennye uroki detskogo dvizheniia: k 95-letiiu osnovaniia pionerskoi organizatsii* [The unlearned lessons of the children's movement: to the 95th anniversary of the founding of the pioneer organization] *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek* [Continuing education: the XXI century], 2017, vol. 2(18), pp. 103-126. (In Russ.)
- «Detskoe dvizhenie» *slavar'-spravochnik*, izdanie 2-e, pererabotannoe i dopolnennoe ["CHILDREN'S MOVEMENT" dictionary-reference], Sostaviteli i redaktory: T.V. Trukhacheva, A.G. Kirpichnik. Moscow, 2005. 420 p. (In Russ.)
- Fel'dshtein D.I. *Lichnostnoe razvitie rastushchikh liudei v usloviakh sotsial'no-ekonomicheskogo krizisa* [Personal development of growing people in the conditions of socio-economic crisis]. Moscow, 1994. 226 p. (In Russ.)
- Filipova A.G., Bukhtiarova I.N., Skrypnikova E.M. *Sotsial'naia aktivnost' detei i obshchestvennye organizatsii: resursy, ogranicheniia i vozmozhnosti uchastiiia* [Social activity of children and public organizations: resources, limitations and opportunities for participation] *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2023. T. 29, vol. 1, pp. 147-155. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 30.08.2023; одобрена после рецензирования 12.09.2023; принята к публикации 12.09.2023.

The article was submitted 30.08.2023; approved after reviewing 12.09.2023; accepted for publication 12.09.2023.

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Направляемый в редакцию материал должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других изданиях. Статьи, оформленные не по требованиям, не принимаются к рассмотрению!

*Все материалы следует представлять в редакцию по электронной почте:*

*e-mail: [vestnik@ksu.edu.ru](mailto:vestnik@ksu.edu.ru)*

Научные статьи принимаются в редакцию в течение всего года, публикуются в порядке живой очереди по мере наполнения портфеля редакции. Особые случаи с очередностью публикации статей решаются главным редактором.

Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word**. Статью в редакцию необходимо прислать в форматах: \*.doc, \*.docx, \*.rtf. Обязательно прикладывается файл статьи в формате \*.pdf. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович).

Все статьи проходят проверку на обнаружение текстовых заимствований в системе «Антиплагиат». Редакция принимает статьи, оригинальность которых составляет не менее **80%**.

Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: формат – А4; поля – по 2 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

Минимальный объем текста статьи с – **не менее 10 000 знаков**. Максимальный объем текста не должен превышать **30 000 знаков (не более 16 страниц)**, включая все сведения об авторе, аннотацию и список литературы с references. Ограничения не распространяются на научные публикации, объем которых, превышающий требования, мотивирован логикой доказательств и количественными показателями публикуемых источников.

---

### ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК

© **Инициалы и фамилия, 2019**

Аффилиация(и) автора: организация, где проводилось исследование,  
г. Город, Страна

**Название (жирным шрифтом, строчные буквы)**

*Информация о финансировании (ссылки на гранты и пр.)  
указывается после названия статьи курсивом*

**Аннотация:** 150–200 слов.

*Аннотация к научной статье представляет собой краткую характеристику текста с точки зрения его назначения, содержания, вида, формы и других особенностей. Она передает главную, ключевую идею текста до ознакомления с его полным содержанием. Научная аннотация условно делится на три части:*

- 1. Презентация вопроса или проблемы, которым посвящена статья.*
- 2. Описание хода исследования.*
- 3. Выводы: итоги, которых удалось достичь в результате проведенного исследования.*

*В аннотации не допускается привлечение дополнительной информации (биографические данные, историческая справка, отступления, рассуждения и т.д.). В тексте аннотации не должны использоваться очень сложные предложения, изложение строится в научном стиле.*

**Ключевые слова:** 7–10 слов, разделенных запятой.

**Информация об авторе:** Фамилия Имя Отчество, ORCID автора, ученая степень, ученое звание, место работы полностью: название организации, улица, дом, индекс, город, страна.

E-mail:

**Дата поступления статьи:** указывается дата отправки статьи в формате: 08.08.2008.

**Дата приема статьи к публикации:** заполняется в редакции.

**Для цитирования:** Фамилия И.О. Название статьи // Вестник Костромского государственного университета. 2020. Т. 26, № 1. С. XX–XX (страницы будут указаны в редакции). DOI:

Далее вся информация должна быть представлена на английском языке:

© Vladimir A. Smirnov, 2019.

Affiliation(s), Moscow, Russia

Name of the article

*Information about financing (links to grants, etc.) is indicated after the title of the article in italics*

**Abstract:** 150–200 word.

**Keywords:** 7–10 word, separated by a comma.

**Information about the author:**

E-mail:

**Article received:** August 08, 2019.

**Published:**

**For citation:** Smirnov V.A. Name of the article. Vestnik of Kostroma State University, 2020, vol. 26, № 1, pp. XX–XX (In Russ.). DOI:

Текст статьи<sup>1</sup> Текст статьи Текст статьи... [Анненков: 467].

#### Примечания (следуют после текста статьи)

<sup>1</sup> К сожалению, современное переиздание перевода Перцова книги Тэна лишено того изобилия фотоснимков и иллюстраций, которыми было богато снабжено его первое издание 1913, 1916 гг.

<sup>2</sup> О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации: Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642. URL: <http://www.consultant.ru/document/cons/> (дата обращения: 11.04.2019).

<sup>3</sup> Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи (Архив ВИМАИВ и ВС). Ф. 2. Оп. 2. Д. 253.

#### Список литературы

Анненков П.В. Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

#### References

Annenkov P.V. *Zamechatel'noe desiatiletie. 1838–1848. Iz literaturnykh vospominanii* [A wonderful decade. 1838–1848. From literary memories]. *Vestnik Evropy*, 1880, vol. 2, № 4, pp. 457–506. (In Russ)

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

---

### ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ ПРИМЕЧАНИЙ, БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК, СПИСКА ЛИТЕРАТУРЫ И REFERENCES

#### Примечания

В статье допустимы примечания, которые приводятся после текста, нумеруются арабскими цифрами (в виде верхних индексов) и представляют собой разъяснения, указания на переводы и пр.

*Просьба не путать примечания со списком литературы!*

Архивные материалы и законодательные материалы также оформляются в виде примечаний.

*Архивные материалы:*

Государственный архив Костромской области (ГАКО). Ф. 198. Оп. 7. Д. 68. Л. 22.

*Законодательные материалы:*

Об организации страхового дела в Российской Федерации: Федеральный закон от 27 нояб. 1992 г: (в ред. от 21 июля 2005 г. № 104-ФЗ) // КонсультантПлюс: справ. правовая система. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_1307](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1307) (дата обращения: 28.10.2019).

#### Библиографические ссылки

Ссылки в тексте статьи оформляются *квадратными скобками* с указанием фамилии автора и страниц. После фамилии автора ставится знак «:» (двоеточие), а далее номер страницы [Коровин: 187].

Книга или статья одного автора: [Лебедев: 28], двух и трех авторов: [Шмидт, Князьков: 52]. Если в книге четыре, пять и более авторов, то она описывается под заглавием [Методика: 34].

Для многотомных изданий и изданий из нескольких выпусков указывается номер тома или выпуска: [Толстой, 12: 415]; [СРНГ, 44: 170].

Для описания книги под заглавием в тексте приводится первое слово или словосочетание (если первое слово определение) названия книги: [Необъявленная война: 102].

В том случае, если в списке литературы есть несколько авторов с одной фамилией, в квадратных скобках необходимо указать фамилию и инициалы автора [Мережковский Д.С. 1990, 3: 256].

Если в списке литературы приводятся две и более публикации одного автора, после фамилии автора указывается год издания, а уже далее страницы [Коровин 2019: 187].

Несколько работ одного автора, опубликованные в одном и том же году, оформляются добавлением буквенной аббревиатуры к году: [Андреева 2019а: 10]. В этом случае необходимо сделать соответствующее указание в списке литературы: *Андреева В.Г.* Личные интересы героев и мотив ожидания в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир» // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2019а. № 1 (178). С. 8–12.

### Список литературы

После статьи следует список литературы. Он должен быть представлен *в алфавитном порядке*.

Сначала приводятся все русскоязычные источники в алфавитном порядке, после – все источники на иностранных языках.

Фамилия и инициалы автора в списке литературы выделяются *курсивом*.

Между фамилией и инициалами на протяжении всей статьи, в том числе в списке литературы, ставится неразрывный пробел (инициалы при этом пробелом не разделяются). К примеру: Смирнов (**н.п.**) В.А.

#### **Книга одного автора**

*Хазова С.А.* Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. Кострома, КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. 386 с.

#### **Книга двух и трех авторов**

Если в книге два или три автора, то указывают всех.

*Божилев И., Тотоманова А., Билярски И.* Борилев синодик. София: Паблшинг компани, 2010. 386 с.

#### **Книга четырех или более авторов**

Если у издания четыре, пять и более авторов, то оно описывается под заглавием, за косой чертой указывают фамилии первых трех авторов с добавлением «и др.»

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др.; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.

#### **Книга, описанная под заглавием**

Жизнь и приключения Максима Горького / сост. И. Груздев. М.; Л.: ГИЗ, 1926. 164 с.

#### **Многотомное издание**

*Толстой Л.Н.* Полн. собр. соч.: в 90 т. М.: Худ. лит., 1928–1958.

#### **Один том из многотомного издания**

*Белинский В.Г.* Полн. собр. соч.: в 14 т. М.: Изд-во АН СССР, 1956. Т. 12. 596 с.

#### **Статьи из сборников**

*Панкратова Т.М.* Образ семьи как механизм ее успешного функционирования // Психологическое благополучие современной семьи. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. С. 119–122.

*Королева Е.М., Крюкова Т.Л.* Роль диадического копинга в супружеских отношениях // Семья, брак и родительство в современной России; под ред. А.В. Махнач, К.Б. Зуева. М.: Институт психологии РАН, 2015. Вып. 2. С. 105–113.

#### **Статьи из журналов**

*Анненков П.В.* Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

#### **Статьи из газет**

*Райцын Н.С.* В окопах торговых войн // Деловой мир. 1993. 7 окт.

#### **Справочные издания, энциклопедии, словари**

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. М.: НПК «Интелвак», 2003. 1600 стб.

**Статьи из энциклопедий, словарей**

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 336–337.

**Диссертации и авторефераты диссертаций**

Андреева В.Г. Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. ... докт. филол. наук. М., 2017. 497 с.

**Иностранные источники**

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's *There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia*. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

**Материалы из сети Интернет**

Симонова И.А. Ф.В. Чижов и А.А. Иванов. URL: [http://ruskline.ru/analitika/2008/03/12/f\\_v\\_chizhov\\_i\\_a\\_a\\_ivanov](http://ruskline.ru/analitika/2008/03/12/f_v_chizhov_i_a_a_ivanov) (дата обращения: 20.06.2019).

Ранчин А.М. Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре XVI–XVIII вв. // Образовательный портал «Слово». Филология. [Б. г.]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (дата обращения: 27.08.2017).

Список литературы должен содержать не менее 10 источников по теме исследования, желательно присутствие в нем источников на иностранных языках.

Редакция рекомендует включение в список литературы новых научных исследований (за последние пять лет). Все художественные тексты, воспоминания и пр. также включаются в список литературы.

**References**

После списка литературы на русском языке в статье должен быть представлен транслитерированный список литературы: References.

Транслитерируются только источники, написанные кириллицей; французские, немецкие, итальянские, польские и пр. источники не переводятся, а остаются в references неизменными.

Для выполнения транслитерации необходимо использовать специальную программу.

✓ Зайти на сайт <https://translit.ru> и выбрать в верхнем правом разделе в появляющемся списке под ▼ позицию LC. Вставить в специальное поле весь текст библиографии на русском языке и нажать кнопку «В транслит».

✓ Затем копировать транслитерированный текст в готовящийся список References.

✓ Далее необходимо отредактировать полученное и добавить переводы на английский язык:

– перевести на английский язык название статьи, книги, журнала и др. и вставить его в квадратных скобках [] после соответствующих названий;

– заменить знак «//» на точку;

– заменить знак «/» на запятую;

– перевести на английский язык место издания (например, было М. – после редактирования: Moscow);

– заменить знак «:» (двоеточие) после названия места издания на запятую;

– после транслитерации названия издательства добавить Publ.;

– при необходимости исправить обозначение страниц: вместо 235 s. – 235 p., вместо S. 45–47 – pp. 45–47;

– курсивом выделить название источника и название журнала;

– в конце транслитерированной библиографической ссылки необходимо добавить указание на оригинальный язык статьи (In Russ.)

**Примеры транслитерации источников**

Проскурина В.Ю. Мифы империи. Литература и власть в эпоху Екатерины II. М.: НЛЮ, 2006. 332 с

Proskurina V.Iu. *Mify imperii. Literatura i vlast' v epokhu Ekateriny II* [The myths of the empire. Literature and power in the era of Catherine II]. Moscow, NLO Publ., 2006, 332 p. (In Russ.)

Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ. М.: Прогресс, Универс, 1994. 2030 стб. (Репринт. изд. 1903–1909 гг.)

Dal' V.I. *Tolkovyi slovar' zhivogo velikoruskogo iazyka*: v 4 t. [Dictionary of the living Russian language: in 4 vols.], ed. by I.A. Boduena de Kurtene. Moscow, Progress Publ., Univers Publ., 1994, 2030 col. (In Russ.)

Морозов И.Л. «Горестная профанация» (Неопубликованные письма П.В. Анненкова о революции 1848 г. в Париже) // Исторический сборник, 1935, № 4. С. 223–258.

Morozov I.L. "Gorestnaja profanacija" (*Neopublikovannye pis'ma P.V. Annenkova o revoljucii 1848 g. v Pari-zhe*) ["Woeful profanation" (unpublished letters of P.V. Annenkov about the 1848 revolution in Paris)]. *Istoricheskij sbornik* [Historical collection], 1935, № 4, pp. 223–258. (In Russ.)

*Непоминающий В.С.* Пушкин в свете очевидностей // Новый мир. 1998. № 6. С. 190–216.

Nepomniashchii V.S. *Pushkin v svete ochevidnostei* [Pushkin in the light of evident facts]. *Novyi mir*, 1998, № 6, pp. 190–216. (In Russ.)

Методика воспитательной работы / Л.А. Байбородова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 144 с.

*Metodika vospitatel'noi raboty* [Methodology of educational work], L.A. Baiborodova, L.K. Grebenkina, O.V. Ermkina and etc., ed. by V.A. Slastenin. Moscow, Akademia Publ., 2002, 144 p. (In Russ.)

*Андреева В.Г.* Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. ... докт. филол. наук. М., 2017. 497 с.

Andreeva V.G. *Natsional'noe svoeobrazie russkogo romana vtoroi poloviny XIX veka*: dis. ... dokt. filol. nauk [National identity of the Russian novel of the second half of the XIX century: DSc thesis]. Moscow, 2017, 497 p. (In Russ.)

*Шеметова Т.Г.* Биографический миф о Пушкине в русской литературе советского и постсоветского периодов: автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 2011. 47 с.

Shemetova T.G. *Biograficheskii mif o Pushkine v russkoi literature sovetskogo i postsovetskogo periodov*: avtoref. dis. ... dokt. filol. nauk [Biographical myth of Pushkin in Russian literature of the Soviet and post-Soviet periods: DSc thesis, summary]. Moscow, 2011, 47 p. (In Russ.)

*Ранчин А.М.* Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре // Образовательный портал «Слово». URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (дата обращения: 27.08.2017).

Ranchin A.M. *Teoriya «Moskva – Tretij Rim» i ee mesto v russkoj kul'ture* [The theory "Moscow – Third Rome" and its place in Russian culture]. *Obrazovatel'nyj portal «Slovo»*. *Filologiya* [Educational portal "Word"]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (access date: 27.08.2017). (In Russ.)

### ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ ТЕКСТА СТАТЬИ

1. Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).
2. В указании дат используются сокращения типа г., гг., в., вв. (полностью слова «год», «годы» не пишутся). *Эти сокращения отделяются от даты неразрывным пробелом!*
3. Кавычки в тексте – елочки «», если появляются кавычки внутри кавычек, то используются лапки “”.
4. При первом упоминании автора в тексте приводятся инициалы, далее представляется только фамилия. *Инициалы с фамилией разделяются неразрывным пробелом.*

5. В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например: (рис. 2).

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tiff (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

6. Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например: (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. (В таблицах возможно использование меньшего кегля, чем основной, но не менее 10.)

7. Формулы выполняются только в редакторе **MS Equation**.

8. Десятичные дроби имеют в виде разделительного знака запятую (0,78), при перечислении каждая из десятичных дробей отделяется от другой точкой с запятой (0,12; 0,087).

ДЛЯ ЗАМЕТОК

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

## ВЕСТНИК

**Костромского государственного университета**

Серия:

**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

**2023 – № 3**

**Учредитель и издатель**

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Костромской государственный университет»

**Главный редактор**

*Самохвалова Анна Геннадьевна*

доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент,  
Костромской государственный университет

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован  
Федеральной службой по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)  
Реестровая запись: ПИ № ФС 77-75261 от 07.03.2019 г.

Подписано в печать 20.09.2023.

Дата выхода в свет 25.12.2023.

Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 21,3.

Уч.-изд. 22,1 л.

Тираж 500 экз.

Заказ № 165.

Подписной индекс: **18988**

Адрес редакции, адрес издательства, адрес типографии:  
**156961, Костромская обл., г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.**

Телефон: **(4942) 39-16-56**, факс: **(4942) 31-13-22**,

Адрес электронной почты: **mariasomkina@ksu.edu.ru**

Сайт журнала: **<https://vestnik-pip.ksu.edu.ru>**

**Цена свободная**

**При перепечатке ссылка обязательна**