



КГУ

Костромской
государственный
университет

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК
Костромского государственного университета

**ПЕДАГОГИКА |
ПСИХОЛОГИЯ |
СОЦИОКИНЕТИКА**

3
2025

КГУ

Костромской
государственный
университет

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

2025

№ 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

16+

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, профессор,

Костромской государственный университет, г. Кострома

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

БУЙКИН СТЕПАН ВЯЧЕСЛАВОВИЧ

кандидат медицинских наук, проректор по научной работе,
Костромской государственный университет, г. Кострома

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

РАЙКИНА МАРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент,

Костромской государственный университет, г. Кострома

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

САПОРОВСКАЯ МАРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

доктор психологических наук, доцент,

Костромской государственный университет, г. Кострома

ХАЗОВА СВЕТЛАНА АБДУРАХМАНОВНА

доктор психологических наук, доцент,

Костромской государственный университет, г. Кострома

КРЮКОВА ТАТЬЯНА ЛЕОНИДОВНА

доктор психологических наук, профессор,

Московский институт психоанализа, г. Москва

ЗНАКОВ ВИКТОР ВЛАДИМИРОВИЧ

доктор психологических наук, профессор,

Институт психологии Российской Академии наук, г. Москва

МАХНАЧ АЛЕКСАНДР ВАЛЕНТИНОВИЧ

доктор психологических наук, профессор,

Институт психологии Российской Академии наук, Москва

МИКЛЯЕВА АНАСТАСИЯ ВЛАДИМИРОВНА

доктор психологических наук, профессор,

Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

ГОРЬКОВАЯ ИРИНА АЛЕКСЕЕВНА

доктор психологических наук, профессор,

Санкт-Петербургский государственный педиатрический
медицинский университет Министерства здравоохранения
Российской Федерации, г. Санкт-Петербург

ПОДДЬЯКОВ АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ

доктор психологических наук, профессор,

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», г. Москва

НАРТОВА-БОЧАВЕР СОФЬЯ КИМОВНА

доктор психологических наук, профессор,

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», г. Москва

БАЙБОРОДОВА ЛЮДМИЛА ВАСИЛЬЕВНА

доктор педагогических наук, профессор,

Заслуженный работник высшей школы РФ,
Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского, г. Ярославль

ЗАХАРОВА ЖАННА АНАТОЛЬЕВНА

доктор педагогических наук, профессор,

Костромской государственный университет, г. Кострома

КУПРИЯНОВ БОРИС ВИКТОРОВИЧ

доктор педагогических наук, профессор,

Московский городской педагогический университет, г. Москва

КИСЕЛЕВА ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА

доктор педагогических наук, доцент,

Новосибирский государственный

педагогический университет, г. Новосибирск

ПОЛЯКОВ СЕРГЕЙ ДАНИЛОВИЧ

доктор педагогических наук, профессор,

Ульяновский государственный педагогический университет
имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск

ТАРХАНОВА ИРИНА ЮРЬЕВНА

доктор педагогических наук, профессор,

Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского, г. Ярославль

THE EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL

«VESTNIK

OF KOSTROMA STATE UNIVERSITY.

SERIES: PEDAGOGY. PSYCHOLOGY.

SOCIOKINETICS»

CHIEF EDITOR

ANNA GENNADYEVNA SAMOKHVALOVA

Doctor of Psychology,

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Kostroma State University, Kostroma

DEPUTY CHIEF EDITOR

STEPAN VYACHESLAVOVICH BUIKIN

Candidate of Medical Sciences, Vice-Rector for Research,
Kostroma State University, Kostroma

EXECUTIVE SECRETARY

MARIA ALEXANDROVNA RAIKINA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kostroma State University, Kostroma

EDITORIAL TEAM

MARIA VYACHESLAVOVNA SAPOROVSKAYA

Doctor of Psychology, Associate Professor,

Kostroma State University, Kostroma

SVETLANA ABDURAKHMANOVNA KHAZOVA

Doctor of Psychology, Associate Professor,

Kostroma State University, Kostroma

KRYUKOVA TATYANA LEONIDOVNA

Doctor of Psychology, Professor,

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow

VIKTOR VLADIMIROVICH ZNAKOV

Doctor of Psychology, Professor, Institute of Psychology
of the Russian Academy of Sciences, Moscow

ALEXANDER VALENTINOVICH MAKHNACH

Doctor of Psychology, Professor, Institute of Psychology
of the Russian Academy of Sciences, Moscow

ANASTASIYA VLADIMIROVNA MIKLYAEVA

Doctor of Psychology, Professor,

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

GORKOVAYA IRINA ALEKSEEVNA

Doctor of Psychology, Professor,

St. Petersburg State Pediatric Medical University
of the Ministry of Health of the Russian Federation,
St. Petersburg

PODDYAKOV ALEXANDER NIKOLAEVICH

Doctor of Psychology, Professor,

National Research University

Higher School of Economics, Moscow

NARTOVA-BOCHAVER SOFIA KIMOVNA

Doctor of Psychology, Professor,

National Research University

Higher School of Economics, Moscow

BAIBORODOVA LYUDMILA VASILIEVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Honored Worker of Higher Education of the Russian Federation,
Yaroslavl State Pedagogical University

named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl

ZAKHAROVA ZHANNA ANATOLIEVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Kostroma State University, Kostroma

KUPRIYANOV BORIS VIKTOROVICH

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Moscow City Pedagogical University, Moscow

KISELEVA ELENA VASILIEVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Novosibirsk State Pedagogical University,

Novosibirsk

POLYAKOV SERGEY DANILOVICH

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Ulyanovsk State Pedagogical University

named after I.N. Ulyanova, Ulyanovsk

TARKHANOVA IRINA YUREVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Yaroslavl State Pedagogical University

named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl



ХАРЛНОВА ЕЛЕНА МИХАЙЛОВНА
доктор педагогических наук, профессор,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагоги-
ческий университет, г. Челябинск

СЕКОВАНОВ ВАЛЕРИЙ СЕРГЕЕВИЧ
доктор педагогических наук,
кандидат физико-математических наук, профессор,
Костромской государственный университет, г. Кострома

БОНДАРЬ ИГОРЬ ВЯЧЕСЛАВОВИЧ
доктор биологических наук,
профессор Российской Академии наук,
Заведующий лабораторией физиологии сенсорных систем,
Институт высшей нервной деятельности и нейрофизиологии
Российской Академии наук, г. Москва

АДЕЕВА ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА
кандидат психологических наук, доцент,
Костромской государственный университет, г. Кострома

ТИХОМИРОВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА
кандидат психологических наук, доцент,
Костромской государственный университет, г. Кострома

ВОРОНЦОВА АННА ВАЛЕРЬЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственный университет, г. Кострома

ЩЕРБИНИНА ОЛЬГА СТАНИСЛАВОВНА
кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственный университет, г. Кострома

ВЕРИЧЕВА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственный университет, г. Кострома

СМИРНОВА СВЕТЛАНА АЛЕКСЕЕВНА
кандидат культурологии, доцент,
Костромской государственный университет, г. Кострома

МАРТЫНОВА ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА
кандидат биологических наук (нейробиология,
психофизиология), доцент, заместитель директора
Института высшей нервной деятельности
и нейрофизиологии Российской Академии наук,
ведущий научный сотрудник Центра когнитивных
исследований и принятия решений
Института когнитивных наук (Финляндия), г. Москва

КАРИМОВА ЕКАТЕРИНА ДМИТРИЕВНА
кандидат биологических наук, заведующий лабораторией
прикладной физиологии высшей нервной деятельности
человека ИВНД и НФ Российской Академии наук,
старший научный сотрудник Научно-практического центра имени З.П. Соловьева
Департамента здравоохранения, г. Москва

КАРПИНСКИЙ КОНСТАНТИН ВИКТОРОВИЧ
доктор психологических наук, профессор,
Гродненский государственный университет
им. Янки Купалы, г. Гродно, Белоруссия

АВАНЕСЯН ГРАНТ МИХАЙЛОВИЧ
доктор психологических наук, профессор,
Ереванский государственный университет,
г. Ереван, Армения

ТЕСЛЕНКО АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ
доктор педагогических наук, профессор,
Казахский гуманитарно-юридический университет,
г. Астана, Казахстан

ДУ ЮЙПЭН
доктор философии, доцент,
начальник Научного центра по изучению русской
духовной культуры, Харбинский инженерный университет,
г. Харбин, Китайская Народная Республика

СҮЙУНАЛИЕВА БУРУЛСУН ШАРШЕНОВНА
кандидат экономических наук,
доцент Академии управления при Президенте
Киргызской Республики, международный эксперт ООН
по социальным вопросам, директор объединения
юридических лиц «Ассоциация школ социальной работы»,
г. Бишкек, Киргизская Республика

УРАЗБАЕВА ДИЛБАР АБДУЛЛАЕВНА
доктор наук (DSci в области психологии), профессор,
декан факультета психологии и социальных наук
Университета Ma'mun, г. Ургенч, Узбекистан

KHARLANOVA ELENA MIKHAYLOVNA
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk

SEKOVANOV VALERIY SERGEEVICH
Doctor of Pedagogical Sciences,
Candidate Mathematical Sciences, Professor,
Kostroma State University, Kostroma

BONDAR' IGOR VYACHESLAVOVICH
Doctor of Biological Sciences,
Professor of the Russian Academy of Sciences,
Head of the Laboratory of Physiology of Sensory Systems,
Institute of Higher Nervous Activity and Neurophysiology
of the Russian Academy of Sciences, Moscow

ADEEVA TATYANA NIKOLAEVNA
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Kostroma State University, Kostroma

TIKHOIROVA ELENA VIKTOROVNA
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Kostroma State University, Kostroma

VORONTSOVA ANNA VALERIEVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kostroma State University, Kostroma

SHCHERBININA OLGA STANISLAVOVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kostroma State University, Kostroma

VERICHEVA OLGA NIKOLAEVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kostroma State University, Kostroma

SMIRNOVA SVETLANA ALEKSEEVNA
Candidate of Cultural Studies, Associate Professor,
Kostroma State University, Kostroma

MARTYNOVA OLGA VLADIMIROVNA
Candidate of Biological Sciences (neurobiology,
psychophysiology), Associate Professor,
Deputy Director of the Institute of Higher Nervous Activity
and Neurophysiology of the Russian Academy of Sciences,
Leading Researcher of the Center for Cognitive Research
and Decision Making of the Institute
of Cognitive Neuroscience, PhD in Psychology,
Social Sciences (Finland), Moscow

KARIMOVA EKATERINA DMITRIEVNA
Candidate of Biological Sciences, Head of the Laboratory
of Applied Physiology of Human Higher Nervous Activity,
Institute of Neuroscience and Neuroscience, Russian Academy
of Sciences, Senior Researcher, Z.P. Solovyov Scientific and
Practical Psychoneurological Center, Department of Health,
Moscow

KARPINSKY KONSTANTIN VIKTOROVICH
Doctor of Psychology, Professor,
Grodno State University named after Yanka Kupala,
Grodno, Belarus

AVANESYAN GRANT MIKHAILOVICH
Doctor of Psychology, Professor,
Yerevan State University,
Yerevan, Armenia

TESLENKO ALEXANDER NIKOLAEVICH
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Kazakh Humanitarian and Law University,
Astana, Kazakhstan

DU YUPEN
Doctor of Philosophy, Associate Professor,
Head of the Scientific Center for the Study
of Russian Spiritual Culture, Harbin Engineering University,
Harbin, People's Republic of China

SUYUNALIEVA BURULSUN SHARSHENOVNA
PhD in Economics, Associate Professor
of the Academy of Public Administration under the President
of the Kyrgyz Republic, UN international expert
on social issues, Director of the Association
of Legal Entities «Association of Schools of Social Work»,
Bishkek, Kyrgyz Republic

URAZBAYEVA DILBAR ABDULLAEVNA
Doctor of Sciences (DSci in Psychology), Professor,
Dean of the Faculty of Psychology and Social Sciences,
Ma'mun University, Urgench, Uzbekistan

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

5 Воронцова А.В., Скрябина О.Б., Воронцов Д.Б.

К вопросу о механизмах реализации исследовательско-конструктивного подхода в воспитательной деятельности вуза: студенческое творчество как референт ценностно-смысовых ориентаций молодежи

13 Емельянова Э.Л.

Методологические вызовы в измерении точности самооценки мягких навыков

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

19 Соколова О.А., Оsipенко Л.Е.

Педагогический потенциал мегаполиса для изучения школьниками математики

25 Прусова Н.А., Курочкина С.А., Кротова М.Н.

Методические особенности построения учебного пособия по дискретной математике для иностранных военнослужащих

32 Гальчинский Д.Н.

Принцип кооперации как стратегия взаимодействия между говорящими при обучении англоязычной диалогической речи студентов-журналистов (на материале аутентичных интервью)

44 Арtyухова Л.А.

Специфика обучения диалогической речи на основе тематических бесед на довузовском этапе

ПСИХОЛОГИЯ

50 Усова Н.В.

Уровень информационно-психологической безопасности молодежи при использовании цифровых технологий

55 Велиева С.В., Ешмейкина С.В., Велиев А.Р.

Связь индивидуальных характеристик и саморегуляции обучающихся в условиях цифровой трансформации образования

63 Пономарева И.В., Агриненко О.С.

Отношение к цифровым технологиям и ролевой конфликт работающей матери

72 Быховец Ю.В.

Психологические особенности восприятия радиационной катастрофы на ЧАЭС жителями радиоактивно загрязненных территорий: multiple - case study

81 Михеева С.В.

Развитие эмоционального интеллекта с целью повышения эффективности профессиональной коммуникации

88 Ожиганова Г.В.

Составляющие морального компонента духовных способностей и непродуктивные формы взаимодействия с собственным «Я» и миром

97 Серова Е.А., Зарубина Ю.Н.

Межполовые особенности ценностно-смысовых ориентаций в просоциальном поведении волонтеров

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

104 Лобанов Ю.А., Филиппова О.Н.

Правовые источники в дипломных проектах по специальности «Реклама»: характеристики их применения

110 ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

CONTENTS

PEDAGOGY

5 A.V. Vorontsova, O.B. Skryabina, D.B. Vorontsov

To the question of mechanisms of realization of research-constructive approach in educational activity of higher education institution: student creativity as a referent of value-semantic orientations of young people

13 E.L. Emelyanova

Methodological challenges in measuring the accuracy of soft skills self-assessment

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

19 O.A. Sokolova, L.E. Osipenko

The pedagogical potential of a metropolis for schoolchildren to study mathematics

25 N.A. Prusova, S.Al. Kurochkina, M.N. Krotova

Methodological features of the construction of a textbook on discrete mathematics for foreign military personnel

32 D.N. Galchinskii

The Cooperative Principle as a strategy of interaction between speakers in teaching English-language dialogical speech to journalism students (based on authentic interviews)

44 L.Al. Artyukhova

Specifics of Teaching Dialogic Speech Based on Thematic Conversations at the Pre-University Stage

PSYCHOLOGY

50 N.V. Usova

The Level of Information and Psychological Security of Young People When Using Digital Technologies

55 S.V. Veliева, S.V. Eshmeikina, A.R. Veliev

The relationship between individual characteristics and self-regulation of students in the context of digital transformation of education

63 I.V. Ponomareva, O.S. Agrinenko

Attitude to digital technologies and the role conflict of a working mother

72 Yu.V. Bykhovets

Psychological features of the perception of the radiation disaster at the Chernobyl nuclear power plant by residents of radiologically contaminated territories: a multiple - case study

81 S.V. Mikheeva

Improvement of emotional intelligence with the aim of increasing efficiency of professional communication

88 G.V. Ozhiganova

The constituents of the moral component of spiritual capacities and unproductive forms of interaction with oneself and the world

97 E.Al. Serova, Yu.N. Zarubina

Gender-specific features of value-semantic orientations in the prosocial behavior of volunteers

PROFESSIONAL EDUCATION

104 Yu.A. Lobanov, O.N. Filippova

Legal sources in diploma projects in the specialty "Advertising": characteristics of their application

110 REQUIREMENTS TO REGISTRATION OF ARTICLES

ПЕДАГОГИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 5–12. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 5–12.
ISSN 2073-1426

Научная статья

5.8.1. Общая педагогика история педагогики и образования

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

УДК 378

EDN IQGCGM

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-5-12>

К ВОПРОСУ О МЕХАНИЗМАХ РЕАЛИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКО-КОНСТРУКТИВНОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА: СТУДЕНЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК РЕФЕРЕНТ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ

Воронцова Анна Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, annavorontsova@kosgos.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9706-1082>

Скрябина Ольга Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, olgaskryabina@kosgos.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6575-395X>

Воронцов Дмитрий Борисович, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, d-vorontsov@kosgos.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1427-0602>

Аннотация. Статья посвящена разработке отдельного аспекта исследовательско-конструктивного подхода к воспитательной деятельности в университете – механизму исследования художественного творчества как референта ценностно-смысовых ориентаций студентов. В основе нашего исследования лежит идея о том, что творческая проработка студентами литературного материала и представление его в форме спектакля проявляют актуальные для студентов отношения, ценности и смыслы, позволяют делать выводы о содержании и ориентированности их ценностной картины мира. Проблема статьи – каким образом продукты творческой деятельности студентов могут стать источником информации о ценностно-смысовых ориентациях молодежи? Цель статьи – представить результаты апробации механизма анализа студенческого творчества как референта ценностно-смысовых ориентаций молодежи. В ходе исследования сочетались методы невключенного наблюдения и опроса с доминированием открытых типов вопросов. Исследовательский материал собирался в ходе просмотра 22 студенческих театральных постановок, представленных в Костромском государственном университете на фестивале «Студенческая весна» в 2025 г. 8 из них были литературно-музыкальными композициями, посвященными 80-летию Победы в Великой Отечественной войне, а остальные 14 – студенческими спектаклями на свободную тему. Наблюдение организовывалось с привлечением специально подготовленных экспертов. Авторы приходят к выводу о том, что особый интерес представляет анализ структуры жанров и содержания спектаклей, выбранных студентами к постановке, ценностное ядро и смысловой посыл их авторов, а также отклик зала на него. Исследование показало, что студенты готовы к ценностному диалогу и необходимо разрабатывать форматы, в которых он может осуществляться; принимают ценности патриотизма и памяти, особенно если они очеловечены и предстают в образах персональной судьбы; ищут собственное понимание любви, дружбы, жертвенности, смерти; в студенческом творчестве сильны идеи ценности жизни, значимости ее моментов, проявляются стоические мотивы.

Ключевые слова: исследовательско-конструктивный подход, воспитательная деятельность, воспитание в вузе, студенческая молодежь, ценности, художественное творчество, «Студенческая весна».

Благодарности. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации FZEW-2023-0008 по теме «Исследовательско-конструктивный подход как интегративное основание реализации молодёжной политики и воспитательной деятельности в вузе».

Для цитирования: Воронцова А.В., Скрябина О.Б., Воронцов Д.Б. К вопросу о механизмах реализации исследовательско-конструктивного подхода в воспитательной деятельности вуза: студенческое творчество как референт ценностно-смысовых ориентаций молодежи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 5–12. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-5-12>

**TO THE QUESTION OF MECHANISMS OF REALIZATION
OF RESEARCH-CONSTRUCTIVE APPROACH IN EDUCATIONAL ACTIVITY
OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION:
STUDENT CREATIVITY AS A REFERENT OF VALUE-SEMANTIC
ORIENTATIONS OF YOUNG PEOPLE**

Anna V. Vorontsova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia,
annavorontsova@kosgos.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9706-1082>

Olga B. Skryabina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia,
olgaskryabina@kosgos.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6575-395X>

Dmitriy B. Vorontsov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia,
d-vorontsov@kosgos.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1427-0602>

Abstract. The article is devoted to the development of a separate aspect of the research and constructive approach to educational activities at the university—the mechanism for studying artistic creation as a referent of the value-semantic orientation of students. The basis of our study is the idea that the creative study by students of literary material and its presentation in the form of a performance show relationships, values and meanings that are relevant for students, allow us to draw conclusions about the content and orientation of their value picture of the world. The problem of the article—how can the products of the creative activity of students become a source of information about the value-semantic orientations of youth? The purpose of the article is to present the results of testing the mechanism of analysis of student creativity as a referent of value-semantic orientations of youth. In the course of the study, methods of not included observation and survey with the dominance of open types of issues were combined. Research material was collected during the viewing of 22 student theater productions presented at the Kostroma University at the Festival Student Spring in 2025. 8 of them were literary and musical compositions dedicated to the 80th anniversary of the Victory in the Great Patriotic War, and the remaining 14 were student performances on a free topic. Observation was organized with the involvement of specially trained experts. The authors come to the conclusion that the analysis of the structure of the genres and the content of the performances chosen by students for the production is of particular interest, the value core and the semantic message of their authors, as well as the response of the hall to it. The study showed that students are ready for a value dialogue and it is necessary to develop the formats in which it can be carried out; accept the values of patriotism and memory, especially if they are humanized and appear in the images of personal fate; are looking for their own understanding of love, friendship, sacrifice, death; In the student of work, the ideas of the value of life, the significance of its moment are strong, the stoic motives are manifested.

Keywords: research-constructive approach, educational activities, education at the university, student youth, values, artistic creativity, Student Spring.

Acknowledgements. The research was carried out within the framework of the State Assignment of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation FZEW-2023-0008 on the topic “Research-constructive approach as an integrative basis for the realization of youth policy and educational activity in higher education institution”.

For citation: Vorontsova A.V., Skryabina O.B., Vorontsov D.B. To the question of mechanisms of realization of research-constructive approach in educational activity of higher education institution: student creativity as a referent of value-semantic orientations of young people. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 5–12 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-5-12>

Актуальность. Современная ситуация в мире и стране обусловила необходимость радикального переосмысливания сложившейся культуры, традиций научного поиска и конструирования перспективных форматов развития и интеграции молодежной политики и воспитания в системе организаций высшего образования. Вузы, в течение последних десятилетий в значительной степени вытеснившие задачи воспитания, сегодня становятся одним из важных интегративных субъектов этой деятельности, наделены воспитательными целями и задачами на уровне государственной политики. Именно поэтому доказательный подход к развитию воспитательной деятельности

должен занимать все более весомое место на текущем и будущем этапах их развития.

Предпосылки для применения научного доказательного подхода к развитию молодежи, молодежной политики и воспитания созданы на методологическом уровне с принятием ряда федеральных нормативных актов, а именно:

– Федерального закона от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации по вопросам воспитания обучающихся”»;

– Указа Президента Российской Федерации № 809 «Об утверждении Основ государственной политики

по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» от 9 ноября 2022 г.;

– Указа Президента Российской Федерации № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» от 7 мая 2024 г.

В этих документах впервые за последние тридцать лет акцентированы и утверждены основополагающие цели и смыслы воспитания, введены в нормативный оборот ключевые понятия: возможности для самореализации и развития талантов, воспитание, нормы и правила, ценности, чувства, традиционные российские духовно-нравственные ценности, духовный потенциал народа.

При этом на настоящий момент, на наш взгляд, нет достаточных ответов на вопросы о содержании и технологиях воспитательной деятельности в университетах при изменившихся социальных реалиях и особенностях современного поколения молодежи. В том числе открытыми и дискуссионными остаются проблемы:

– выявления запроса молодого поколения на участие в тех активностях и социальных практиках, которые могут стать деятельностной основой воспитательного процесса;

– разработки подходов и методов ценностно ориентированного воспитания, позволяющего трансформировать формально-мероприятивную канву воспитательной деятельности в эффективные средства, влияющие на внутренние личностные трансформации;

– определения адекватных и доказательных методов диагностики эффективности воспитательного процесса;

– определения структурно-функциональной модели субъектов воспитательной деятельности в образовательных организациях высшего образования;

– разработки профессиональных требований к преподавателю как воспитателю, изучения особенностей преподавателя как референтного взрослого для студента;

– объективного видения ландшафта воспитательных практик, реализуемых в образовательных организациях высшего образования, как научно-методической основы для проектирования новых параметров воспитательных систем вузов и др.

На наш взгляд, ответ на многие из этих вопросов может быть найден с применением исследовательско-конструктивного подхода, позволяющего синтезировать процесс изучения и конструирования воспитательной реальности.

Теоретические основания. Исследовательско-конструктивный подход строится на основе учета следующих идей, принципов, положений:

– системности и взаимосвязи воспитания и молодежной политики в жизни студента и деятельности вуза, а также моделей взаимодействия всех субъектов воспитания на уровне вузовского, регионального и национального пространства;

– постулирования воспитания как ценностно ориентированной и ценностно ориентирующей деятельности, сочетающей видение традиционных российских духовно-нравственных ценностей как первоосновы для организации образования, обучения и воспитания и рассматривающей студента как личность, субъекта деятельности и общения, высшую ценность в общественном развитии и достижении национальных целей молодежной политики и воспитания;

– деятельностного подхода к описанию категорий и механизмов воспитания и молодежной политики, выделения видов деятельности, предопределенных для молодого человека на каждом этапе его жизненного и профессионального становления и развития;

– личностного и субъектного подходов, раскрывающих отношение к молодому человеку как субъекту деятельности и общения, имеющему право на свои взгляды и интересы, направленность и «круги» отношений, автономию в области собственного развития и самоопределения, принятия решений и выбора пути (образовательного, социального, профессионального).

Исследовательско-конструктивный подход представляет собой объединение логики научно обоснованной исследовательской деятельности и конструктивизма как одного из важнейших видов современного познания и практической деятельности. Ряд российских (М.А. Розов [Розов], В.А. Лекторский [Лекторский], Е.Л. Черткова [Черткова]) и зарубежных (П. Бергер и Т. Лукман [Бергер, Лукман], Дж. Келли [Келли], К. Герген [Геркен], Дж. Раскин [Raskin]) исследователей представляют конструктивизм как один из важнейших видов практики современного познания. Конструктивизм задает ориентир на реализацию созидательного потенциала субъекта. Социальная среда, общество, личность представляются создаваемыми активностью субъекта конструкциями.

Конструктивизм объединяет ряд направлений и концепций, среди них:

– социальный конструктивизм раскрывает способы конструирования социальной реальности: «опричывание», типизация, институционализация, легитимизация (П. Бергер и Т. Лукман [Бергер, Лукман]); отмечает, что конструирование осуществляется не индивидуально, а во взаимодействии с другими субъектами, совместно (К. Герген [Геркен], Дж. Раскин [Raskin]);

– конструктивный реализм (В.А. Лекторский [Лекторский], Е.Л. Черткова [Черткова]) вносит уточнение: «познаваемая реальность не «непосредственно

даётся» познающему и не конструируется им, а извлекается посредством деятельности», что показывает его связь с деятельностным подходом;

– эволюционный конструктивизм (Д. Деннет [Деннет], И.В. Черникова, Д.В. Черникова [Черникова, Черникова]). Субъект понимается как постоянно самоопределяющаяся в процессе коммуникативного действия целостность. Субъект осознает себя и как часть, и как участник эволюции познаваемого им мира, и как тот, кто своей проективно-коммуникативной деятельностью этот мир конструирует.

В реализации воспитания в вузе исследовательско-конструктивный подход представляет ориентир на исследование и практическую деятельность по реализации потенциала каждого субъекта в конструировании себя, окружающей среды в процессе познания и практической деятельности во взаимодействии с другими субъектами и обратного действия сконструированной среды.

Реализация подхода включает как минимум три аспекта:

1. Стремление к всестороннему анализу, синтезу и системно-структурному отражению действительности.

2. Поиск оптимальных решений в условиях взаимодействия, отношений сотрудничества.

3. Конструктивность как ценностно-смысловой ориентир практической и научной деятельности.

Исследовательско-конструктивный подход предполагает последовательную реализацию следующих этапов деятельности:

– конструирование программы исследования командой, включающей ученых разных наук, молодежь, практикующих специалистов, обеспечивающей целостность рассмотрения предмета исследования в координатах двух континуумов: 1) временного: имеющегося опыта (прошедшее) – актуального состояния (настоящее) – видения будущего (потенциальное); 2) субъектного: лично значимое – социально значимое;

– исследование как основа для анализа и последующего построения или изменения системы молодежной политики и воспитательной деятельности вуза, направленное на всестороннее изучение ценностей, взглядов, отношений и чувств, видения, предложений студентов и иных акторов воспитательной деятельности в вузе, среди которых преподаватели, организаторы воспитательной деятельности и молодежной политики, руководство университетов;

– конструирование и реализация решений во взаимодействии разных субъектов, актуальных стратегических задач и национальных приоритетов молодежной политики и воспитательной деятельности, их синхронизация на уровне вуза и запросов региона, партнеров и самих студентов;

– верификация реализуемых решений, форм и форматов взаимодействия студентов и партнеров в процессе совместного проектирования и гармонизации программы молодежной политики и воспитательной деятельности;

– реализация и масштабирование моделей и практик молодежной политики и воспитательной деятельности университета, отвечающих национальной и региональной повестке, задачам самореализации молодежи во взаимодействии с вузом [Скрябина, Воронцова, Воронцов].

Объектом исследования в исследовательско-конструктивном подходе являются отношения акторов воспитательной деятельности. Специально и целенаправленно необходимо рассматривать ценностные отношения молодого человека (студента) как наиболее значимые для него предметы, явления, процессы. Ценностное отношение отражает субъективное принятие ценности в структуре мировоззрения человека, которое придает смысл его деятельности, поведению, общению.

Ценностные отношения придают смысл любой деятельности и общению, предполагая, что эффективные отношения и взаимодействия строятся исключительно на общих ценностях и ценностном содержании. Ценностное отношение – категория воспитательного результата, связанная с присвоением личностью ценностей, а знания и умения – категории учебного результата, выступают средством для формирования и проявления отношений.

Исследовательско-конструктивный подход призван разрабатывать такие механизмы исследования и проектирования воспитания, которые не будут иметь характеристик и признаков надстройки над повседневной воспитательной деятельностью, а будут достаточно простыми, чтобы органично встраиваться в процесс воспитания, позволять получить актуальную и приближенную к объективности информацию для принятия педагогических и управлеченческих решений в области воспитания, эффективно использовать ее для построения постоянно изменяющегося воспитательного процесса.

Настоящая статья посвящена апробации одного из таких механизмов – анализу продукта и процесса художественного творчества студентов как референта ценностно-смысловых ориентаций молодежи. В основе нашего исследования лежит идея о том, что творческая проработка студентами литературного материала и представление его в форме спектакля проявляют актуальные для студентов отношения, ценности и смыслы, позволяют делать выводы о содержании и ориентированности их ценностной картины мира.

Проблема статьи – каким образом продукты творческой деятельности студентов могут стать ис-

точником информации о ценностно-смысовых ориентациях молодежи?

Цель статьи – представить результаты апробации механизма анализа студенческого творчества как референта ценностно-смысовых ориентаций молодежи.

Методы и методология. В ходе исследования сочетались методы невключенного наблюдения и опроса с доминированием открытых типов вопросов. Исследовательский материал собирался в ходе просмотра 22 студенческих театральных постановок, представленных в Костромском государственном университете на фестивале «Студенческая весна» в 2025 г. 8 из них были литературно-музыкальными композициями, посвященными 80-летию Победы в Великой Отечественной войне, а остальные 14 – студенческими спектаклями на свободную тему. Наблюдение организовывалось с привлечением специально подготовленных экспертов. Нами были разработаны карты наблюдения, включающие в себя наиболее значимые критерии, которые позволяли выявить ценностно-смысловое содержание студенческих постановок, ценностные сообщения режиссеров, актеров, эмоциональный отклик зрителей на отдельные сцены и спектакль в целом. Наблюдатель знакомился с оригинальным текстом литературного произведения, которое используется для театральной постановки во время фестиваля «Студенческая весна». Также наблюдатель концептуализировал основные посылы, смыслы и ценности произведения, смотрел спектакль и соотносил оригинальные текст и содержание произведения с продуктом творческой переработки материала студентами, описывая свои впечатления по некоторым критериям: основная мысль произведения, ценности, которые транслируются, ситуации в спектакле, вызывающие эмоции у актеров и зрителей, особенности текста (лексика, жаргонизмы, построение фраз), образ героев, значимые черты в нем, артикулированные авторами спектакля и актерами.

После завершения фестиваля мы провели опрос режиссеров и актеров с использованием двух разных опросных форм. Целью опроса было соотнесение выявленных наблюдателем ценностно-смысовых характеристик спектакля и смыслового «посыла» его авторов и актеров. Опрос включал преимущественно открытые вопросы и анализировался методом контент-анализа. Количество опрошенных режиссеров – 4, актеров – 33.

Результаты исследования. Хронологически первой отсматривалась серия литературно-музыкальных композиций, посвященных предстоящему на тот момент празднованию 80-летия Победы в Великой Отечественной войне. В концерте приняли участие студенты 8 институтов Костромского государственного университета. Наблюдателями были отмечены следующие характеристики композиций:

– в центре эмоционально-ценостного содержания литературно-музыкальных композиций – память и тесная связь поколений, служение Отечеству и ответственность перед Родиной;

– большое и трагическое событие войны проявляется студентами через судьбы отдельных людей, акцентируется внимание на ценностных выборах человека, самопожертвовании и взаимопомощи в крайне тяжелых условиях;

– в восприятии прошлого доминирует трагическая линия, невероятная цена победы, потери в судьбе человека, в том числе потерянное детство. Образ детей войны присутствует в 4 из 8 композиций;

– образ врага практически отсутствует в материале литературно-музыкальных композиций. Война предстает как обезличенная сущность, как неподвластное человеку стихийное бедствие;

– в литературно-музыкальных композициях сюжет часто строится на двух моментах: встречи с войной, ее начала, разрушения мирной жизни и Дня Победы как результата великой жертвы народа;

– литературно-музыкальные композиции, наполненные трагизмом и горем, чаще всего не завершаются катарсисом, остается чувство потери и беды.

При этом ряд наблюдателей отмечали эмоциональную отчужденность актеров и зала, недостаточное проживание и сопричастность и содержанию постановки.

Просмотр 14 спектаклей, представленных студентами на фестивале «Студенческая весна – 2025», позволил наблюдателям прийти к нескольким заключениям. Во-первых, важным источником информации является сам выбор студентами материала для спектаклей. То, какие именно темы и проблемы поднимаются в литературном произведении, показывает, что интересно студентам, какие вопросы актуальны для них. Так, в нашем случае 5 из 14 спектаклей были посвящены событиям Великой Отечественной войны. Это был самостоятельный выбор студентов, и он свидетельствует о значимости для них этой тематики, готовности проживать и рефлексировать опыт уже далеких поколений прадедов.

Очень значимым, на наш взгляд, является то, что ценностный выбор является специальной, особой предметностью многих спектаклей. Это свидетельствует о потребности студентов в ценностном диалоге с окружающим миром и самим собой. Наиболее явным выражением такого диалога является выбор спектакля, основанного на пьесе Иннокентия Фёдоровича Анненского «Лаодамия». Это лирическая трагедия о любви главной героини к погибшему Иолаю, написанная Анненским в древнегреческом духе на основе сюжета утерянной трагедии Еврипида. Форма греческой трагедии, использованная автором пьесы в наиболее явлном, «очищенном» виде проявля-

ет ценностные конфликты и выборы героев, которые часто архитипичны и входят устойчивыми образами в культурное наследие человечества, используются современниками для выражения мыслей, коллизий, взаимоотношений. Обращение к такому материалу демонстрирует заинтересованность режиссера, актеров спектакля в ценностно-смысловом поиске идеалов и ориентиров, этических «маяков». Близок к этому жанру и жанр спектакля-притчи, который также строится вокруг смыслового поля действующий лиц и проявляющих его жизненных ситуаций. Проблема любви и жертвы видится в спектакле-притче «Легенда о любви» по пьесе Назыма Хикмета, жизни и смерти – в спектакле по роману Эрика-Эммануэля Шмитта «Оскар и Розовая Дама», свободы и исторической судьбы – в пьесе Жана Ануя «Жаворонок». Таким образом, мы видим, что 9 из 14 спектаклей поставлены на произведениях, в основе которых лежит сильное ценностное содержание.

В результате просмотра отдельных спектаклей и анализа увиденного по предложенным критериям мы сделали несколько заключений, которые довольно сложно объединить общей мыслью, однако они представляют собой характерные черты, интересные для организаторов воспитательной деятельности:

- повседневность представляется в спектаклях пространством, проявляющим ценности. Так, например, любовь, жертвенность, надежда, вера часто проявляются через быт, через обыденные выборы и поступки;
- студенты стремятся к романтизации повседневности, видению прекрасного в мелочах, иногда воспевается эскапизм и отказ от социальной ответственности, замкнутость и изолированность во внутреннем мире;
- смерть и трагические стороны жизни не отвергаются и не избегаются студентами, принимаются как ее неотъемлемая часть, выраженно наблюдаются стоические мотивы в поведении и решениях героев;
- зал реагирует на метафоричность образов растерянностью, неготовностью к восприятию абстракций, наибольший эмоциональный отклик вызывает юмор и дурашливость актеров;
- актерский состав спектаклей смешанный, в труппе одного спектакля присутствуют актеры из разных институтов. Студенты больше идентифицируют себя с университетом, чем с отдельным институтом, факультетом.

Данные, полученные нами с помощью наблюдения, объединялись нами с результатами опроса режиссеров и актеров спектаклей.

Результаты семантического анализа по ключевым словам, описывающим сущность и основной смысл спектаклей, представлены в таблице 1.

Таблица 1
Семантическое ядро ключевых слов, описывающих основной смысл спектакля

Слово	Количество	Частота, %
любовь	11	11,11
война	5	5,05
память	5	5,05
смерть	5	5,05
вера	4	4,04

Описывая основную мысль спектакля, студенты чаще всего акцентировали внимание на:

- силе любви, надежды: «Любовь всё победит»;
- ответственности современного поколения нести память о прошлом: «Необходимо помнить о таких страшных событиях в истории нашей страны, чтобы никогда не повторить их. Помнить о людях, которые так же жили, любили, как мы, но мечтам которых не суждено было сбыться... О том, как на самом деле страшна война, о том, что мы обязаны не допускать больше таких всенародных трагедий»; «Показать важность сохранения памяти о жертвах, унесённых войной, для предотвращения будущих трагедий, и героической доблести солдат, сражавшихся за свою страну, отчество, народ и мирное небо»;
- осознании ценности жизни: «Цель – донести до людей всю боль, которую чувствовали тогда люди. Безысходность и смирение, но в то же время стойкость до самого конца, до самой смерти. Чтобы мы с вами могли слышать музыку, могли радоваться тому, что можем вообще жить»; «Нужно стараться проживать каждый свой день так, как будто бы он последний. ЦениТЬ все краски дня, улавливать все эмоции окружающей природы. Не бояться, что что-то может пойти не так».

Наиболее выбираемой ценностью, которой актеры описывали содержание спектакля, стала «жизнь» (30,3 %), также часто звучат «взаимопомощь и взаимуважение» (21,2 %), «патриотизм» (15,1 %).

Студенты отмечают высокий уровень эмоционального отклика зала на спектакль. Среди наиболее вдохновляющих черт спектакля и фестиваля в целом – возможность работы в команде с творческими людьми (42,4 %), выступление и процесс репетиций (30,3 %), атмосфера происходящего (18,2 %).

Выводы и заключения. Исследовательско-конструктивный подход постулирует такой тип педагогического отношения к реальности, при котором постоянное изучение воспитательных практик, отношений и ценностей их участников синхронизируется с постоянным конструированием новых воспитательных сред и форматов.

Непосредственная деятельность студентов и преподавателей ярко проявляет их ценности и отноше-

ния, которые являются основным предметом воспитательной деятельности. Некоторые воспитательные форматы, такие как, например, фестиваль художественного творчества, имеют особые потенциалы для исследования ценностно-смысовых ориентаций студентов.

Наиболее эффективным исследовательским методом в этом контексте выступает специально организованное и подготовленное наблюдение, которое может сопровождаться интервьюированием. Опросные методы при работе с ценностно-смысловыми категориями дают более обезличенные и формализованные результаты, основанные на стремлении к социальной желательности. В нашем случае эффективность показала сочетание метода наблюдения группой специально подготовленных исследователей и интервьюирования самих наблюдателей. Карты наблюдения дали меньше информации, чем беседа с наблюдателем.

При проведении таких исследований высок уровень требований к наблюдателю, его аналитико-синтетическим умениям, способности к ценностно-смысловому анализу действительности, отношений и установок, проявляющихся в выборе, решении, поведении личности.

Опыт исследования продуктов художественного творчества как референтов ценностно-смысовых отношений студентов продемонстрировал, что в результате такого подхода мы получаем богатую и живую информацию, хотя и плохо формализуемую на данный момент. Особый интерес представляет, на наш взгляд, анализ структуры жанров и содержания спектаклей, выбранных студентами к постановке, ценностное ядро и смысловой посыл их авторов, а также отклик зала на него. В исследовании, результаты которого представлены в статье, удалось постулировать насколько значимых тезисов: студенты готовы к ценностному диалогу, и необходимо разрабатывать форматы, в которых он может осуществляться; студенты принимают ценности патриотизма и памяти, особенно если они очеловечены и предстают в образах персональной судьбы; студенты ищут собственное понимание любви, дружбы, жертвенности, смерти; в студенческом творчестве сильны идеи ценности жизни, одного момента, проявляются стоические мотивы.

Список литературы

Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. Москва: Academia-Центр, 1995. 336 с.

Герген К.Дж. Социальная конструкция в контексте / пер. с англ. А.А. Киселева, Ю.С. Вовк. Харьков: Гуманитарный центр, 2016. 328 с.

Дениет Д. Сладкие грэзы. Чем философия мешает науке о сознании. Москва: URSS, 2017. 304 с.

Келли Дж.А. Теория личности. Психология личностных конструктов. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 249 с.

Лекторский В.А. Конструктивизм vs реализм // Epistemology & Philosophy of Science. 2015. № 1 (43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruktivizm-vs-realizm> (дата обращения: 24.06.2025).

Розов М.А. О стиле в науке // Стили в математике: социокультурная философия математики. Санкт-Петербург, 1999. 552 с.

Скрябина О.Б., Воронцова А.В., Воронцов Д.Б. Исследовательско-конструктивный подход к воспитательной деятельности в образовательной организации высшего образования: монография / под ред. А.В. Воронцовой. Кострома: Костромской государственный университет, 2024. 164 с.

Черникова И.В., Черникова Д.В. Конструктивистские схемы в современной теории познания. Эволюционный конструктивизм // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2018. № 42. С. 14–24.

Чертыкова Е.Л. Метаморфозы конструктивизма // Философские науки. 2008. № 3. С. 47–56.

Raskin J.D. Constructivist theories. Comprehensive handbook of personality and psychopathology, ed. by J.C. Thomas & D.L. Segal. Vol. 1: Personality and everyday functioning. New York, John Wiley, 2006, pp. 212–229.

References

Berger P., Lukman T. *Social'noe konstruirovaniye real'nosti: traktat po sociologii znanija* [Social design of reality: a treatise on the sociology of knowledge]. Moscow, Academia Center Publ., 1995, 336 p. (In Russ.)

Chernikova I.V., Chernikova D.V. *Konstruktivistskie shemy v sovremennoj teorii poznaniya. Jevoljucionnyj konstruktivizm* [Constructivist schemes in the modern theory of knowledge. Evolutionary constructivism]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofija. Sociologija. Politologija* [Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political science], 2018, no. 42, pp. 14–24. (In Russ.)

Chertkova E.L. *Metamorfozy konstruktivizma* [Metamorphoses of constructivism]. *Filosofskie nauki* [Philosophical sciences], 2008, no. 3, pp. 47–56. (In Russ.)

Dennet D. *Sladkie grezy. Chem filosofija meshaet nauce o soznanii* [Sweet dreams. What philosophy interferes with the science of consciousness]. Moscow, URSS Publ., 2017, 304 p. (In Russ.)

Gergen K.J. *Social'naja konstrukcija v kontekste / per. s angl. A.A. Kiseleva, Ju.S. Vovk.* [Social structure in context], trans. by A.A. Kiseleva, Yu.S. Vovk. Harkov, Humanitarian Center Publ., 2016, 328 p. (In Russ.)

Kelly J.A. *Teorija lichnosti. Psihologija lichnostnyh konstruktov* [Personality theory. Psychology of per-

sonal constructs]. St. Petersburg, Speech Publ., 2000, 249 p. (In Russ.)

Lecturesky V.A. *Konstruktivizm vs realizm* [Constructivism vs Realism]. *Epistemology & Philosophy of Science* [Epistemology & Philosophy of Science], 2015, no. 1 (43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kstrukturizm-vs-realizm> (access date: 24.06.2025). (In Russ.)

Rozov M.A. *O stile v nauke. Stili v matematike: sociokul'turnaja filosofija matematiki* [On the style in science. Styles in mathematics: sociocultural philosophy of mathematics]. St. Petersburg, 1999, 552 p. (In Russ.)

Scriabin O.B., Vorontsova A.V., Vorontsov D.B. *Issledovatel'sko-konstruktivnyj podhod k vospitatel'noj dejatel'nosti v obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya: monografija / pod red. A.V. Voroncovoj* [Research and constructive approach to educational activities in the educational organization of higher education: monograph], ed. by A.V. Vorontsova. Kostroma, Kostroma State University Publ., 2024, 164 p. (In Russ.)

voj] [Research and constructive approach to educational activities in the educational organization of higher education: monograph], ed. by A.V. Vorontsova. Kostroma, Kostroma State University Publ., 2024, 164 p. (In Russ.)

Raskin J.D. Constructivist theories. Comprehensive handbook of personality and psychopathology, ed. by J.C. Thomas & D.L. Segal. Vol. 1: Personality and everyday functioning. New York, John Wiley Publ., 2006, pp. 212–229.

Статья поступила в редакцию 06.06.2025; одобрена после рецензирования 08.07.2025; принята к публикации 08.07.2025.

The article was submitted 06.06.2025; approved after reviewing 08.07.2025; accepted for publication 08.07.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 13–18. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 13–18.
ISSN 2073-1426

Научная статья

5.8.1. Общая педагогика история педагогики и образования

УДК 159.95

EDN JFRTGA

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-13-18>

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ В ИЗМЕРЕНИИ ТОЧНОСТИ САМООЦЕНКИ МЯГКИХ НАВЫКОВ

Емельянова Элла Леонидовна, кандидат педагогических наук, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия, elemelyanova@fa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0326-2060>

Аннотация. В последние десятилетия наблюдается рост интереса к мягким навыкам, или «soft skills», в контексте их значимости для профессионального и личностного роста. Мягкие навыки, к которым относятся коммуникация, критическое мышление, лидерство и эмоциональный интеллект, играют важную роль в успешной адаптации и достижении целей как в образовательной, так и в профессиональной сферах. Согласно исследованиям, до 67 % работодателей отдают предпочтение кандидатам с развитыми мягкими навыками, даже при недостатке технических знаний. В таких условиях одной из важных задач, стоящих перед системой образования, является развитие мягких навыков и их диагностика. Одним из ключевых методов диагностики этих навыков является самооценка, однако объективность самооценки сталкивается со множеством проблем. В статье рассматриваются сложности, возникающие при оценке собственных мягких навыков, в частности проблема субъективной самооценки, обусловленная различными когнитивными искажениями и влиянием социальных факторов, а также предлагаются методы, которые могут помочь повысить объективность самооценки этих навыков. В заключение показаны пути преодоления этих ограничений, включая разработку более точных методик и учет контекстных особенностей при оценке мягких навыков.

Ключевые слова: мягкие навыки, самооценка, объективность, когнитивные искажения, диагностика, эмоциональный интеллект, лидерство, личные качества.

Для цитирования: Емельянова Э.Л. Методологические вызовы в измерении точности самооценки мягких навыков // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 13–18. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-13-18>

Research Article

METHODOLOGICAL CHALLENGES IN MEASURING THE ACCURACY OF SOFT SKILLS SELF-ASSESSMENT

Ella L. Emelyanova, Candidate of Pedagogical Sciences, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia, elemelyanova@fa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0326-2060>

Abstract. In recent decades, there has been a growing interest in soft skills in the context of their importance for professional and personal growth. Soft skills, which include communication, critical thinking, leadership, and emotional intelligence, play an important role in successful adaptation and achievement of goals in both the educational and professional fields. According to research, up to 67% of employers prefer candidates with advanced soft skills, even if they lack technical knowledge. In such circumstances, one of the important tasks facing the education system is the development of soft skills and their diagnosis. One of the key methods for diagnosing these skills is self-assessment, but the objectivity of self-assessment faces many challenges. The article examines the difficulties that arise when evaluating one's own soft skills, in particular, the problem of subjective self-assessment caused by various cognitive distortions and the influence of social factors, and also proposes methods that can help increase the objectivity of self-assessment of these skills. In conclusion, ways to overcome these limitations are outlined, including the development of more accurate methods and taking into account contextual features when assessing soft skills.

Keywords: soft skills, self-esteem, objectivity, cognitive distortions, diagnostics, emotional intelligence, leadership, personal qualities.

For citation: Emelyanova E.L. Methodological challenges in measuring the accuracy of soft skills self-assessment. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 13–18 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-13-18>

Мягкие навыки (soft skills) представляют собой совокупность личных качеств, социальных навыков и эмоционального интеллекта, которые играют значительную роль в профессиональной и личной жизни человека. Они включают большое количество компетенций, среди которых эффективная коммуникация, лидерские качества, инициативность, способность быстро адаптироваться, принимать решения, работать в команде и др. [Авдеева, Кочетова]. В условиях динамичного изменения требований современного рынка труда мягкие навыки приобретают критическое значение. Это подтверждают многочисленные исследования и мнения работодателей. Так, согласно данным Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), до 67 % компаний при отборе кандидатов отдают предпочтение специалистам с развитыми soft skills, даже если их профессиональные знания находятся на начальном уровне, поскольку исключительно технических знаний недостаточно для успешного функционирования в коллективе и эффективного решения сложных рабочих задач [Heckman, Kautz: 453]. Согласно исследованию консалтинговой компании McKinsey & Company (2017), до 60 % работодателей считают недостаточным уровень развития мягких навыков у молодых специалистов.

Современное высшее образование стоит перед вызовом подготовки выпускников, конкурентоспособных на рынке труда. Для студентов развитие мягких навыков становится критически важным фактором будущей профессиональной успешности [Закирова: 713]. Помимо освоения профессиональных компетенций, современные выпускники должны обладать: развитой коммуникативной компетентностью, навыками критического мышления, умением работать в команде, способностью к решению сложных задач, развитым эмоциональным интеллектом. Исследования Мартина и др. демонстрируют прямую связь между развитием мягких навыков и повышением среднего балла успеваемости [Martin, Nasci: 51]. Эффективное развитие мягких навыков требует систематического мониторинга и оценки, что позволяет отслеживать прогресс развития компетенций, корректировать образовательные программы, мотивировать студентов к саморазвитию, формировать объективную картину готовности к профессиональной деятельности.

В отличие от твердых навыков, которые связаны с техническими и профессиональными знаниями, мягкие навыки – это нематериальные активы, которые сложнее измерить и оценить. Мартин и др. отмечают, что даже при растущем внимании к важности навыков XXI в., все еще относительно мало известно о том, как эффективно измерять эти виды компетенций [Martin: 37].

Существует разрыв между разнообразием методов развития мягких навыков и нехваткой способов,

с помощью которых контролируется прогресс студентов в приобретении мягких навыков [Medvedeva, Rubtsova: 506].

Для оценки мягких навыков используются различные инструменты измерения, среди которых самооценка; оценка сверстников; оценка преподавателя; инструменты, основанные на результатах деятельности; на технологиях; психометрические тесты и др. [Barthakur, Kovanic: 59].

Одними из самых распространенных способов измерения мягких навыков являются инструменты самоанализа, такие как опросники, рефлексивные дневники и цифровые платформы, которые позволяют человеку самостоятельно определить свои сильные и слабые стороны, а также наметить пути развития. Инструменты самооценки широко используются для оценки мягких навыков в образовании, корпоративной среде, психологической практике. В высшем образовании до 67 % вузов внедряют самооценку для диагностики коммуникации, критического мышления и командной работы [OECD].

В школах самоанализ применяется реже, преимущественно в рамках программ социально-эмоционального обучения (СЭО) [Наймушина].

Популярность инструментов самоанализа обусловлена их доступностью, низкой стоимостью и возможностью массового применения, они не требуют привлечения экспертов. Онлайн-опросники дают мгновенные результаты, подходят для больших групп, именно поэтому они часто используются для измерения мягких навыков у обучающихся. Лай и Виринг [Lai, Viering], а также Зондергелд и Джонсон [Sondergeld, Johnson: 315] вместе с рядом других исследователей отмечают такие преимущества инструментов самоанализа, как экономичность, простота реализации и возможность одновременной оценки нескольких компетенций, что делает эти подходы популярными.

Поскольку мягкие навыки неосязаемы, если они не проявляются в поведении, опросник самооценки, позволяющий самостоятельно размышлять о поведении, самостоятельно оценивать свои мягкие навыки, является подходящим инструментом для измерения этих навыков [Jardim, Pereira: 640].

Однако у этого инструмента есть и уязвимости. Цель нашего исследования заключается в анализе методологических проблем и ограничений, связанных с использованием самооценки для измерения мягких навыков, и в предложении путей их преодоления.

Инструменты самоанализа представляют собой важные средства оценки мягких навыков, которые помогают человеку лучше понять свои сильные и слабые стороны. Наиболее распространенные инструменты самоанализа – это анкеты, опросники, шкалы самооценки, дневники. Выбор того или иного инстру-

мента зависит от цели и навыка, который важно измерить. В зависимости от задачи и цели исследования ученые разрабатывают различные опросники, позволяющие говорить о развитии тех или иных навыков.

Чаморро-Премузич и др. создали опросник для самооценки 15 мягких навыков у студентов британских университетов [Chamorro-Premuzic, Arteche]. Среди этих навыков были самоуправление, коммуникация, командная работа, креативность, эмоциональный интеллект и др. Авторы изучали связь этих навыков с академическим и профессиональным успехом, а также влияние личных факторов на их развитие.

Эскола-Гаскон и Галлифа разработали опросник SKILLS-in-ONE для оценки 13 мягких навыков, таких как критическое мышление, командная работа, автономия и экологическая осведомленность [Escolà-Gascón, Gallifa]. Опросник включал 74 пункта с использованием шкалы Лайкерта. Жардим и др. Также был разработан опросник для оценки мягких навыков, включая самоопределение, устойчивость, эмпатию и командную работу [Jardim, Pereira]. Их инструмент состоял из 49 пунктов, сгруппированных в шесть областей, и был направлен на изучение влияния этих навыков на успех студентов.

Несмотря на то, что инструменты самоанализа тщательно разрабатываются и тестируются, они не всегда дают объективную картину развития мягких навыков.

Одной из ключевых проблем является точность самооценки, то есть способность человека объективно оценивать свои недостатки и выделять достоинства. Восприятие респондентами своих способностей может быть искажено из-за когнитивных ошибок, таких как эффект Даннинга-Крюгера. Это явление было впервые описано психологами Джастином Крюгером и Дэвидом Даннингом в 1999 г. [Kruger, Dunning]. Они обнаружили, что недостаток знаний и навыков мешает людям объективно оценить свои способности и зачастую приводит к завышенной самооценке. В эксперименте Даннинга-Крюгера студенты, показывающие низкие результаты в тестах на логику и грамматику, оценивали свои способности как выше среднего. По мере прохождения обучающих мероприятий и осознания ошибочности ранее предоставленных ответов их самооценка становилась более объективной. У первокурсников часто наблюдается завышенная самооценка собственных академических способностей. Например, новички могут быть уверены, что легко справятся с учебной программой, но после первых экзаменов обнаруживают значительный разрыв между реальностью и ожиданиями. В исследовании, проведенном среди медицинских работников, врачи с низким уровнем знаний в определенной области переоценивали свою способность ставить точные диагнозы [Dunning, Heath, Suls: 93].

Люди с завышенной самооценкой могут принимать неверные решения, основываясь на иллюзии компетентности.

Еще одной проблемой недостоверности результатов являются социально желательные искажения – зачастую люди дают ответы, соответствующие общепринятым нормам и ожиданиям, даже если они не совсем правдивы. Это явление возникает из-за стремления выглядеть лучше в глазах других, избежать критики или несоответствия социальным стандартам. В исследовании Бергнер респонденты завышали свои оценки по шкалам коммуникации и эмоционального интеллекта, чтобы соответствовать социальным ожиданиям [Bergner: 4]. В контексте оценки мягких навыков социально желательные искажения могут существенно влиять на достоверность результатов, приводя к неверной самооценке и принятию ошибочных решений.

Самооценка нередко формируется на основе идеализированных представлений о себе, а не на объективных показателях опыта и прошлых достижений, что тоже приводит к искажению результатов. Например, в одном из исследований было обнаружено, что студенты, считавшие себя хорошими командными игроками, на деле не принимали активного участия в коллективной работе над проектами [Zondag, Johnson: 7].

Значительное влияние на результаты исследований и самооценок оказывают культурные различия. Рассмотрим пример из исследования, где участники из разных культурных сред давали разные определения лидерства [Gray, Bergner]. Эти различия привели к существенным расхождениям в итогах самооценки. Каждая культура имеет уникальные ценностные ориентиры, которые формируют восприятие социальных ролей и отношений. Понятие лидерства может варьироваться от культуры к культуре – например, в одной культуре приветствуется авторитарность, тогда как в другой акцент делается на коллективизме и взаимопомощи. Таким образом, учет культурных различий становится критически важным аспектом при разработке исследовательских методик и анализе полученных данных.

Проявление мягких навыков зависит от внешних условий. Например, эмпатия, демонстрируемая в спокойной обстановке, может отсутствовать в стрессовых ситуациях. Самооценка, проведенная в искусственной среде (например, через опросники), не всегда отражает реальное поведение. Также на результаты самооценки влияет эмоциональное состояние человека, например, стресс, усталость влияют на способность к адекватной рефлексии.

Психологические черты не поддаются непосредственному наблюдению. Для настойчивости нет линейки, для интеллекта – штангенциркуля. Все когни-

тивные и личностные черты измеряются с помощью выполнения «задач» в широком смысле. Разные задачи требуют разных черт в разных комбинациях. Некоторые проводят различие между измерением черт и измерением результатов, но это различие вводит в заблуждение. И черты, и результаты измеряются с помощью выполнения какой-либо задачи или набора задач [Heckman, Kautz: 454].

Мягкие навыки, в отличие от жестких, не имеют универсальных метрик. Креативность или лидерство могут трактоваться по-разному в зависимости от контекста, что усложняет разработку единых шкал для самооценки. В педагогической практике попытки внедрить критериальные таблицы сталкиваются с необходимостью адаптации под специфику заданий.

Инструменты самоанализа представляют собой ценный метод для оценки мягких навыков, несмотря на присущие им риски субъективизма и предвзятости. Человек обладает уникальным доступом к своим внутренним переживаниям и мотивам, что является ключевым элементом профессионального и личностного роста. В условиях растущего внимания к мягким навыкам в современном обществе, инструменты самоанализа становятся все более востребованными. Однако для достижения высокой степени точности и полезности результатов важно уделять внимание повышению объективности процесса самоанализа.

Снизить уровень субъективизма помогает использование стандартов и критерии, основанных на общепринятых профессиональных нормах. Четко определенные параметры и индикаторы успеха предоставляют человеку основу для сравнения своего уровня развития с эталонными показателями. Для повышения точности диагностики мягких навыков можно использовать многоконтекстный подход, который включает не только самооценку, но и объективную оценку со стороны других людей. Это могут быть отзывы коллег, руководителей, а также результаты психометрических тестов. Такой подход позволяет снизить влияние когнитивных искажений и получить более полную картину о реальных навыках человека.

Кроме того, внедрение методов саморефлексии, способствующих осознанию и преодолению личных предубеждений, играет важную роль в повышении объективности. Например, техники метапознания, направленные на размышление о процессе мышления человека, помогают лучше понять причины возникновения тех или иных мыслей и очечочных суждений. Также полезны подходы, стимулирующие открытость к критике и конструктивной обратной связи, поскольку они способствуют развитию более реалистичного восприятия своих возможностей и недостатков.

Наконец, систематическое применение методов самоанализа требует постоянного мониторинга и кор-

ректировки подходов в зависимости от достигнутых результатов. Регулярная практика самоанализа способствует улучшению навыков рефлексии и постепенному снижению уровня субъективизма, позволяя человеку становиться более эффективным в выявлении своих сильных сторон и областей для дальнейшего совершенствования.

Развитие технологий, таких как искусственный интеллект и машинное обучение, может способствовать более точному измерению мягких навыков. Например, использование алгоритмов, анализирующих текстовые данные и поведение человека (в ходе интервью или при работе в коллективе), может помочь объективно оценить такие навыки, как способность к коммуникации или критическое мышление.

Инструменты самоанализа остаются важным инструментом для оценки навыков межличностного общения, однако их использование требует ограничений и применения дополнительных методов для повышения точности результатов. Наиболее известные исследования в этой области подчеркивают важность комплексного подхода, который включает как внутреннюю рефлексию, так и внешнюю обратную связь. Только так можно обеспечить полноценное развитие навыков межличностного общения и их успешное применение в профессиональной деятельности.

Самооценка мягких навыков представляет собой сложную задачу, обусловленную субъективностью оценок, влиянием культурных и социальных факторов, а также нестабильностью самооценки во времени. Важно понимать, что результаты самооценки должны восприниматься с осторожностью и использоваться в сочетании с другими методами оценки. Для повышения точности необходимо разрабатывать новые подходы и методы, которые учитывают разнообразие факторов, влияющих на восприятие собственных навыков, и позволяют получить более объективные и надежные результаты.

Список литературы

Авдеева Н.Н., Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Мягкие навыки: концепции, проблемы, исследования // Современная зарубежная психология. 2024. Т. 13, № 3. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024000002>

Закирова М.Р. Важность развития мягких навыков у студентов технических вузов // Цифровая гуманистическая и технология в образовании (ДНТЕ 2023): сб. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф. 16–17 ноября 2023 г. / под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. С. 710–721.

Наймушина Л.М. Социально-эмоциональное обучение как новое направление развития педагогической науки и практики // Педагогика: история, перспективы. 2019. № 3. С. 41–48.

Barthakur A., Kovanovic V., Joksimovic S., Pardo A. Challenges in assessments of soft skills: Towards unobtrusive approaches to measuring student success. Kovanovic V., Azevedo R., Gibson D.C., Ifenthaler D. (eds.) Unobtrusive observations of learning in digital environments. Advances in analytics for learning and teaching. Springer, Cham, 2023, pp. 53–71. https://doi.org/10.1007/978-3-031-30992-2_4

Bergner R.M. What is behavior? And so what? New Ideas in Psychology, 2017, no. 47, pp. 1–10.

Chamorro-Premuzic T., Arteche A., Bremner A.J., Greven C., Furnham A. Soft skills in higher education: importance and improvement ratings as a function of individual differences and academic performance. Educational Psychology, 2010, vol. 30, no. 2, pp. 221–241. <https://doi.org/10.1080/01443410903560278>

Dunning D., Heath C., Suls J.M. Flawed self-assessment: Implications for health, education, and the workplace. Psychological Science in the Public Interest, 2004, vol. 5, no. 3, pp. 69–106.

Escolà-Gascón A., Gallifa J. How to measure soft skills in the educational context: psychometric properties of the SKILLS-in-ONE questionnaire. Studies in Educational Evaluation, 2022, no. 74, pp. 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101155>

Gray G., Bergner Y. Chapter 2: A practitioner's guide to measurement in learning analytics – Decisions, opportunities, and challenges. Handbook of Learning Analytics, 2022, p. 9. <https://doi.org/10.18608/hla22.002>

Heckman J.J., Kautz T. Hard evidence on soft skills. Labour Economics, 2012, vol. 19, no. 4, pp. 451–464.

Jardim J., Pereira A., Vagos P., Direito I., Galinha S. The soft skills inventory: Developmental procedures and psychometric analysis. Psychological Reports, 2022, vol. 125, no. 1, pp. 620–648. <https://doi.org/10.1177/0033294120979933>

Kruger J., Dunning D. Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. Journal of Personality and Social Psychology, 1999, vol. 77, no. 6, pp. 1121–1134.

Lai E.R., Viering M. Assessing 21st century skills: Integrating research findings. Pearson, 2012.

Martin C.K., Nacu D., Pinkard N. Revealing opportunities for 21st century learning: An approach to interpreting user trace log data. Journal of Learning Analytics, 2016, vol. 3, no. 2, pp. 37–87.

Medvedeva O.D., Rubtsova A.V., Vilkova A.V., Ischenko V.V. Digital monitoring of students' soft skills development as an interactive method of foreign language learning. Education Sciences, 2022, vol. 12, no. 8, pp. 506. <https://doi.org/10.3390/educsci12080506>

OECD Economic Outlook, 2021, № 1. <https://doi.org/10.1787/edfbca02-en>

Sondergeld T.A., Johnson C.C. Development and validation of a 21st century skills assessment: Using an item-

ative multimethod approach. School Science and Mathematics, 2019, vol. 119, no. 6, pp. 312–326. <https://doi.org/10.1111/ssm.12355>

Zondag M.M., Johnson E.I. Measuring soft skills in education: A review of the literature. Educational Research Review, 2019, no. 27, pp. 1–15.

References

Avdeeva N.N., Kochetova Iu.A., Klimakova M.V. *Miagkie navyki: kontseptsii, problemy, issledovaniia* [Soft skills: concepts, problems, research]. Sovremennaya zarubezhnaya psichologiya [Modern foreign psychology], 2024, vol. 13, no. 3 (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmpf.2024000002>

Naimushina L.M. *Sotsial'no-emotsional'noe obuchenie kak novoe napravlenie razvitiia pedagogicheskoi nauki i praktiki* [Social-emotional learning as a new direction in the development of pedagogical science and practice]. Pedagogika: istoriia, perspektivy [Pedagogy: history, prospects], 2019, no. 3, pp. 41–48. (In Russ.)

Zakirova M.R. *Vazhnost' razvitiia miagkikh navykov u studentov tekhnicheskikh vuzov* [The importance of developing soft skills in students of technical universities]. Tsifrovaia gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2023) [Digital humanities and technologies in education (DHTE 2023)]: collection of articles from the IV International scientific and practical conference, November 16–17, 2023, ed. by V.V. Rubtsov, M.G. Sorokova, N.P. Radchikova. Moscow, FGBOU VO MGPPU Publ., 2023, pp. 710–721. (In Russ.)

Barthakur A., Kovanovic V., Joksimovic S., Pardo A. Challenges in assessments of soft skills: Towards unobtrusive approaches to measuring student success. Kovanovic V., Azevedo R., Gibson D.C., Ifenthaler D. (eds.) Unobtrusive observations of learning in digital environments. Advances in analytics for learning and teaching. Springer, Cham Publ., 2023, pp. 53–71. https://doi.org/10.1007/978-3-031-30992-2_4

Bergner R.M. What is behavior? And so what? New Ideas in Psychology, 2017, no. 47, pp. 1–10.

Chamorro-Premuzic T., Arteche A., Bremner A.J., Greven C., Furnham A. Soft skills in higher education: importance and improvement ratings as a function of individual differences and academic performance. Educational Psychology, 2010, vol. 30, no. 2, pp. 221–241. <https://doi.org/10.1080/01443410903560278>

Dunning D., Heath C., Suls J.M. Flawed self-assessment: Implications for health, education, and the workplace. Psychological Science in the Public Interest, 2004, vol. 5, no. 3, pp. 69–106.

Escolà-Gascón A., Gallifa J. How to measure soft skills in the educational context: psychometric properties of the SKILLS-in-ONE questionnaire. Studies in Educational Evaluation, 2022, no. 74, pp. 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101155>

Gray G., Bergner Y. Chapter 2: A practitioner's guide to measurement in learning analytics – Decisions, opportunities, and challenges. *Handbook of Learning Analytics*, 2022, p. 9. <https://doi.org/10.18608/hla22.002>

Heckman J.J., Kautz T. Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 2012, vol. 19, no. 4, pp. 451–464.

Jardim J., Pereira A., Vagos P., Direito I., Galinha S. The soft skills inventory: Developmental procedures and psychometric analysis. *Psychological Reports*, 2022, vol. 125, no. 1, pp. 620–648. <https://doi.org/10.1177/0033294120979933>

Kruger J., Dunning D. Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999, vol. 77, no. 6, pp. 1121–1134.

Lai E.R., Viering M. Assessing 21st century skills: Integrating research findings. Pearson, 2012.

Martin C.K., Nacu D., Pinkard N. Revealing opportunities for 21st century learning: An approach to interpreting user trace log data. *Journal of Learning Analytics*, 2016, vol. 3, no. 2, pp. 37–87.

Medvedeva O.D., Rubtsova A.V., Vilkova A.V., Ischenko V.V. Digital monitoring of students' soft skills development as an interactive method of foreign language learning. *Education Sciences*, 2022, vol. 12, no. 8, pp. 506. <https://doi.org/10.3390/educsci12080506>

OECD Economic Outlook, 2021, no. 1. <https://doi.org/10.1787/edfbca02-en>

Sondergeld T.A., Johnson C.C. Development and validation of a 21st century skills assessment: Using an iterative multimethod approach. *School Science and Mathematics*, 2019, vol. 119, no. 6, pp. 312–326. <https://doi.org/10.1111/ssm.12355>

Zondag M.M., Johnson E.I. Measuring soft skills in education: A review of the literature. *Educational Research Review*, 2019, no. 27, pp. 1–15.

Статья поступила в редакцию 03.03.2025; одобрена после рецензирования 24.04.2025; принята к публикации 24.04.2025.

The article was submitted 03.03.2025; approved after reviewing 24.04.2025; accepted for publication 24.04.2025.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 19–24. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 19–24.
ISSN 2073-1426

Научная статья

5.8.1. Общая педагогика история педагогики и образования

УДК 373.5.016:51

EDN PMDGEA

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-19-24>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕГАПОЛИСА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ МАТЕМАТИКИ

Соколова Ольга Александровна, Московский городской педагогический университет; гимназия № 114, Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Россия, stolyarova676@mgpu.ru

Осипенко Людмила Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, osipenkole@mgpu.ru

Аннотация. В условиях постоянного увеличения численности городского населения в последние десятилетия, роста количества мегаполисов и популяризации городского образа жизни, а также в контексте формирования «образовательного общества», где каждый аспект окружающей среды имеет образовательный потенциал, все больше внимания уделяется вопросам использования городского пространства в качестве средства обучения. Город как педагогический инструмент предлагает уникальные возможности для обучения через опыт, взаимодействие и исследования. Таким образом, формируется новая парадигма обучения, где городские объекты активно вовлекаются в образовательный процесс, создавая новые формы взаимодействия между образовательными учреждениями и обществом в целом. В данной статье рассмотрен педагогический потенциал такого мегаполиса, как Санкт-Петербург, при изучении математики на примере темы «Производная». Проанализировав практические задачи по теме «Производная» различных авторов учебников, был составлен список задач, а затем предложены аналогичные задачи на объектах Санкт-Петербурга. Таким образом, было показано, как объекты мегаполиса могут помочь с интересом изучать математику и видеть ее применение в окружающей среде.

Ключевые слова: город, мегаполис, городские объекты, математика, Санкт-Петербург, производная.

Для цитирования: Соколова О.А., Осипенко Л.Е. Педагогический потенциал мегаполиса для изучения школьниками математики // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 19–24. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-19-24>

Research Article

THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF A METROPOLIS FOR SCHOOLCHILDREN TO STUDY MATHEMATICS

Olga A. Sokolova, Moscow City Pedagogical University; GBOU gymnasium № 114, St. Petersburg, Russia, stolyarova676@mgpu.ru

Lyudmila E. Osipenko, Dr. Sci (Padagogy), professor, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia, osipenkole@mgpu.ru

Abstract. In the context of a constant increase in the urban population in recent decades, the growth of the number of megacities and the popularization of the urban lifestyle, as well as in the context of the formation of an “educational society” where every aspect of the environment has educational potential, more and more attention is paid to the issues of using urban space as a means of learning. The city as a pedagogical tool offers unique opportunities for learning through experience, interaction and research. Thus, a new paradigm of learning is formed, where urban objects are actively involved in the educational process, creating new forms of interaction between educational institutions and society as a whole. This article considers the pedagogical potential of such a megalopolis as St. Petersburg in studying mathematics using the example of the topic “Derivative”. Having analyzed practical problems on the topic “Derivative” by various textbook authors, a list of problems was compiled, and then similar problems were proposed for the objects of St. Petersburg. Thus, it was shown how the objects of the megalopolis can help to study mathematics with interest and see its application in the environment.

Keywords: city, metropolis, city objects, mathematics, Saint Petersburg, derivative.

For citation: Sokolova O.A., Osipenko L.E. The pedagogical potential of a metropolis for schoolchildren to study mathematics. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 19–24 (In Russ.).
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-19-24>

Математическое образование играет важную роль в развитии мышления, в формировании учебных навыков. Математика совершенствует абстрактное и критическое мышление, способности к решению проблем и анализу информации. В.В. Фирсов подчеркивал, что «школьная математика в нашей стране не уникальная реликвия, пылящаяся на музейной полке, но живой и развивающийся организм, активно приспособливающийся к окружающему миру и влияющий на него» [Лукичева: 42].

Как современные школьники могут интересно изучать математику? Анализ показал, что это возможно и через научно-популярные издания, такие как журнал «Квантик», «Квант», «Математика для школьников», «Математика в профильной школе. Фрактал» и др., а также используя онлайн-ресурсы, такие как «Полезная математика для жизни», «Перевернутая математика», «Математические этюды» и др. Однако современные тренды в образовании размыкают стены школы как развивающего и образовательного пространства. Знакомство с реальностью через соприкосновение с ней, через пробное действие, исследование и проектирование – ключевые линии модернизации образования в ведущих странах мира.

Например, Л.Н. Толстой отмечал, что для обучения важно расширение пространственных границ школы и использование объектов окружающего мира как основы для обучения. Этую мысль подтверждают его слова, что «школа не будет, может быть, школа, как мы её понимаем, – с досками, лавками, кафедрами, учительскими или профессорскими, – она, может быть, будет раёк, театр, библиотека, музей, беседа, – свод наук, программы, может быть, везде сложатся совсем другие» [Толстой: 15].

Одним из способов реализации педагогического потенциала мегаполиса для изучения школьниками математики является городское пространство.

В обучении «станут предлагаться большие игры для детей, которые на протяжении многих дней и месяцев будут проходить в реальных городских и специально подготовленных пространствах» [Каку: 1].

Город является воспитывающей и образовательной средой – это, согласно исследованиям представителей многих научных областей, аксиома. Загадкой (в терминологии Б.А. Ланина) является то, как город осуществляет этот процесс, превращая людей «из безликого населения в полноправных и ответственных граждан» [Ланин: 228]. Педагогический потенциал города тем значительнее, чем полнее осуществляется реализация его возможностей через со-

держание, формы и методы образовательной деятельности, событийности.

Н.П. Анциферов утверждал, что для познания города важна внутренняя составляющая его жителя. Ученый показал, что экскурсия является важным инструментом для передачи знаний об истории и культуре города, воспитании нового поколения [Юматшева: 673].

С.В. Кощеев и соавторы отмечали, что педагогический потенциал города может быть реализован через содержание образовательной деятельности. Город имеет огромное количество образовательных ресурсов, таких как музеи, исторические памятники, культурные центры, библиотеки, архитектурные достопримечательности, парки и другие объекты, которые можно использовать для обучения и развития [Артюхина: 96].

Город как генератор и транслятор знаний, ценностей, смыслов функционирует в трех взаимосвязанных форматах: как среда, позволяющая «учиться в нем»; как агент, предлагающий «учиться у него»; и как содержание или объект, обеспечивающий возможности для «его изучения». Другими словами, город, с одной стороны, является объектом изучения, а с другой – производит знания об окружающем мире и передает их через различные каналы, которые в зависимости от степени институционализации могут принимать формальную, неформальную или информальную форму [Коровникова: 63].

Использование различных форм и методов образовательной деятельности, таких как экскурсии, исследовательские задания, позволяет максимально задействовать педагогический потенциал города и сделать учебный процесс более интересным, познавательным и эффективным. Знакомство с историей, культурой, архитектурой города способствует формированию у учащихся глубокого понимания и уважения к месту, в котором они живут.

Реализация педагогического потенциала города может значительно обогатить образовательный процесс, сделать его более живым, целостным и насыщенным. Можно согласиться с Р.Ю. Прозоровым и сравнить педагогический потенциал мегаполиса с компьютерной сетью с гиперссылками, которые дают возможность бесконечно долго перемещаться между различными «смыслами» [Прозоров: 21].

Б.В. Куприянов подчеркивает, что для развития индивидуальности необходимо предоставить ребенку реальный опыт, в котором он сам является активным участником и принимает решения. Это поможет ребенку не только узнать о мире вокруг себя,

но и развить креативное мышление, самостоятельность и ответственность [Арапова, Борисова, Воропаев, Куприянов и др.: 37].

Город как среда, где человек проводит большую часть своего времени, может выступать важным фактором активации мыслительной деятельности.

Разнообразные городские объекты могут раскрывать свой образовательный потенциал через образовательные практики. Городское окружение предоставляет огромное количество возможностей для обучения и развития, поскольку объекты городской инфраструктуры могут быть встроены в учебный процесс [Welsh, Swain: 93].

Например, изучение истории и архитектуры города можно проводить, проходя через улицы, кварталы и районы, рассматривая здания, памятники как живые учебники. Парки, музеи, достопримечательности и другие объекты культуры и досуга также могут стать основой для проведения учебных занятий, исследований и практических заданий.

Таким образом, содержание образования становится живым конструктом, который продолжает развиваться и расширяться сквозь взаимодействие с окружающей средой города. Это позволяет создать более глубокое и практическое понимание учебного материала, а также развить у учащихся навыки наблюдения, анализа, творческого мышления и социального взаимодействия.

Город как предмет научного исследования долгое время находился за пределами школьного образования. Ограниченнное изучение города в школах может привести к тому, что ученики не осознают полного значения и важности городской среды, в которой они живут. Использование потенциала пространства города в школе поможет обучающимся лучше понимать особенности своего города, его историю, социокультурные аспекты, а также видеть применение полученных знаний в деятельности городских структур [Россинская: 36].

Профессиональная компетенция педагога основывается на его способности и готовности выступать в роли исследователя и проектировщика образовательного процесса. Умения по изучению, анализу и оценке информации играют ключевую роль в профессиональной самостоятельности учителя. Основным ресурсом для такой профессиональной деятельности учителя выступает город и его образовательные ландшафты [Асонова: 33]. Город предлагает множество возможностей для разработки инновационных методов обучения и анализа окружающей среды в образовательном процессе [Буланов, Рокаль: 50].

Использование пространства городской среды при изучении математики имеет большой потенциал. Городская среда представляет собой множество объектов, которые могут быть использованы для практических заданий и примеров в математическом образовании. Например, измерения и расчеты могут проводиться на улицах и в парках, задачи по геометрии могут быть связаны с архитектурой зданий и памятников культуры, а задачи по статистике и теории вероятности могут быть связаны с торговыми центрами и транспортными системами.

Таким образом, использование городского пространства при изучении математики не только делает обучение более интересным и практичным, но и поможет обучающимся лучше понять применение математики в реальном мире [Sun: 289].

В школьном математическом образовании можно использовать различные объекты мегаполиса для развития математических навыков.

Такой мегаполис, как Санкт-Петербург, содержит огромное количество шедевров архитектуры, мостов и улиц, которые насыщены материалом для применения знаний математики в школьной программе. Был проведен анализ практических задач по теме «Производная» из различных учебников по алгебре таких авторов, как А.Н. Колмогоров, Ю.М. Колягин,

Таблица 1

Город как учебник: задачи на нахождение наибольшего или наименьшего значений площадей при изучении темы «Производная» с применением городской среды г. Санкт-Петербурга

Типовая задача (из учебника)	Задача по реальному аналогу в г. Санкт-Петербурге
Кусок проволоки длиной 48 м сгибают так, чтобы образовался прямоугольник. Какую длину должны иметь стороны прямоугольника, чтобы его площадь была наибольшей?	Для стоянки машин выделили площадку прямоугольной формы, примыкающую одной стороной к стене здания по адресу Площадь Искусств, 4а. Измерь периметр с трех сторон и определи, каковы должны быть размеры площадки, чтобы площадь оказалась наибольшей. Сравни с реальными размерами.
На изготовление открытого бака заданного объема V в форме прямоугольного параллелепипеда, в основании которого лежит квадрат, хотя затратить наименьшее количество металла. Какова должна быть ширина и высота бака?	Фонтан «Пирамида» расположен в Летнем саду. Определи размеры фонтана, чтобы на его облицовку потребовалось бы наименьшее количество материала. Сравни с размерами данного фонтана.
Сечение тоннеля имеет форму прямоугольника, сверху завершенного полукругом. Определите радиус полукруга, при котором площадь сечения будет наибольшей, если периметр сечения равен P .	Нормандское окно имеет форму прямоугольника, завершенного полукругом. В архитектуре часто используется такая форма окна. Дан периметр нормандского окна P . Каковы должны быть его размеры, чтобы оно пропускало наибольшее количество света? Исследуй на примере Исаакиевского собора.

А.Г. Мордкович, Г.К. Муравин, С.М. Никольский, а также составлен список исследовательских задач с применением знаний по данной теме по г. Санкт-Петербургу. В таблице 1 приведены задачи на нахождение наибольшего или наименьшего значений площадей.

Традиционно задачи из учебников в основном затрагивают абстрактные объекты, такие как кусок проволоки, прямоугольный параллелепипед и др. Анализируя объекты из окружающего мира, обучающиеся смогут самостоятельно создавать и свои варианты задач, например, не только рассчитывать размеры стоянки с наибольшей площадью, но и определять размеры своего дачного участка, чтобы площадь была наибольшей, или определять наименьшее количество материала для отделки клумб. В таблице 2 приведены задачи на нахождение наилучшего расстояния до объекта, и благодаря аналогичным задачам в городском пространстве обучающиеся смогут не только определять, при каких условиях будет наилучший угол обзора картин в музеях, но и, например, выявлять наилучшее место в театре, чтобы угол обзора был наибольшим.

Отбор объектов осуществлялся на основе материалов об особенностях организации и проведения экскурсий, представленных в работе И.В. Ягодовской [Ягодовская: 104], в которых описано допустимое количество объектов исходя из возрастных особенностей, расстояние между объектами, предыдущий опыт знакомства с объектами. Все выбранные объекты находятся в пешей доступности друг от друга, что позволяет организовать экскурсию по всем объектам за один выезд в город. Традиционно в школьной программе изучают задачи на нахождении наибольшего и наименьшего значения функций, а предложенные задачи помогут не только применить заранее известный алгоритм по нахождению наибольшего или наименьшего значения функции, но и понять, являются ли размеры парковки оптимальными, чтобы на ней поместились наибольшее количество машин; или на каком расстоянии нужно встать, чтобы рассмотреть картину в Русском музее

под наибольшим углом; или на какой высоте нужно поставить источник света, чтобы рассмотреть объекты в Эрмитаже. Объекты мегаполиса специально подбирались разные, чтобы показать обширное применение одного алгоритма при исследовании города. Исследовательские задачи по математике могут быть включены в обзорную экскурсию по городу, что поможет изучить город и с точки зрения истории, и с точки зрения математики, а также других дисциплин, тем самым обучающийся становится активным участником процесса обучения, а практическое применение полученных знаний позволяет повысить мотивацию и сделать обучение более интересным.

Безусловно, данные исследовательские задачи можно разработать не только для объектов Санкт-Петербурга, но и для других мегаполисов, например, в Москве можно использовать такие объекты, как Кафедральный соборный Храм Христа Спасителя, фонтан «Каменный цветок» на ВДНХ, картины в Третьяковской галерее и др.

Образовательный потенциал мегаполиса имеет большое значение для сохранения связи человечества с реальным миром и предотвращения утраты земных корней в условиях цифровизации общества. Мегаполис как объект современной жизни предлагает уникальную среду, где обучающиеся могут изучать и понимать принципы функционирования города, его инфраструктуру. Использование пространства мегаполиса в образовании обогащает опыт и позволяет лучше понимать связи между структурой города и математикой.

Заключение. Изучение математики в мегаполисе действительно открывает широкие перспективы и возможности для учебного и воспитательного процессов, а именно:

– интеграция мегаполиса в образовательную среду позволяет создать уникальные учебные возможности и новые формы обучения. Обучающиеся могут применять математические знания и навыки на практике, решая задачи и проблемы, возникающие в реальной жизни;

Таблица 2

**Город как учебник: задачи на нахождение наилучшего расстояния до объекта
при изучении темы «Производная» по г. Санкт-Петербург**

Типовая задача (из учебника)	Задача по реальному аналогу в г. Санкт-Петербург
Памятник состоит из статуи и постамента. К памятнику подошел человек. Верхняя точка памятника находится выше уровня глаз человека на a метров, а верхняя точка постамента – на b метров. На каком расстоянии от памятника должен стоять человек, чтобы видеть статую под наибольшим углом?	На стене в Русском музее висит картина «Явление Христа народу». Определи высоту нижнего и верхнего конца картины выше глаз наблюдателя. На каком расстоянии от стены должен встать наблюдатель, чтобы рассмотреть картину под наибольшим углом?
Лампа висит над центром круглого стола радиусом R . При какой высоте лампы над столом освещенность тетради, лежащей на краю стола, будет наилучшей (освещенность прямо пропорциональна косинусу угла падания лучей света и обратно пропорциональна квадрату расстояния от источника света)?	Определи радиус стола с мозаичной столешницей «Щегол на ветке» в Эрмитаже. На какой высоте над центром стола нужно поместить источник света, чтобы освещенность края круглого стола была наибольшей?

– изучение математики в мегаполисе поможет повысить мотивацию обучающихся, так как задачи, взятые из окружающей среды, более привлекательны и понятны для них. Это поможет стимулировать интерес к учебе и развить творческое мышление;

– применение математики в реальных ситуациях в мегаполисе позволит обучающимся переносить полученные знания на практику, тем самым поможет им лучше усвоить материал и понять его значимость. Обучающийся становится активным участником процесса обучения;

– изучение математики в мегаполисе будет способствовать преодолению учебной рутиной и даст обучающимся яркие эмоциональные впечатления. Они будут более эмоционально вовлечены в учебный процесс, что поможет им лучше усвоить материал. Практическое применение математики в реальных условиях делает обучение интересным и запоминающимся.

Список литературы

Асонова Е.А., Россинская А.Н., Буланов М.В. Как город может и должен изменить педагогическое образование // UniverCity: Города и Университеты. Москва: Экон-Информ, 2020. С. 31–48.

Арапова П.И., Борисова М.М., Воропаев М.В., Куприянов Б.В. и др. Рекомендации по разработке комплекса мер по преодолению дефицитов в функционировании (поддержке) институтов воспитания и социализации подрастающего поколения в современном мегаполисе. Москва: Известия Института педагогики и психологии образования, 2022. 128 с.

Артюхина А.И. Перспективы событийного образования в городской среде // Социология города. 2018. № 3. С. 94–103.

Буланов М.В., Рокаль О.А. Методы субъективных исследований городской среды и способы их презентации // Образование и Город: практики соучаствующего проектирования: сб. ст. по итогам II ежегод. междунар. симпозиума; Москва, 16–18 мая 2019 г. / под ред. С.Н. Вачковой. Москва: Экон-Информ, 2020. С. 42–52.

Коровникова Н.А. Образовательный потенциал современного города // Экономические и социальные проблемы России. 2023. № 3 (55). С. 60–78.

Ланин Б.А. Город как воспитательная среда // Проблемы современного образования. 2012. № 6. С. 228–230.

Лукичева Е.Ю. Достижения петербургской школы в области математического образования // Не прерывное образование в Санкт-Петербурге. 2015. № 2 (2). С. 42–52.

Митио Каку. Учеба уже не будет базироваться на запоминании. URL: <https://www.vospitaj.com/blog/mitiokaku-uchjoba-uzhe-ne-budet-bazirovatsya-na-zapominanii/> (дата обращения: 01.09.2024).

Порозов Р.Ю. Культурно-образовательный потенциал городского пространства: теоретико-культурологический анализ: автореф. дис. ... канд. культурологии / ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». Челябинск, 2009. 39 с.

Россинская А.Н. Педагогическая оценка городских ресурсов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. № 2 (226). С. 33–42.

Толстой Л.Н. Воспитание и образование // Собр. соч.: в 22 т. Т. 16. Избранные публицистические статьи. С. 13–33.

Юмашева М.Д. Жизнь и научно-методическое наследие Н.П. Анциферова // Вопросы культурологии. 2022. № 8. С. 666–684.

Ягодовская И.В. История становления и развития экскурсионного метода в Российском образовании: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2007. 150 с.

Sun Li. Embracing informal learning experiences to support science and mathematics education. School Science & Mathematics, 2024, vol. 124, no. 5, pp. 289–292. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ssm.18307>

Welsh R.O., Swain W.A. (Re)Defining Urban Education: A Conceptual Review and Empirical Exploration of the Definition of Urban Education. Educational Researcher, 2020, vol. 49, no. 2, pp. 90–100. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X20902822>

References

Arapova P.I., Borisova M.M., Voropaev M.V., Kupriianov B.V. et al. Rekomendatsii po razrabotke kompleksa mer po preodoleniiu defitsitov v funktsionirovaniyu (podderzhke) institutov vospitaniia i sotsializatsii podrastayushchego pokoleniya v sovremennom megapolise [Recommendations for the development of a set of measures to overcome deficiencies in the functioning (support) of institutions for the education and socialization of the younger generation in a modern metropolis]. Moscow, Izvestia Instituta pedagogiki i psichologii obrazovaniia Publ., 2022, 128 p. (In Russ.)

Artiukhina A.I. Perspektivy sobytiinogo obrazovaniia v gorodskoi srede [Prospects for event-based education in the urban environment]. Sotsiologiya goroda [Sociology of the city], 2018, no. 3, pp. 94–103. (In Russ.)

Asonova E.A., Rossinskaja A.N., Bulanov M.V. Kak gorod mozhet i dolzen izmenit' pedagogicheskoe obrazovanie [How the city can and should change teacher education]. UniverCity: Goroda i Universitetы [Cities and Universities]. Moscow, Jekon-Inform Publ., 2020, pp. 31–48. (In Russ.)

Bulanov M.V., Rokal' O.A. Metody sub'ektivnyh issledovanij gorodskoj sredy i sposoby ih prezentacii [Methods of subjective research of the urban environment and methods of their presentation]. Obrazovanie

i Gorod: praktiki souchastvujushhego proektirovanija: sb. st. po itogam II ezhегод. mezhdunar. simpoziuma; Moskva, 16–18 maja 2019 goda [Education and the City: Participatory Design Practices: Collection of Papers from the Second Annual International Symposium; Moscow, May 16–18, 2019], ed. by S.N. Vachkova. Moscow, Econ-Inform Publ., 2020, pp. 42–52. (In Russ.)

Iumasheva M.D. *Zhizn' i nauchno-metodicheskoe nasledie N.P. Antsiferova* [Life and scientific-methodological heritage of N.P. Antsiferov]. *Voprosy kul'turologii* [Questions of cultural studies], 2022, no. 8, pp. 666–684. (In Russ.)

Jagodovskaja I.V. *Istoriya stanovlenija i razvitiija jekskursionnogo metoda v Rossijskom obrazovanii: dis. ... kand. ped. nauk* [History of the formation and development of the excursion method in Russian education: PhD thesis]. Moscow, 2007, 150 p. (In Russ.)

Korovnikova N.A. *Obrazovatel'nyi potentsial sovremennoj goroda* [Educational potential of a modern city]. *Ekonomicheskie i sotsial'nye problemy Rossii* [Economic and social problems of Russia], 2023, no. 3 (55), pp. 60–78. (In Russ.)

Lanin B.A. *Gorod kak vospitatel'naia sreda* [The city as an educational environment]. *Problemy sovremennoj obrazovaniia* [Problems of modern education], 2012, no. 6, pp. 228–230. (In Russ.)

Lukicheva E.Iu. *Dostizheniya peterburgskoi shkoly v oblasti matematicheskogo obrazovaniia* [Achievements of the St. Petersburg school in the field of mathematical education]. *Nepreryvnoe obrazovanie v Sankt-Peterburge* [Continuous education in Saint Petersburg], 2015, no. 2 (2), pp. 42–52. (In Russ.)

Mitio Kaku. *Ucheba uzhe ne budet bazirovat'sja na zapominanii* [Learning will no longer be based on memorization]. URL: <https://www.vospitaj.com/blog/mi>

tiokaku-uchjoba-uzhe-ne-budet-bazirovatsya-na-zapom-inanii/ (access date: 01.09.2024). (In Russ.)

Porozov R.Ju. *Kul'turno-obrazovatel'nyj potencial gorodskogo prostranstva: teoretiko-kul'turologicheskij analiz* [Cultural and educational potential of urban space: theoretical and cultural analysis]: avtoref. dis. ... kand. kul'turologii, GOU VPO «Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet». Cheljabinsk, 2009, 39 p. (In Russ.)

Rossinskaia A.N. *Pedagogicheskaja otsenka gorodskikh resursov* [Pedagogical assessment of urban resources]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University], 2023, no. 2 (226), pp. 33–42. (In Russ.)

Tolstoi L.N. *Vospitanie i obrazovanie. Sobr. soch.: v 22 t. T. 16. Izbrannye publitsisticheskie stat'i* [Upbringing and education. Collected works: in 22 vols. Vol. 16. Selected journalistic articles], pp. 13–33. (In Russ.)

Sun Li. Embracing informal learning experiences to support science and mathematics education. *School Science & Mathematics*, 2024, vol. 124, no. 5, pp. 289–292. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ssm.18307>

Welsh R.O., Swain W.A. (Re)Defining Urban Education: A Conceptual Review and Empirical Exploration of the Definition of Urban Education. *Educational Researcher*, 2020, vol. 49, no. 2, pp. 90–100. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X20902822>

Статья поступила в редакцию 13.03.2025; одобрена после рецензирования 05.06.2025; принята к публикации 05.06.2025.

The article was submitted 13.03.2025; approved after reviewing 05.06.2025; accepted for publication 05.06.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Psychology. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 25–31. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 25–31.
ISSN 2073-1426

Научная статья

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

УДК 355.4:51

EDN QDENHS

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-25-31>

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ДИСКРЕТНОЙ МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Прусова Наталия Александровна, кандидат педагогических наук, Ярославское высшее военное училище ПВО, Ярославль, Россия, natali_pet@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2805-5228>

Курочкина Светлана Алексеевна, кандидат физико-математических наук, Ярославское высшее военное училище ПВО, Ярославль, Россия, svetlana_k_621@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7261-0439>

Кротова Мария Николаевна, кандидат психологических наук, Ярославское высшее военное училище ПВО, Ярославль, Россия, gribok-masha@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7878-8529>

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные проблемы обучения дискретной математике иностранных военнослужащих. Выделены основные причины, которые снижают эффективность, затрудняют процесс обучения дискретной математике. Авторами отмечено, что отсутствие учебно-методического комплекса для иностранных военнослужащих негативно сказывается на результатах их обучения. Исследование проводилось на базе Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. В ходе работы использовались различные методы, включая анализ научной литературы по данной проблеме, устные и письменные опросы иностранных военнослужащих, педагогическое наблюдение и экспериментальное обучение. В результате исследования были проанализированы методические приемы, используемые при обучении иностранных военнослужащих, определены дидактические принципы построения учебного пособия. По мнению авторов, основой учебного пособия для иностранных военнослужащих должны быть принципы доступности и наглядности. В статье изложены требования к учебным пособиям для иностранных военнослужащих, на основе которых разработано учебное пособие по дискретной математике для этой категории военнослужащих. Описана структура пособия, проанализированы особенности его создания, рассмотрены требования к математическому тексту и взаимосвязь между его разделами. Подробно описаны методические приемы, которые позволяют реализовать выделенные принципы обучения, приведены примеры.

Ключевые слова: учебное пособие, дискретная математика, иностранные военнослужащие, методические приемы.

Для цитирования: Прусова Н.А., Курочкина С.А., Кротова М.Н. Методические особенности построения учебного пособия по дискретной математике для иностранных военнослужащих // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Psychology. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 25–31. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-25-31>

Research Article

METHODOLOGICAL FEATURES OF THE CONSTRUCTION OF A TEXTBOOK ON DISCRETE MATHEMATICS FOR FOREIGN MILITARY PERSONNEL

Natalia A. Prusova, Candidate of Pedagogical Sciences, Yaroslavl Higher Military School of Air Defense, Yaroslavl, Russia, natali_pet@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2805-5228>

Svetlana Al. Kurochkina, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Yaroslavl Higher Military School of Air Defense, Yaroslavl, Russia, svetlana_k_621@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7261-0439>

Maria N. Krotova, Candidate of Psychological Sciences, Yaroslavl Higher Military School of Air Defense, Yaroslavl, Russia, gribok-masha@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7878-8529>

Abstract. The article considers current problems of teaching discrete mathematics to foreign military personnel. The main reasons that reduce efficiency and complicate the process of teaching discrete mathematics are identified. The authors noted that the lack of a teaching and methodological complex for foreign military personnel negatively affects the results of their training. The study was conducted at the Yaroslavl Higher Military School of Air Defense. During the study, various methods were used, including an analysis of scientific literature on this issue, oral and written surveys of foreign military

personnel, pedagogical observation and experimental training. As a result of the study, the methodological techniques used in teaching foreign military personnel were analyzed, and the didactic principles for constructing the textbook were determined. According to the authors, the principles of accessibility and clarity should be the basis of the textbook for foreign military personnel. The article sets out the requirements for textbooks for foreign military personnel, on the basis of which the textbook on discrete mathematics for foreign military personnel was developed. The structure of the manual is described, the features of its creation are analyzed, the requirements for the mathematical text and the relationship between its sections are considered. The methodological techniques that allow the implementation of the identified teaching principles are described in detail, and examples are given.

Keywords: textbook, discrete mathematics, foreign military personnel, methodological techniques.

For citation: Prusova N.A., Kurochkina S.A., Krotova M.N. Methodological features of the construction of a textbook on discrete mathematics for foreign military personnel. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 25–31 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-25-31>

Подготовка национальных кадров является одним из важных направлений международной деятельности военных вузов. С каждым годом растёт интерес к образовательным программам военных вузов со стороны зарубежных государств, что приводит к увеличению числа иностранных военнослужащих, прибывающих на обучение.

Вопросам обучения иностранных военнослужащих посвящено значительное число научных работ, изучение которых позволило выделить ряд направлений: проблемы обучения иностранных военнослужащих (И.А. Алексин, А.Е. Калиновский, В.И. Маркелов и др.), психолого-педагогические аспекты профессиональной подготовки иностранных курсантов (Т.В. Киящук, И.Л. Жирнова и др.), способы оптимизации учебного процесса иностранных курсантов (А.А. Булков, В.А. Ткачев и др.), проблемы, связанные с содержанием, организацией и методами обучения техническим и специальным военным дисциплинам (И.Л. Жирнова, А.А. Булков, А.Ю. Тенчурин, П.С. Тенитилов и др.), проблемы обучения естественнонаучных дисциплин (Н.Е. Демидова, Т.Т. Капезина и др.), а также актуальные подходы к преподаванию высшей математики для иностранных курсантов (Н.А. Ярыгина и др.).

Изучение и анализ научных работ, а также исследование, проведённое среди преподавателей и иностранных курсантов военного вуза, позволили выделить ряд трудностей, с которыми сталкиваются иностранные военнослужащие в процессе изучения дискретной математики: недостаточный уровень знаний русского языка для понимания теоретического материала по дискретной математике; различия в уровне математической подготовки, а также отсутствие необходимых учебных материалов, адаптированных для иностранных военнослужащих.

Трудности с пониманием языка осложняют процесс обучения и становятся основным препятствием в изучении дискретной математики иностранными военнослужащими. В результате констатирующего эксперимента, проводимого на кафедре математики ЯВВУ ПВО, выявлено, что изучение разделов

дисциплины «Математика», основанных на четких алгоритмах и символьных вычислениях (математический анализ, специальные главы высшей математики, линейная алгебра и аналитическая геометрия), происходит более успешно, чем те, которые требуют от курсантов большого объема знаний русского языка (дискретная математика, теория вероятностей, математическая статистика и случайные процессы).

Действительно, в процессе изучения дискретной математики курсанты сталкиваются с большим числом определений и правил, которые иногда отличаются только словосочетанием или союзом. При решении задачи курсантам необходимо учитывать все тонкости русского языка, так как содержащиеся в тексте задачи речевые обороты определяют выбор алгоритма или формулы. Для российских курсантов такие речевые конструкции понятны, тогда как для иностранных военнослужащих вызывают большие трудности.

Результативность образовательного процесса иностранных военнослужащих в военном вузе во многом зависит и от учебно-методического обеспечения дисциплины. Учебные пособия имеют ключевое значение в обучении дискретной математике иностранных курсантов. Они не только упрощают восприятие сложного учебного материала, но и способствуют улучшению языковых навыков, предлагают разнообразные методы обучения и обеспечивают возможность для самостоятельной практики. Внедрение и использование разнообразных учебных материалов создают более комфортную и продуктивную образовательную среду, что в конечном счете способствует успешному обучению и профессиональному развитию иностранных военнослужащих. Стоит отметить, что существующие учебники и учебные пособия по дискретной математике ориентированы в первую очередь на российских курсантов и не отвечают требованиям обучения иностранных военнослужащих. В связи с этим возникла необходимость создания учебно-методического комплекса по дискретной математике для обучения иностранных военнослужащих.

Цель исследования – рассмотреть реализацию методических подходов при разработке учебного пособия по дискретной математике для иностранных военнослужащих.

В ходе исследования определены следующие задачи:

- исследовать методы, применяемые для обучения дискретной математике иностранных военнослужащих в военном вузе;
- выделить требования к учебным пособиям для иностранных военнослужащих на основе проведенного исследования;
- разработать учебное пособие по дискретной математике с учетом выделенных требований.

Для реализации поставленных задач использовались следующие методы: исследование и анализ научных работ по указанной теме; систематизация и обобщение данных; мониторинг процесса обучения иностранных военнослужащих; изучение и анализ педагогического опыта обучения иностранных военнослужащих.

Исследование и анализ педагогического опыта показали, что обучение дискретной математике иностранных военнослужащих в первую очередь должно ориентироваться на принцип доступности.

В процессе обучения принцип доступности реализуется через следование определенным дидактическим правилам: учебный материал подается постепенно, «от простого к сложному», «от лёгкого к трудному», «от известного к неизвестному». При этом уровень сложности материала должен быть достаточно высок.

Эффективность применения принципа доступности в обучении во многом определяется тем, насколько последовательно и системно он реализуется. В процессе обучения иностранных военнослужащих важно не только содержание учебного материала, но и последовательность его подачи. [Тенитилов: 161]. Следовательно, в учебном пособии по дискретной математике должны быть предусмотрены модули, которые обеспечивают логическую связь между темами и делают учебный материал более доступным для понимания курсантов.

Исследования в области психологии и педагогики (В.В. Давыдов, В.А. Далингер, Г.В. Дорофеев, Т.П. Зинченко и др.) указывают на то, что применение принципа наглядности в процессе обучения значительно улучшает понимание и запоминание информации.

Основная идея принципа наглядности состоит в том, чтобы вовлечь все органы чувств обучающихся для лучшего понимания и усвоения учебного материала. Суть этого принципа в обогащении чувственного опыта учащихся, который необходим для полноценного понимания абстрактных понятий. Принцип

реализуется через демонстрацию изучаемых объектов, визуализацию процессов и явлений, а также через наблюдение за происходящими событиями. Использование в учебном пособии различных способов визуализации учебной информации активизирует внимание курсанта, способствует развитию их мыслительных способностей и более прочному усвоению учебного материала. Графическое представление информации систематизирует знания обучающихся, повышая эффективность образовательного процесса.

В этих условиях к учебным пособиям для иностранных военнослужащих предъявляются следующие требования:

1. Содержание учебного пособия должно соответствовать учебному плану дисциплины и обеспечивать необходимый объём знаний по изучаемому предмету.
2. Структура учебного пособия должна соответствовать тематическому плану дисциплины.
3. Теоретический материал учебного пособия должен быть систематизирован, а логика изложения должна обеспечивать последовательность и связность информации.
4. В каждой главе учебного пособия должен быть представлен глоссарий, включающий в себя термины и определения, необходимые для понимания учебного материала.
5. Текст учебного пособия должен быть адаптирован с учётом программы изучения русского языка для иностранных военнослужащих и построен по принципу доступности, быть ясным, лаконичным и понятным. Объем текста должен быть сравнимо небольшим, позволяющим сразу выделить основную информацию.
6. Учебное пособие должно содержать контрольные вопросы, примеры решения задач, а также задания для самостоятельной работы, необходимые для закрепления учебного материала и самоконтроля.
7. Задачи, представленные в учебном пособии, должны быть структурированы по уровням сложности, от самых простых, способствующих закреплению полученных знаний и отработке необходимых умений и навыков, до более сложных, требующих исследовательского подхода.
8. Материал учебного пособия должен содержать большое число наглядных примеров, таблиц, рисунков, иллюстраций, обеспечивающих понимание учебного материала.

В соответствии с этими требованиями авторами разработано учебное пособие «Дискретная математика» для иностранных военнослужащих. Объем учебного пособия охватывает весь учебный материал раздела «Дискретная математика». В соответствии с тематическим планом раздела учебное пособие разделено на пять глав, каждая из которых разбита на параграфы. В каждом параграфе содер-

жится теоретический материал по теме, примеры решения типовых задач, словарь новых терминов, блок теоретических вопросов для самоконтроля, а также задачи для самостоятельного решения. Содержание учебного пособия соответствует современному уровню развития науки, отражает актуальные тенденции изложения дискретной математики. Издание удовлетворяет психолого-педагогическим требованиям, предъявляемым к учебным пособиям для иностранных военнослужащих. Изложение учебного материала основано на простых языковых конструкциях с минимальным числом синонимов и отсутствием фразеологизмов. В процессе подготовки учебного материала были выбраны оптимальные способы изложения, сформулированы определения и теоремы таким образом, чтобы облегчить восприятие информации, но при этом сохранить её целостность и логическую завершенность.

Рассмотрим некоторые методические приемы, которые использовались в процессе разработки учебного пособия по дискретной математике:

1. *Акцент на ключевых словах и фразах.* В процессе изложения учебного материала особое внимание уделяется ключевым фразам и понятиям, которые выделяются жирным курсивом.

Пример. *Объединением* множеств A и B называют множество C , которое состоит из всех элементов, принадлежащих *хотя бы одному* из этих множеств (A или B) [Курочкина, Прусова, Кротова: 12].

2. *Использование наглядных средств для более понятного изложения учебного материала.* В процессе объяснения новой темы или решения задач применяются графики, таблицы, схемы, рисунки и другие наглядные материалы.

Пример. Новые комбинаторные комбинации могут отличаться *порядком* расположения элементов или *составом, порядком и составом* элементов (рис. 1) [Курочкина, Прусова, Кротова: 33].

Пример. Если степень вершины равна нулю $\deg v_i = 0$, то вершина называется изолированной. Если степень вершины равна единице $\deg v_i = 1$, то вершина называется висячей (рис. 2) [Курочкина, Прусова, Кротова: 57].

3. *Визуализация учебной информации.* В учебном пособии материал структурирован и представлен в более доступном и наглядном формате с применением инфографики. Такой метод визуализации учебной информации способствует более эффективному запоминанию и пониманию материала. Схема выбора формулы комбинаторики (рис. 3) является одним

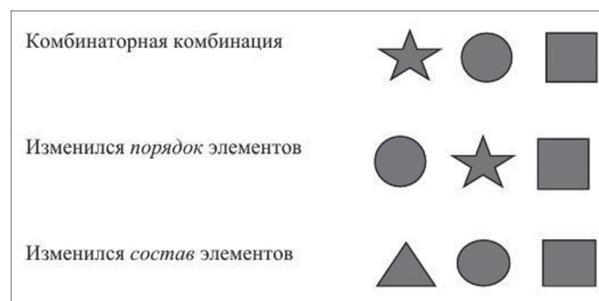


Рис. 1. Использование наглядных средств для более понятного изложения учебного материала

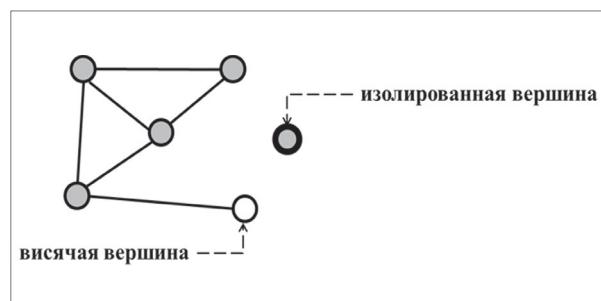


Рис. 2. Использование наглядных средств для более понятного изложения учебного материала



Рис. 3. Использование инфографики в учебном пособии

Таблица 1

Словарь «Основные определения теории графов»

№	Новое понятие	№	Новое понятие
1.	граф	2.	вершина графа
3.	ребро	4.	дуга
5.	неориентированный граф	6.	ориентированный граф
7.	смежные вершины	8.	смежные ребра
9.	вершина инцидентна ребру	10.	ребро инцидентно вершине
11.	полустепень захода	12.	полустепень исхода
13.	исток	14.	сток
15.	изоморфизм	16.	инвариант

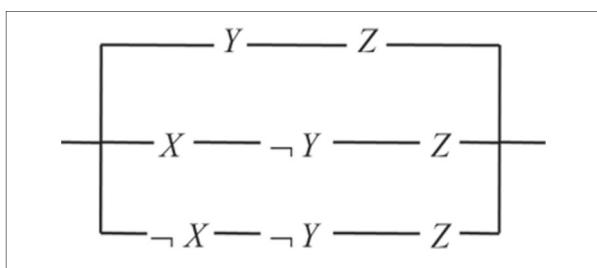


Рис. 4. Комплекс разноуровневых задач для самостоятельной работы

из примеров использования инфографики в учебном пособии [Курочкина, Прусова, Кротова: 40].

4. *Глоссарий.* В конце каждого раздела учебного пособия представлен глоссарий ключевых терминов, содержащий наиболее распространённые математические понятия, термины и выражения, усвоение которых необходимо для полноценного понимания учебного материала. Знание этих базовых понятий создаст прочную основу для более глубокого развития математических навыков, а также для успешного изучения военно-профессиональных и технических дисциплин в будущем. В таблице 1 представлен пример составления словаря терминов по теме «Основные определения теории графов» [Курочкина, Прусова, Кротова: 66].

5. *Комплекс разноуровневых задач для самостоятельной работы.* Комплекс задач построен по принципу возрастающей сложности: от простых заданий, предназначенных для закрепления полученных знаний и развития необходимых умений и навыков, до более сложных исследовательских задач [Прусова, Курочкина: 46]. Большинство заданий профессионально направленны, что не только способствует усвоению математических знаний, но и позволяет наглядно демонстрировать межпредметные связи, а также развивать профессиональное мышление будущих офицеров.

Задача 1. Во взводе 35 чел. Сколькими способами можно отобрать командирский состав из 4 человек: ЗКВ (зам. командира взвода), КО1, КО2, КО3 (командиры отделений)? [Курочкина, Прусова, Кротова: 46].

Задача 2. Во взводе 15 военнослужащих. Сколькими способами можно назначить 3 человека для чистки оружия после проведенных стрельб? [Курочкина, Прусова, Кротова: 47].

Задача 3. Упростить схему (рис. 4), используя формулы алгебры логики [Курочкина, Прусова, Кротова: 188].

Учебное пособие для иностранных военнослужащих, созданное с учётом выделенных требований и методических приемов, является одним из способов решения методических проблем и позволяет более эффективно организовать учебный процесс в военном вузе, включая как аудиторные, так и внеаудиторные занятия, а также способствует успешной адаптации иностранных курсантов. Использование учебного пособия в образовательной деятельности иностранного военнослужащего обеспечивает систематизацию и структуризацию содержания обучения, оптимизацию процесса обучения, реализует многовариантность и индивидуализацию, контроль и самоконтроль обучения.

Список литературы

Алексин И.А., Булков А.А. Историко-педагогический анализ развития процесса профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в российских военных вузах // Право и образование. 2007. № 2. С. 49.

Глазырина Е.Д., Ефремова О.Н., Пахомова Е.Г. Учебное пособие по математике как инструмент академической адаптации иностранных студентов в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10830>

Демидова Н.Е. Особенности и структура учебного пособия по математике для иностранных слушателей // Обучение иностранцев в России: проблемы и перспективы. Нижний Новгород, 2011. С. 29–33.

Кияцук Т.В. Психологическое сопровождение иностранных студентов в период обучения в российском вузе: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2009. 23 с.

Курочкина С.А., Прусова Н.А., Кротова М.Н. Математика. Дискретная математика: учеб. пособие для иностранных военнослужащих. Ярославль: ЯВВУ ПВО, 2023. 212 с.

Курочкина С.А., Прусова Н.А. Методические приемы преодоления языкового барьера при обучении дискретной математике // Современная педагогика и научные исследования в образовательной организации высшего образования: сб. докладов оч.-заоч. науч.-метод. конф. Кострома: Изд-во Военной академии радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, 2023. С. 442–450.

Маркелов В.И. Проблемы профессионального образования иностранных военнослужащих в России // Символ науки. 2020. № 11. С. 147–149.

Прусова Н.А., Курочкина С.А. О подборе задач при обучении дискретной математике курсантов военного вуза: сб. докладов оч.-заоч. науч.-метод. конф. Кострома: Изд-во Военной академии радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, 2023. С. 507–514.

Прусова Н.А. Методика обучения дискретной математике курсантов военного вуза с использованием электронного учебного пособия: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2017. 228 с.

Селезнева О.В. Методические аспекты использования средств визуализации в контексте электронных учебников // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2022. Т. 16, № 1. С. 149–159.

Тенитилов П.С. Социокультурный аспект повышения уровня доступности учебного материала для курсантов дальнего зарубежья в российских вузах // Вестник Российского нового университета. Сер.: Человек в современном мире. 2018. № 1. С. 161–166.

Ярыгина Н.А. Инновационные технологии в преподавании математических дисциплин для иностранных курсантов военных вузов // Современное педагогическое образование. 2023. № 5. С. 110–114.

References

Alekhin I.A., Bulkov A.A. *Istoriko-pedagogicheskii analiz razvitiia protsesssa professional'noi podgotovki inostrannykh voennosluzhashchikh v rossiiskikh voennykh vuzakh. Pravo i obrazovanie* [Historical and pedagogical analysis of the development of the process of professional training of foreign servicemen in Russian military universities. Law and education], 2007, no. 2, pp. 49.

Glazyrina E.D., Efremova O.N., Pakhomova E.G. *Uchebnoe posobie po matematike kak instrument akademicheskoi adaptatsii inostrannykh studentov v vuze. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia* [Textbook

on mathematics as a tool for academic adaptation of foreign students in higher education. Modern problems of science and education], 2013, no. 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10830>

Demidova N.E. *Osobennosti i struktura uchebnogo posobiia po matematike dlia inostrannyykh slushatelei. Obuchenie inostrantsev v Rossii: problemy i perspektivy* [Features and structure of the textbook on mathematics for foreign students. Teaching foreigners in Russia: problems and prospects]. Nizhny Novgorod, 2011, pp. 29–33.

Iarygina N.A. *Innovatsionnye tekhnologii v prepodavaniii matematicheskikh distsiplin dlia inostrannykh kursantov voennykh vuzov. Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* [Innovative technologies in teaching mathematical disciplines for foreign cadets of military universities. Modern pedagogical education], 2023, no. 5, pp. 110–114.

Kiiashchuk T.V. *Psikhologicheskoe soprovozhdenie inostrannykh studentov v period obucheniia v rossiiskom vuze: dis. ... kand. psikh. nauk* [Psychological support of foreign students during their studies at a Russian university: dis. ... cand. psycho sciences]. Moscow, 2009, 239 p.

Kurochkina S.A., Prusova N.A., Krotova M.N. *Matematika. Diskretnaya matematika: ucheb. posobie dlia inostrannykh voennosluzhashchikh* [Discrete mathematics. A training manual for foreign military personnel]. Yaroslavl: YAVVU PVO Publ., 2023, 212 p.

Kurochkina S.A., Prusova N.A. *Metodicheskie priemy preodoleniya iazykovogo bar'era pri obuchenii diskretnoi matematike* [Methodological techniques for overcoming the language barrier in teaching discrete mathematics]. *Sovremennaia pedagogika i nauchnye issledovaniia v obrazovatel'noi organizatsii vysshego obrazovaniia: sb. dokladov och.-zaoch. nauch.-metod. konf.* [Modern pedagogy and scientific research in an educational organization of higher education: collection of reports of the intramural and correspondence scientific and methodological conference]. Kostroma, Military Academy of Radiation, Chemical and Biological Protection named after Marshal of the Soviet Union S.K. Timoshenko Publ., 2023, pp. 442–450.

Markelov V.I. *Problemy professional'nogo obrazovaniia inostrannykh voennosluzhashchikh v Rossii. Symbol nauki* [Problems of professional education of foreign servicemen in Russia. Symbol of Science], 2020, no. 11, pp. 147–149.

Prusova N.A., Kurochkina S.A. *O podbore zadach pri obuchenii diskretnoi matematike kursantov voennogo vuza: sb. dokladov och.-zaoch. nauch.-metod. konf.* [On the selection of tasks in teaching discrete mathematics to cadets of a military university: collection of reports of the intramural and correspondence scientific and methodological conference]. Kostroma, Military Academy of Radiation, Chemical and Biological Protection

named after Marshal of the Soviet Union S.K. Timoshenko Publ., 2023, pp. 507–514.

Prusova N.A. *Metodika obucheniiia diskretnoi matematike kursantov voennogo vuza s ispol'zovaniem elektronnogo uchebnogo posobiia*: dis. ... kand. ped. nauk. [Methods of teaching discrete mathematics to cadets of a military university using an electronic textbook: dis. ... candidate of Pedagogical sciences]. Yaroslavl, 2017, 228 p.

Selezneva O.V. *Metodicheskie aspekty ispol'zovaniia sredstv vizualizatsii v kontente elektronnykh uchebnikov. Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniia. T. 16* [Methodological aspects of the use of visualization tools in the content of electronic textbooks. Science of Man: humanitarian studies. Vol. 16], 2022, no. 1, pp. 149–159.

Tenitilov P.S. *Sotsiokul'turnyi aspekt povysheniiia urovnia dostupnosti uchebnogo materiala dla kursantov dal'nego zarubezh'ia v rossiiskikh vuzakh. Vestnik Rossiiskogo Novogo universiteta. Seria «Chelovek v sovremennom mire»* [Socio-cultural aspect of increasing the level of accessibility of educational material for cadets from abroad in Russian universities. Bulletin of the Russian New University. Ser.: Man in the modern world], 2018, no. 1, pp. 161–166.

Статья поступила в редакцию 11.02.2025; одобрена после рецензирования 07.04.2025; принята к публикации 07.04.2025.

The article was submitted 11.02.2025; approved after reviewing 07.04.2025; accepted for publication 07.04.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 32–43. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 32–43.

ISSN 2073-1426

Научная статья

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания

УДК 811.111:378

EDN EZXAKS

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-32-43>

ПРИНЦИП КООПЕРАЦИИ КАК СТРАТЕГИЯ ВЗАЙМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ ГОВОРЯЩИМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ (на материале аутентичных интервью)

Гальчинский Дмитрий Николаевич, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия,
dmitrygalchinskiy@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-0426-9491>

Аннотация. Настоящее исследование направлено на изучение особенностей формирования умений диалогической речи на английском языке у студентов-журналистов на основе принципа кооперации Г.П. Грайса. Основной целью данной работы является разработка комплекса упражнений по англоязычной диалогической речи, а также его апробация. Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи: рассмотреть понятие «коммуникативная компетенция», провести сравнительно-сопоставительный анализ точек зрения отечественных ученых относительно компонентов коммуникативной компетенции, определить понятия диалогической речи, интервью, политического интервью, а также изучить случаи соблюдения и нарушения максим Г.П. Грайса в рамках политического интервью, респондентами которых выступали такие американские политические деятели как Камала Харрис, Барак Обама, Дональд Трамп, Борис Джонсон. В ходе исследования применялся комплекс методов, включающий лингвистический анализ, непосредственное наблюдение за взаимодействием студентов в ходе апробации комплекса упражнений, описательный анализ использования максим Г.П. Грайса в политическом интервью, а также педагогический эксперимент для оценки эффективности разработанного комплекса упражнений. Результаты показали значительное улучшения умений диалогической речи у студентов-журналистов, работавших с разработанным комплексом упражнений. Следовательно, результаты данного исследования могут быть использованы преподавателями английского языка для разработки более эффективных методов обучения диалогической речи и повышения уровня коммуникативной компетенции студентов.

Ключевые слова: диалогическая речь, коммуникативная компетенция, принцип кооперации, максимы Г.П. Грайса, интервью, политическое интервью, лингводидактика.

Для цитирования: Гальчинский Д.Н. Принцип кооперации как стратегия взаимодействия между говорящими при обучении англоязычной диалогической речи студентов-журналистов (на материале аутентичных интервью) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 32–43. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-32-43>

Research article

THE COOPERATIVE PRINCIPLE AS A STRATEGY OF INTERACTION BETWEEN SPEAKERS IN TEACHING ENGLISH-LANGUAGE DIALOGICAL SPEECH TO JOURNALISM STUDENTS (based on authentic interviews)

Dmitrii N. Galchinskii, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia, dmitrygalchinskiy@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-0426-9491>

Abstract. The current research is aimed at studying the peculiarities of the formation of dialogical speech skills in English among journalism students based on the principle of cooperation by G.P. Grice. The main purpose of this work is to devise a set of exercises on English-language dialogical speech, as well as its approbation. To achieve this goal, the following tasks were solved: to consider the concept of «communicative competence», to conduct a comparative analysis of the points of view of domestic scientists regarding the components of communicative competence, to define the concepts of dialogic speech, interviews, political interviews, and study cases of compliance and violation of maxims of G.P. Grice in the framework of

political interviews, the respondents of which are such American political figures as Kamala Harris, Barack Obama, Donald Trump, Boris Johnson. In the course of the study, a set of methods was used, including linguistic analysis, direct observation of the interaction.

Keywords: dialogical speech, communicative competence, the cooperative principle, Grice's conversational maxims, interview, political interview, linguodidactics.

For citation: Galchinskii D.N. The Cooperative Principle as a strategy of interaction between speakers in teaching English-language dialogical speech to journalism students (based on authentic interviews). Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 32–43 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-32-43>

Введение

Формирование умений диалогической речи на английском языке носит профессионально-ориентированный характер для выпускников бакалавриата по направлению 42.03.02 Журналистика, поскольку в условиях стремительно развивающихся международных связей в различных сферах профессиональной деятельности журналист должен обладать высоким уровнем подготовки для взаимодействия с представителями иных лингвокультур.

Актуальность исследования состоит в том, что разработанный комплекс упражнений по обучению диалогической речи студентов-журналистов на основе принципа кооперации Г.П. Грайса является вкладом в дальнейшее развитие лингводидактических исследований, поскольку приобретение навыков ведения беседы является неотъемлемой частью профессиональной компетенции.

Теоретическую базу исследования составили труды отечественных ученых в области обучения иностранным языкам (Е.А. Быстрова, А.Н. Щукин, Г.М. Фролова, М.М. Бахтин, С.Ф. Шатилов, В.Л. Скалкин), работы исследователей в области интервью (М.Ю. Копыловская, С.Н. Ильченко, А.К. Михальская, Л.М. Майданова), а также принцип кооперации Г.П. Грайса.

Практическая значимость данного исследования заключается в анализе фрагментов интервью на соблюдение максим речевого поведения в ходе беседы, а также создании комплекса упражнений по обучению студентов-журналистов диалогической речи на английском языке и его апробации.

Таким образом, наше исследование открывает новые перспективы для дальнейших исследований в области методики обучения студентов-журналистов диалогической речи на основе принципа кооперации.

1. Понятие диалогической речи

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВПО) – бакалавриат по направлению 42.03.02 Журналистика (утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 июня 2017 года №524) указано требование, согласно которому выпускник бакалавриата должен обладать следующими универсальными компетенциями:

1. Командная работа и лидерство (УК-3): Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.

2. Коммуникация (УК-4): Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) [ФГОС 42.03.02].

Исходя из вышеперечисленных компетенций, можно заключить, что основной целью при обучении студентов-журналистов диалогической речи на английском языке является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. способности строить коммуникативное взаимодействие и осуществлять непосредственное иноязычное общение.

Итак, сперва проанализируем понятие «компетенция». Данный термин был изначально представлен американским лингвистом Ноамом Хомским (Noam Chomsky), который обозначал знание структуры языка. Отметим, что в современной методической литературе под компетенцией подразумевается совокупность знаний, умений и навыков, формируемых в процессе изучение иностранного языка.

Несмотря на то, что представленное определение компетенции Н. Хомским охватывало только лингвистическую сторону иностранного языка, считалось, что для изучения языка недостаточно было овладеть лингвистической компетенцией. В свою очередь, американский антрополингвист Делл Хаймс (Dell Hymes) расширил понятие компетенции, представив «коммуникативную компетенцию».

Так, Е.А. Быстрова, доктор педагогических наук, определяет коммуникативную компетенцию как «способность и реальную готовность к общению адекватную целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию» [Быстрова: 27]. Н.Ш. Галлямова, специалист в области педагогики, рассматривает коммуникативную компетенцию как «комплекс коммуникативных умений, основанных на синтезе лингвистических, культурологических, психологических и социальных знаний» [Галлямова: 22]. Интегрируя ранее представленные понятия коммуникативной компетенции, мы определяем ее как способность осуществлять коммуникативное взаимодействие, соответствующее целям и задачам речевого общения.

Принципиально важно отметить, что учеными предлагаются разные составляющие коммуникативной компетенции. С целью сравнения различных точек зрения на составляющие коммуникативной компетенции, рассмотрим таблицу 1, демонстрирующую какие компоненты выделяются каждым из отечественных авторов.

Анализ данных, представленных в таблице, показывает, что наиболее часто выделяемыми составляющими коммуникативной компетенции являются языковая, речевая, социокультурная компетенции. Таким образом, в данном исследовании мы будем придерживаться точки зрения А.Н. Щукина, Г.М. Фроловой о составляющих коммуникативной компетенции, поскольку они отражают наиболее релевантные метапредметные связи, необходимые для овладения коммуникативной компетенцией студентами-журналистами. Для более наглядного анализа составляющих коммуникативной компетенции по А.Н. Щукину и Г.М. Фроловой представим таблицу 2.

Формирование коммуникативной компетенции, безусловно, является необходимым фактором для успешной профессиональной деятельности журналиста. Однако, ключевым аспектом реализации

этой компетенции является владение навыками диалогической речи, поскольку именно в процессе диалога происходит обмен информацией, формирование общественного мнения, а также установление контакта с носителем иной лингвокультурной принадлежности.

Концепция обучения диалогической речи проходит красной нитью в трудах таких отечественных ученых и методистов как М.М. Бахтин, И.Л. Бим, В.Л. Скалкин, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин, Г.М. Фролова, С.Ф. Шатилов, Л.В. Щерба, Л.П. Якубинский.

Так, например, М.М. Бахтин, русский философ, культуролог, определяет диалогическую речь как высказывание, обращенное к другому и существующее только в контексте диалога [Бахтин: 259]. С.Ф. Шатилов, педагог-методист, доктор педагогических наук, под диалогической речью понимает «процесс совместного речетворчества, в котором речевое поведение каждого из участников в значительной мере определяется речевым поведением другого (других) партнёра (партнёров)» [Шатилов: 70].

Определение диалогической речи, предложенное М.М. Бахтиным, акцентирует внимание на высказываниях, которое существует только в контексте диало-

Таблица 1

Составляющие коммуникативной компетенции в понимании отечественных ученых

	Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез	И.Л. Бим	Е.И. Пассов	Е.Н. Соловова	А.Н. Щукин, Г.М. Фролова
Языковая	+	+	+		+
Речевая	+	+	+		+
Лингвистическая				+	
Социолингвистическая				+	+
Социокультурная	+	+	+	+	+
Прагматическая					+
Дискурсивная				+	+
Социальная					
Стратегическая				+	+
Компенсаторная		+			+
Учебно-познавательная		+			

Таблица 2

Составляющие коммуникативной компетенции по А.Н. Щукину, Г.М. Фроловой

Компетенция	Описание
Лингвистическая (языковая, речевая)	владение знаниями о системе языка, необходимых для эффективного интервью, подготовки вопросов. Способность использовать приобретенные знания для выражения собственных суждений устно и письменно
Социолингвистическая	способность осуществлять выбор языковых средств в зависимости от ситуации общения
Социокультурная	знания о культурно-специфических особенностях английского языка
Прагматическая	способность вступать в коммуникацию с другими людьми
Дискурсивная	способность строить целостные, связные высказывания в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией
Стратегическая (компенсаторная)	способность использовать вербальные/невербальные стратегии с целью преодоления коммуникативных трудностей

га, в то время как С.Ф. Шатилов, напротив, подчеркивает взаимосвязь речевого поведения адресанта и реципиента сообщения. Общим для обоих точек зрения является определение диалогической речи как высказывания, обращенного к партнеру. Однако определение С.Ф. Шатилова представляется более полным, поскольку отражает взаимосвязь речевого поведения между участниками диалога.

Основываясь на анализе различных подходов к определению диалогической речи, мы предлагаем следующее определение: **диалогическая речь** – это процесс коммуникативного взаимодействия между двумя или более участниками диалога, характеризующийся взаимообусловленностью, спонтанностью и заданной речевой ситуацией.

Примечательной особенностью диалогической речи, вслед за В.Л. Скалкиным, является **эллиптичность**, которая наблюдается в устной и письменной речи, а также на всех языковых уровнях: фонетический, лексический, грамматический [Скалкин: 178].

Фонетический эллипсис подразумевает редукцию, опущение части звуковых сегментов. Чаще всего фонетический эллипсис встречается при редуцировании вспомогательных глаголов, которые употребляются слитно с частицей not, например: can not – can't, could not – couldn't, do not – don't, did not – didn't, am not – ain't, are not – aren't. Кроме того, стяжение также встречается на уровне словообразования: because – cause/cuz, what do you mean? – what'd you mean?

Лексический эллипсис представляет собой усечение слов и словосочетаний, например: professor – prof, doctor – doc, lab – laboratory, ad, advert – advertisement, congrats – congratulations, I'll talk to you later – talk to you later, take care of yourself – take care.

Использование грамматического эллипсиса в диалогической речи проявляется на двух уровнях языка – морфологическом и синтаксическом. Морфологический эллипсис характеризуется опущением вспомогательного глагола (Where have you been? – Where you been?). Синтаксический эллипсис, однако, предполагает опущение одной из грамматических основ (It must have been very tough – Must have been very tough) [Там же].

Исходя из вышесказанного, отметим, что при обучении студентов-журналистов англоязычной диалогической речи на примере аутентичных интервью должна приниматься во внимание эллиптичность, поскольку она отражает специфические разговорные особенности изучаемого языка.

Резюмируя вышесказанное, нами было установлено, что в основе обучения англоязычной диалогической речи находится коммуникативная компетенция, которая рассматривается как способность осуществлять коммуникативное взаимодействие, соответствующее целям и задачам речевого общения. При-

обретение знаний об эллиптичности, что, конечно же, не свойственно академическому стилю, но наблюдается в беседе в неформальной обстановке, является одной из примечательных черт при обучении диалогической речи, поскольку отражает разговорный стиль носителей языка. Далее мы подробнее рассмотрим понятия интервью, а также политического интервью с позиций лингводидактики.

2. Понятие «интервью» с точки зрения лингводидактики

В понимании М.Ю. Копыловской, теоретика в области лингводидактики, работа студентов с аутентичными интервью способствует не только формированию лингвистической компетенции, но и позволяет приобрести профессионально-ориентированные знания, необходимые для осуществления коммуникативной деятельности [Копыловская: 31].

Рассмотрим понятие интервью как один из основных методов сбора информации в журналистике. Интервью – это публицистический жанр, который представляет собой беседу журналиста с социально-значимой личностью по вопросам, имеющим актуальное значение [Советский энциклопедический словарь]. В понимании С.Н. Ильченко, интервью – это целостный акт коммуникации, подразумевающий диалогическое взаимодействие между журналистом и интервьюируемым, в котором происходит последовательное чередование вопросов и ответов с целью получения информации, представляющей общественный интерес [Ильченко: 59].

Учет вышерассмотренных определений даёт основание рассматривать **интервью** с лингводидактической позиции как коммуникативное взаимодействие между интервьюером и интервьюируемым, которое характеризуется поочередно сменяющими друг друга вопросно-ответными репликами с целью получения общественно значимой информации.

Исследование особенностей обучения англоязычной диалогической речи студентов журналистов охватывает широкий спектр видов интервью. Так как в центре внимания данной работы находится политическое интервью, то целесообразно рассмотреть его определение. Вслед за А.К. Михальской, политическое интервью – это высоко конвенциональный речевой жанр, характеризующийся жестким распределением речевых ролей, в рамках которого основной задачей журналиста является раскрытие личности интервьюируемого [Михальская: 121].

В то время как определение А.К. Михальской подчеркивает в качестве основной цели *раскрытие личности говорящего*, оно не учитывает важный аспект – обсуждение социальных, экономических и политических проблем. На наш взгляд, обсуждение насущных вопросов представляет особый интерес для аудитории, поскольку отражает специфи-

ские и глобальные проблемы, которые нуждаются в необходимом разрешении.

Более взвешенной представляется определение Л.М. Майдановой, в соответствии с которым политическое интервью – это «беседа, которая имеет общественно-политический и социальный интерес, определяемая не только актуальностью или ситуативностью обсуждаемого вопроса между интервьюером и политиком, но и непосредственным отношением адресата к обсуждаемой проблеме» [Майданова: 132].

Экстраполируя вышеупомянутые точки зрения на рассматриваемую нами тематику, можно заключить, что **политическое интервью** – это речевой жанр в сфере журналистики, предполагающий диалогическое взаимодействие между интервьюером и респондентом, основной целью которого является обсуждение актуальных политических, экономических, социальных и других проблем.

Одной из фундаментальных особенностей, свойственных политическому интервью, является персuaзивность (от англ. *persuasion* – "убедительность"). Данная особенность часто наблюдается в ходе беседы между участниками интервью с целью воздействия на реципиента сообщения, аудиторию. С одной стороны, данное воздействие может оказывать благоприятное влияние, поскольку респондент интервью может стремиться к созданию положительной самопрезентации, стремясь убедить слушателей в своей правоте и корректности предоставляемой информации. С другой стороны, персuaзивность может рассматриваться как манипуляция, используемая участниками интервью с целью создания фальсифицированного имиджа или избежать ответа на поставленный вопрос интервьюера.

Таким образом, в данном разделе были представлены определения понятий «интервью» и «политическое интервью», что является необходимым фундаментом для дальнейшего анализа коммуникативных особенностей участников интервью.

Поскольку в фокусе внимания данной работы находится политическое интервью, то особое внимание необходимо уделить особенностям взаимодействия между интервьюером и респондентом. Несмотря на высокую конвенциональность жанра политического интервью, особую важность при ведении беседы приобретает *принцип кооперации* (Cooperative Principle) Герберта Поля Грайса, лингвиста, философа. В следующем разделе мы рассмотрим особенности принципа кооперации на примере англоязычных интервью.

3. Максимы Г.П. Грайса на примере англоязычных интервью

Приобретение навыков ведения беседы, этики речевого общения, выстраивания коммуникации при формировании умений диалогической речи

на английском языке у студентов-журналистов является одной из приоритетных задач обучения. Эти навыки отражают способность интервьюера и интервьюируемого оказывать определенное воздействие на аудиторию. В данном ракурсе целесообразно привести цитату британского писателя, публициста Джорджа Оруэлла из романа-антиутопии «1984»: «Тот, кто контролирует язык, контролирует и общество» [Оруэлл: 6].

Итак, в основе принципа кооперации Г.П. Грайса лежит постулат о том, что каждый из участников диалога вносит свой вклад в построение коммуникации, придерживаясь определенной цели беседы. Г.П. Грайс изложил суть данного принципа следующим образом: «Делай свой вклад в разговор таким, какого требует данный момент именно в той ситуации, когда идёт разговор, с той целью и в том направлении, куда идёт разговор, в который ты вовлечён». Принцип кооперации рассматривается через призму четырех максим (правил речевого поведения): максимы количества, качества, релевантности и ясности [Grice].

Максима количества подразумевает лаконичное, в то же время и достаточное изложение информации. Центральным принципом данной максимы является то, что информация не должна быть слишком объемной, неоднозначной. Наиболее частотными языковыми средствами, способствующие соблюдению максимы количества, являются следующие:

1. Словосочетания: *the bottom line is..., generally speaking*.
2. Идиомы: *to cut a long story short, in a nutshell, in brief, in short, in essence*.
3. Наречия: *overall, concisely, briefly*.
4. Причинно-следственные союзы: *as, because, on the grounds that, on account of*.

Примером использования максимы количества может служить фрагмент интервью с американским политическим деятелем Камалой Харрис (10.07.2022):

Интервьюер: *Why do so many mass shooters, often young men radicalized online, seem to still have access legally, to weapons and to slip past red flag laws?*

Камала Харрис: *Because those weapons are available* [Интервью с Камалой Харрис].

В данном фрагменте интервью с Камалой Харрис интервьюер задаёт вопрос респонденту о том, почему люди, которые активно убивают или пытаются убить людей в населённых районах (mass shooters), все еще имеют легальный доступ к оружию и обходят законы о предупреждении. Камала Харрис лаконично ответила на поставленный вопрос интервьюером, использовав причинно-следственный союз «because». В ответе политик подчеркнула, что основной причиной наличия оружия является

его доступность. Следовательно, несмотря на краткость изложения информации, ответ политика является понятным.

Максима качества основывается на постуатах «не говорите то, что считаете ложным», «не говорите то, для чего у вас нет достаточных оснований». Из этого следует, что участникам интервью не следует ссылаться на малодостоверные источники информации. Среди наиболее частотных лингвистических средств мы можем выделить следующие:

1. Вводные фразы: *as claimed by, as reported by, as stated by, based on*.

2. Предложные фразы: *According to, in accordance with, in compliance with*.

Стоит отметить, что использование вышеупомянутых лингвистических средств в рамках максимы качества способствует информированию аудитории о более надежной информации, поскольку позволяет участникам интервью ссылаться на достоверные, проверенные источники.

Рассмотрим фрагмент интервью с американским политиком, экс-президентом США Бараком Обамой (01.11.2007):

Интервьюер: *Following that up, what is your schedule for withdrawing forces from Iraq? How fast would these withdrawals be carried out? What time frame?*

Барак Обама: *Based on the conversations we've had internally as well as external reports, we believe that you can get one to two brigades out a month...*

... *According to all the reports, we should have been well along our way in getting the Iraqi security forces to be more functional* [Интервью с Бараком Обамой].

В представленном фрагменте интервью с Бараком Обамой интервьюер задает вопрос респонденту относительно сроков вывода войск из Ирака. Отвечая на вопрос интервьюера, Барак Обама ссылается на внутренние совещания, а также внешние отчеты, согласно которым, войска будут постепенно выводиться. Таким образом, респондент ссылается на достоверную информацию, используя вводную фразу “*based on*”. Кроме того, респондент также ссылается на отчеты, согласно которым американские силы должны были успешно продвигаться в рамках повышения эффективности иракских сил безопасности. Данная информация выражена с помощью предложной фразы “*According to*”.

Максима релевантности рассматривается Гербертом Полом Грайсом как способ передачи актуальной информации, не позволяющий собеседнику отклониться от темы. Среди наиболее распространенных лингвистических средств, способствующих тому, что респондент не отклонялся от темы, являются следующие:

1. Наречия последовательности действий: *firstly, secondly, then, shortly afterwards, finally*.

2. Наречия добавления релевантной информации: *additionally, also, besides, moreover, on top of that*.

3. Фразы для выражения примеров: *for example, for instance, to illustrate this, to exemplify*.

Примером использования максимы релевантности может служить фрагмент интервью с президентом США Дональдом Трампом (30.04.2017):

Джон Дикерсон: *Tax plan came out this week. It's got some big deficit numbers. You've said that's going to be made up by growth.*

Дональд Трамп: *Well, not only growth. It's going to be made up by better trade deals. It's going to be made up by many different, reciprocal tax. As an example, we have countries where if we make a product and we send it to that country, they charge us 100% tax. If they make the same product and send it to us, we charge them nothing. You think that's smart? It's not* [Интервью с Дональдом Трампом].

Согласно фрагменту интервью, Джон Дикерсон, интервьюер, акцентирует внимание респондента на том, что в опубликованном налоговом плане содержатся цифры дефицита бюджета и что Дональд Трамп ранее сказал, что дефицит будет компенсирован за счет экономического роста. В свою очередь, Дональд Трамп отметил, что компенсация будет происходить не только за счет экономического роста, а в рамках более выгодных торговых сделок, а также двойным налогообложением. С целью сделать свой ответ более информативным и понятным, респондент приводит пример, в рамках которого говорит о странах, которые облагаются 100% налогом за товар, который производится в США. Однако товар, который производится в других странах, не облагается налогом в США. Таким образом, максима релевантности в представленном фрагменте интервью выражена с помощью фразы для выражения примера “*as an example*”.

Использование **максимы ясности** предполагает выражение собственной точки зрения четко и последовательно без двусмыслинности, не отклоняясь от вопроса интервьюера. Рассмотрим пример нарушения максимы ясности в фрагменте интервью с экс-премьер-министром Великобритании Борисом Джонсоном (02.07.2019):

Софи Ридж: ... *February, that's when people tend to pay tax. If you look at different months, then you're in deficit.*

Борис Джонсон: *Well, believe me, there is cash now available.*

Софи Ридж: *Are you prepared to see borrowing go up?*

Борис Джонсон: *I think, at the moment, there is the headroom available and we intend to use it. I also think you can do some great things to stimulate economic growth with tax cuts.*

Софи Ридж: *It was a very simple question. Are you prepared to see borrowing go up?*

Борис Джонсон: *If it's borrowing to finance great infrastructure projects and there is an opportunity to borrow at*

low rates and do things for the long-term benefit of the country, then we should do them. But there are some projects – don't forget, in this country we are spending about £250 billion on public procurement per year of one kind or another. Don't tell me there aren't significant savings to be found in the way that we spend that money.

Софи Ридж: *So, you are prepared to see borrowing go up? That's your straight answer to my question.*

Борис Джонсон: *I'm prepared to borrow to finance certain great objectives but overall, we will keep fiscal responsibility and keep going with the general trajectory of ensuring that this country pays its way and lives within its means* [Интервью с Борисом Джонсоном].

В рамках данного фрагмента интервью Борис Джонсон отклонялся от ответа на вопрос журналиста о том, готов ли он к росту займов. С целью получения четкого и последовательного ответа, интервьюеру пришлось повторять вопрос три раза. Кроме того, реципиент намеренно воздействовал на интервьюера с целью создания фальсифицированной самопрезентации, обращая внимание аудитории на то, что экономическая ситуация в королевстве находится под контролем. Таким образом, представленный фрагмент интервью демонстрирует нарушение максимы ясности со стороны Бориса Джонсон для того, чтобы избежать нежелательных заявлений.

Концепция универсальности максим Г.П. Грайса была подвержена критике со стороны Д. Хаймса, поскольку ученый утверждал, что для каждой лингвокультуры характерны локально специфические особенности говорения.

Так, например, в малагасийской культуре, представителями которой являются народы из Юго-Восточной Азии, Восточной Африки и Океании, наблюдается нарушение максим количества и ясности, поскольку считается, что обладание информацией, которая мало кому известна, является формой гордости. Кроме того, соблюдение максимы количества по-разному воспринимается представителями высококонтекстных и низкоконтекстных культур. Например, для представителя высококонтекстных культур, японцу, при общении с американцем, представителем низкоконтекстной культуры, будет казаться, что второй говорит больше, чем требуется. Стоит отметить тот факт, что для высококонтекстных культур большое значение играет невербальная коммуникация, поскольку представители данной культуры выражаются неоднозначно, в то время как использование невербальны средств коммуникации способствует передачи более информационно-наполненного сообщения.

Исходя из вышесказанного, отметим, что использование максим Г.П. Грайса при формировании умений диалогической речи студентов-журналистов является основополагающим принципом, поскольку отражает наиболее релевантные лингводидактические особенности говорения на иностранном языке с целью достижения баланса, продуктивной коммуникации во время беседы, а также избегания неоднозначности в сообщении. Однако, во время осуществления коммуникации, принцип кооперации Г.П. Грайса не является универсальным для всех культур, поэтому имеет ограниченную сферу применения.

4. Методика обучения англоязычной диалогической речи студентов-журналистов

Разработанная в данном исследовании методическая технология представляет собой комплекс упражнений, направленных на формирование умений англоязычной диалогической речи студентов-журналистов на примере аутентичных интервью. При создании комплекса упражнений использовались два подхода: дедуктивный («сверху-вниз») и индуктивный («снизу-вверх») [Соловова]. В рамках дедуктивного подхода студенты знакомятся с теоретической базой материала, которая включает ознакомление с принципом кооперации Г.П. Грайса на примере английских политических интервью. Индуктивный подход предполагает формирование умений англоязычной диалогической речи на основе ранее сформированных лексико-грамматических, социокультурных навыков.

В настоящем исследовании принимается классификация типов упражнений, предложенная С.Ф. Шатиловым, педагогом-методистом, доктором педагогических наук. Ученый выделяет следующие виды упражнений: некоммуникативные, условно-коммуникативные, подлинно-коммуникативные упражнения [Шатилов: 48].

Некоммуникативные упражнения направлены на формирование лексико-грамматических, социокультурных навыков, на основе которых закладываются теоретические знания об изучаемом материале. В рамках некоммуникативных упражнений выделим следующие: чтение с выборочным извлечением информации, заполнение пропусков, перефразирование, завершение предложения. Рассмотрим пример некоммуникативного упражнения:

1. For questions 1-2, complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the word given. Do not change the word given. You must use between two and five words, including the word given. Here is an example (0). Write your answer IN CAPITAL LETTERS. Comment on the Grice's maxims that are reflected in the sentences.

0. The news reporter said that the politician would be held accountable for bribery.

ACCORDING

ACCORDING TO THE NEWS REPORTER, THE POLITICIAN WILL BE HELD ACCOUNTABLE FOR BRIBERY.

1. The president reports that prices will have been reduced by 2030.

CLAIMED

_____ the president, prices will have been reduced by 2030 (As claimed by).

2. Due to the devastating consequences caused by the landslide, people are desperately trying to find a shelter.

ACCOUNT

_____ the landslide, people are desperately trying to find a shelter (On account of).

В основе данного упражнения на перефразирование предложения с заданным словом находится закрепление ранее полученных теоретических знаний о принципе кооперации Г.П. Грайса. Используя лингвистические средства, соответствующие максимам Г.П. Грайса, студенты осуществляют перефразирование предложений и затем комментируют, какой максиме соответствует предложение.

Условно-коммуникативные упражнения предполагают осуществление практического применения ранее сформированных лексико-грамматических навыков в рамках условной коммуникации, имитирующей естественную.

С целью семантизации лексических единиц (ЛЕ), демонстрирующих использование максим Г.П. Грайса, студентам может быть предложено прочтение фрагмента текста интервью. На основе фрагмента интервью, обучающиеся выполняют задание на определение использования максим Грайса на уровне предложения или их нарушение. Для того, чтобы избежать возможных трудностей при прочтении текста, в конце фрагмента интервью студенты могут ознакомиться с ЛЕ в разделе *Vocabulary*. После выполнения задания, обучающиеся принимают участие в дебатах ...

1. Read the abstract taken from the interview with the ex-Prime Minister of the UK Boris Johnson. Find examples of the usage of Grice's maxims and their violation. Justify your opinion.

Софии Ридж: So, let me get this straight. So, you want to put more money into schools, you want to put more money into transport in the North, you want to roll out full fibre broadband to every household in the country, you want to put 20,000 more police on the streets, and you also want to cut taxes? I mean, come on. That's having your cake and eating it, isn't it?

BJ: Well, actually, of course, as the great Tunisian scholar and sage Ibn Khaldun pointed out as early as the 14th century, there are plenty of taxes that you can cut which will actually increase your revenues and there are ways of making sure that you can stimulate growth, you stimulate enterprise and you get more in. But what is certainly true is at the moment Sophy there is cash available.

Софии Ридж: Where's that cash available then?

Борис Джонсон: Well, there's headroom of about £22-£25 billion at the moment and...

Софии Ридж: That varies, doesn't it, every month?

Борис Джонсон: That's right, but there's definitely headroom and if you look at February alone the Chancellor's revenues exceeded his expenditure.

Софии Ридж: February, that's when people tend to pay tax. If you look at different months then you're in deficit.

Борис Джонсон: Well, believe me, there is cash now available.

Софии Ридж: Are you prepared to see borrowing go up?

Борис Джонсон: I think at the moment there is the headroom available and we intend to use it. I also think you can do some great things to stimulate economic growth with tax cuts.

Софии Ридж: It was a very simple question. Are you prepared to see borrowing go up?

Борис Джонсон: If it's borrowing to finance great infrastructure projects and there is an opportunity to borrow at low rates and do things for the long-term benefit of the country then we should do them. But there are some projects – don't forget in this country we are spending about £250 billion on public procurement per year of one kind or another. Don't tell me there aren't significant savings to be found in the way that we spend that money.

Софии Ридж: So, you are prepared to see borrowing go up? That's your straight answer to my question.

Борис Джонсон: I'm prepared to borrow to finance certain great objectives but overall, we will keep fiscal responsibility and keep going with the general trajectory of ensuring that this country pays its way and lives within its means. But you can do that with some sensible tax cuts that will stimulate growth, stimulate enterprise, get more revenue in and also use the headroom we've currently got to spend on things that I think are really important, like education and policing.

Vocabulary:

1. an enterprise – an organization that makes money;
2. a headroom (for) – space available; an opportunity for doing something;
3. broadband – a system that allows people to send large amounts of information very quickly;
4. revenue – the income that a company or government receives on a regular basis;
5. to have a cake and eat it (idiom) – one cannot simultaneously engage in an action and perform another one;
6. to ensure – to make something certain to happen;
7. to roll out – to create a brand-new product; to make something available.

После выполнения задания, обучающиеся принимают участие в дебатах. Перед началом выполнения упражнения, студенты делятся на 2 команды ("про" – те, кто за, "contra" – те, кто против), каждая из которых будет аргументировать определенную точку зрения, используя факты, примеры и логические рассуждения. В ходе выполнения задания учитель является ведущим, а также выполняет медиативную функцию.

2. Divide into two equally-sized teams: “pro” and “contra”. Discuss the quotes taken from the interview with Boris Johnson and explain, whether the interviewer and the interviewee have violated the Grice’s maxims or not, if any. Justify your opinion. Do not forget to adhere to the rules of the cooperative principle.

Quotes:

1. Софи Ридж: That's having your cake and eating it, isn't it?

2. Борис Джонсон: *Well, actually, of course, as the great Tunisian scholar and sage Ibn Khaldun pointed out as early as the 14th century, there are plenty of taxes that you can cut which will actually increase your revenues...*

2. Софи Ридж: *Are you prepared to see borrowing go up?*

Борис Джонсон: *I think at the moment there is the headroom available and we intend to use it. I also think you can do some great things to stimulate economic growth with tax cuts.*

3. Софи Ридж: *It was a very simple question. Are you prepared to see borrowing go up?*

Софи Ридж: *So, you are prepared to see borrowing go up? That's your straight answer to my question.*

Those who are members of the “pro” team are supposed to explain that Boris Johnson and Sophy Ridge have indeed violated the Grice’s Maxims, whereas members of the “contra” team have to prove that the interview participants did not violate any conversational maxims or used the maxims in order to maintain the conversation.

Подлинно-коммуникативные упражнения подразумевают естественное использование языка, без каких-либо опор, в реальных ситуациях общения. Примером подлинно-коммуникативного упражнения может служить интервью. В рамках данного упражнения студенты делятся на «ведущих» и «гостей», принимая участие в опросе. Ведущие получают карточки с темами для вопросов, которые необходимо задавать гостям. По команде преподавателя, который выступает в роли медиатора в ходе выполнения упражнения, гости меняются местами, пересаживаясь к новому ведущему.

1. You are going to take part in an interview. First and foremost, divide into two teams: hosts and guests. The hosts’ task is to prepare questions related to the topic of “Economic Instability” and guide the conversation. The guests’ task is to answer the hosts’ questions. Make sure that you leverage the cooperative principle to achieve balance in communication.

5. Обсуждение и результаты исследования

Оценка эффективности методика формирования умений англоязычной диалогической речи студентов-журналистов проводилась в виде экспериментального исследования.

Целью разработки комплекса упражнений являлось формирование и совершенствование у студен-

тов-журналистов умений англоязычной диалогической речи на основе принципа кооперации Г.П. Грайса.

Для достижения поставленной цели, комплекс упражнений был разработан с учетом следующих задач:

1) формирование фоновых знаний об этических аспектах жанра интервью;

2) развитие грамматических навыков для выражения последовательности событий и лексических навыков для поддержания когерентности, которые способствуют более эффективному овладению устной экспрессивной речи;

3) повышение мотивации студентов к дальнейшему изучению иностранного языка посредством использования новых приемов и техник формирования умений диалогической речи.

В качестве площадки для проведения эксперимента выступил институт «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций» СПбГУ. Целевой аудиторией, на которую мы ориентировались при создании комплекса упражнений, являются студенты-журналисты с уровнем владения языком B1-B2 по Общеевропейской шкале языковых компетенций (CEFR).

В ходе проведения экспериментального исследования использовался ряд методов: педагогическое наблюдение; проведение и анализ письменных работ студентов на начальном этапе ознакомления с максимами Г.П. Грайса, в рамках которого студенты работали с текстом, выполняли упражнения на заполнение пропусков, трансформацию предложения с заданным словом, сопоставление; планирование и проектирование учебно-речевого материала для проведения эксперимента; статистическая обработка полученных данных.

При отборе языкового материала для экспериментальной группы были учтены следующие принципы:

– принцип соответствия содержанию профессионального образования;

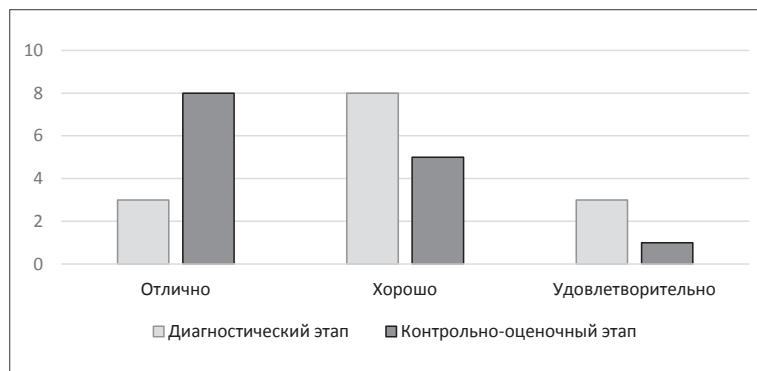
– принцип аутентичности материала изучаемого языка;

– принцип соответствия языкового содержания интервью уровню языковой подготовки обучающихся.

Экспериментальное исследование состояло из трёх этапов: диагностического, обучающего и контрольно-аналитического.

В рамках диагностического этапа был проведен контрольно-оценочный анализ уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов-журналистов. В ходе педагогического наблюдения нами было выявлено, что большая часть студентов справилась с текущим контролем на «хорошо» (4). Основной целью контроля была проверка лексико-грамматических навыков, а также навыков диалогического общения.

Рис. 1. Результаты диагностического и контрольно-оценочного этапов



В ходе *обучающего этапа* студенты выполняли некоммуникативные, условно-коммуникативные и подлинно-коммуникативные упражнения с целью формирования умений англоязычной диалогической речи на материале аутентичных интервью на основе коммуникативных правил Г.П. Грайса.

Контрольно-оценочных этап включал процедуру оценки сформированности умений диалогической речи студентов-журналистов. На данном этапе студенты выполняли подлинно-коммуникативные упражнения, в рамках которых они принимали участие в интервью. Основной задачей было применение ЛЕ, которые были рассмотрены в ходе изучения принципа кооперации Г.П Грайса, а также следование коммуникативным максимам: количества, качества, релевантности и ясности.

Результаты диагностического, а также контрольно-оценочного этапа могут быть наглядно представлены в форме диаграммы (рис. 1).

Студенты института «Высшей школы журналистики и массовых коммуникаций» СПбГУ проявили высокий уровень сформированности умениями диалогической речи, а также навыками ведения беседы. Из 14 присутствующих студентов оценку «отлично» получили 8 человек, оценку «хорошо» – 5 человек, оценку «удовлетворительно» – 1 человек.

Таким образом, проведенный эксперимент показал, что обучение студентов-журналистов англоязычной диалогической речи на основе принципа кооперации Г.П. Грайса способствует более устойчивой сформированности навыков ведения беседы, поскольку полученные знания о правилах ведения беседы в английском языке способствуют достижению поставленной цели общения, формированию знаний об этикетных аспектах коммуникации (вежливые обороты речи, формы обращения), а также делают процесс коммуникативного взаимодействия между студентами более информативным.

Заключение

Полученные в ходе исследования данные позволили сделать ряд выводов:

1. Компонентный состав коммуникативной компетенции отражает основные характеристики профес-

сионального-ориентированного обучения диалогической речи студентов-журналистов.

2. Лингводидактическая интерпретация политического интервью осуществлена в настоящем исследовании применительно к обучению англоязычной диалогической речи студентов-журналистов в рамках профессионально-ориентированного обучения.

3. Интеграция принципа кооперации Г.П. Грайса в обучение английскому языку повышает эффективность развития навыков диалогической речи, поскольку отражает правила ведения беседы с целью сделать её более информативной и избежать двусмысленности.

4. Организация процесса обучения английскому языку подразумевает поэтапное формирование навыков ведения коммуникации.

Полученные в ходе научной работы результаты дают перспективу дальнейшего исследования принципа вежливости с целью разработки более эффективных педагогических методик обучения англоязычной диалогической речи.

Список литературы

Бахтин М.М. Диалогическая теория и ее методологическая действенность для современных методов обучения // Сборник материалов конференции «Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия». Ростов-на-Дону, 2014. С. 256–266

Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1988. 255 с.

Быстрова Е.А., Львова С.И., Капинос В.И. Обучение русскому языку в школе. М.: Дрофа, 2004. 127 с.

Галлямова Н.Ш. Активные методы обучения в процессе формирования коммуникативной компетенции // Русский язык в школе. 2008. № 7. С. 22–25.

Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учб. заведений. М.: Академия, 2006. 336 с.

Ильченко С.Н. Интервью в журналистике: как это делается. СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т, Ин-т «Высш. шк. журн. и мас. коммуникаций», 2016. 236 с.

Интервью с Бараком Обамой // nytimes [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nytimes.com/2007/11/01/us/politics/02obama-transcript.html/>, свободный (дата обращения: 07.02.2025)

Интервью с Борисом Джонсоном // news.sky [Электронный ресурс]. URL: <https://news.sky.com/story/the-full-transcript-of-sophy-ridges-interview-with-boris-johnson-11751712/>, свободный (дата обращения: 08.02.2025)

Интервью с Дональдом Трампом // cbsnews [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cbsnews.com/news/trump-interview-full-transcript-face-the-nation/>, свободный (дата обращения: 08.02.2025)

Интервью с Камалой Харрис // cbsnews [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cbsnews.com/news/kamala-harris-face-the-nation-transcript-07-10-2022/>, свободный (дата обращения: 07.02.2025)

Копыловская М.Ю. Видеоинтервью как оптимальный учебный материал в компетентностно-ориентированном обучении // Концепт. 2016. №. 19. С. 29–32.

Майданова Л.М. Стилистические особенности газетных жанров. Свердловск: УрГУ, 1987

Михальская А.К. Полевая структура политического дискурса: Метод анализа и описания речевого поведения политика в политическом интервью // Журналистика в 1999 г.: тезисы науч.-практ. конф. Ч. 5. М.: МГУ, 2000. С. 28–70.

Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.

Приказ № 524 от 8 июня 2017 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 42.03.02 Журналистика» (с изменениями и дополнениями). Министерство образования и науки РФ, 2021. 12 с.

Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи на материале англ. языка. Киев: Рад. 1989. – 156 с.

Советский энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1981. 1600 с.

Соловьева Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М.: Просвещение, 2021. 239 с.

Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986. 223 с.

Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004. 416 с.

Grice H.P. Logic and conversation // Speech acts. Brill, 1975. pp. 41–58.

References

Bakhtin M.M. *Dialogicheskaya teoriya i ee metodologicheskaya dejstvennost` dlya sovremennoj metodov obucheniya* [Dialogical theory and its methodological effectiveness for modern teaching methods]. Sbornik materialov konferencii «Yazyk i pravo: aktual`nye problemy` vzaimodejstviya» [Collection of Materials from the Conference "Language and Law: Current Issues of Interaction"]. Rostov-on-Don, 2014. pp. 256-266. (In Russ.)

Bim I.L. *Teoriia i praktika obuchenii nemetskomu iazyku v srednei shkole: ucheb. posobie* [Theory and practice of teaching German in secondary school: textbook. manual]. Moscow: Education, 1988. 255 p. (In Russ.)

Bystrova E.A., Lvova S.I., Kapinos V.I. *Obuchenie russkomu yazyku v shkole* [Teaching Russian at school]. Moscow: Drofa (2004), 127 p. (In Russ.)

Galliamova N.Sh. *Aktivnye metody obucheniya v processe formirovaniya kommunikativnoj kompetencii* [Active Teaching Methods in the Process of Forming Communicative Competence]. *Russkij yazyk v shkole* [Russian at School], 2008, vol. 7, pp. 22-25. (In Russ.)

Galskova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam* [Theory of Teaching Foreign Languages]. *Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. Zavedenij* [Lingvodidactics and Methodology: A Textbook for Students of Higher Pedagogical Educational Institutions]. Moscow: Akademiya, 2006. 336 p. (In Russ.)

Ilchenko S.N *Interv`yu v zhurnalisticke: kak e`to delaetsya* [Interviews in Journalism: How It's Done]. St. Petersburg: St. Petersburg State University, Institute of Higher Journalism and Mass Communications, 2016. 236 p. (In Russ.)

Interview with Barack Obama // nytimes [Electronic resources]. URL: <https://www.nytimes.com/2007/11/01/us/politics/02obama-transcript.html/>, free (access date: 07.02.2025) (In Russ.)

Interview with Boris Johnson // news.sky [Electronic resource]. URL: <https://news.sky.com/story/the-full-transcript-of-sophy-ridges-interview-with-boris-johnson-11751712/>, free (access date: 08.02.2025) (In Russ.)

Interview with Donald Trump // cbsnews [Electronic resource]. URL: <https://www.cbsnews.com/news/trump-interview-full-transcript-face-the-nation/>, free (access date: 08.02.2025) (In Russ.)

Interview with Kamala Harris // cbsnews [Electronic resource]. URL: <https://www.cbsnews.com/news/kamala-harris-face-the-nation-transcript-07-10-2022/>, free (access date: 07.02.2025) (In Russ.)

Kopylovskaya M. Yu. *Videointerv`yu kak optimal`nyj uchebnyj material v kompetentnostno-orientirovannom obuchenii* [Video Interviews as Optimal Teaching Material in Competence-Based Learning] // Koncept [Concept], 2016, vol. 19, p. 29 -32. (In Russ.)

Maidanova L.M. *Stilisticheskie osobennosti gazetnyx zhanrov* [Stylistic Features of Newspaper Genres]. Sverdlovsk: UrGU, 1987. (In Russ.)

Mixal'skaya A. K. *Polevaya struktura politicheskogo diskursa: Metod analiza i opisaniya rechevogo povedeniya politika v politicheskem interv'yu* [Field structure of political discourse: Method of analysis and description of speech behavior of a politician in a political interview]. *Zhurnalistika v 1999 g.: tezisy nauch.-prakt. konf. Ch. 5.* [Journalism in 1999: Abstracts of the scientific and practical conference. Part 5]. Moscow: MGU, 2000. pp. 28–70. (In Russ.)

Passov E.I. *Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu* [Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication]. Moscow: Russkij yazy'k, 1989. 276 p. (In Russ.)

Prikaz № 524 ot 8 iyunya 2017 g. «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 42.03.02 Zhurnalistika» (s izmeneniyami i dopolneniyami) [Order No. 524 of June 8, 2017, "On Approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor's Degree in the Field of Training 42.03.02 Journalism" (with amendments and additions)]. Ministry of Education and Science of the Russian Federation, 2021. 12 p.

Skalkin V. L. *Obuchenie dialogicheskoj rechi na materiale angl. yazy'ka* [Teaching dialogical speech using

English language materials]. Kiev: Rad., 1989. 156 p. (In Russ.)

Sovetskij e'nciklopedicheskij slovar' [Soviet Encyclopedia Dictionary]. Moscow: Sov. Encyclopedia, 1981. 1600 p. (In Russ.)

Solovova E. N. *Metodika obucheniya inostrannym yazy'kam. Bazovyj kurs lekcij: posobie dlya studentov pedagogicheskix vuzov i uchitelej* [Methods of teaching foreign languages. Basic course of lectures: manual for students of pedagogical universities and teachers]. Moscow: Prosveshchenie, 2021. 239 p. (In Russ.)

Shatilov S. F. *Metodika obucheniya nemeczkому yazy'ku v srednej shkole* [Methods of Teaching German in Secondary School]. Moscow: Prosveshhenie, 1986. 223 p. (In Russ.)

Shhukin A. N. *Obuchenie inostrannym yazy'kam: teoriya i praktika: uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov* [Teaching Foreign Languages: Theory and Practice: A Textbook for Teachers and Students]. Moscow: Filomatis, 2004. 416 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 24.03.2025; одобрена после рецензирования 26.04.2025; принята к публикации 26.04.2025.

The article was submitted 24.03.2025; approved after reviewing 26.04.2025; accepted for publication 26.04.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 44–49. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 44–49.

ISSN 2073-1426

Научная статья

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

УДК 811.161.1

EDN FQJYZU

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-44-49>

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ТЕМАТИЧЕСКИХ БЕСЕД НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

Артюхова Лидия Александровна, Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, Белгород, Россия, Lidiya_Artyukhova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-7801-2762>

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальная проблема обучения диалогической речи иностранных учащихся на довузовском этапе обучения. В начале статьи раскрывается понятие диалога, определяется его важность в обучении учащихся и факторы, которые делают обучение общению более продуктивным. Далее автор предлагает к рассмотрению один из способов обучения диалогической речи – «тематическую беседу». Описываются основные характеристики таких бесед, условия проведения занятий (использование грамматических и лексических упражнений, применение игровых и интерактивных средств обучения). В статье приведены различные варианты тематических бесед: вопросно-ответный формат, круглый стол, дебаты, дискуссия, брифинг, кейс-технология и т. д. Особое внимание отводится использованию вопросно-ответного формата и технологии study-case. Автор раскрывает суть данных методов, а также описывает их содержание и принципы работы. Приводится образец использования данных методов на занятиях, анализируются результаты учащихся. Делается вывод о том, что применение различных форматов тематических бесед мотивирует иностранцев к изучению русского языка. В заключении автор пишет о важности и пользе использования тематической беседы на занятиях по русскому языку как иностранному, а также положительного влияния данного способа на развитие коммуникативных компетенций иностранных учащихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, диалогическая речь, тематическая беседа, довузовский этап.

Для цитирования: Артюхова Л.А. Обучение диалогической речи иностранных учащихся на основе типично-коммуникативной ситуации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 44–49. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-44-49>

Research Article

SPECIFICS OF TEACHING DIALOGIC SPEECH BASED ON THEMATIC CONVERSATIONS AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE

Lidiya Al. Artyukhova, Senior Lecturer, Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov, Belgorod, Russia, Lidiya_Artyukhova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-7801-2762>

Abstract. This article considers the current problem of teaching dialogic speech to foreign students at the pre-university stage of study. At the beginning of the article, the concept of dialogue, its importance in the lives of students and the factors that make teaching communication more productive are described. Then the author suggests one of the methods of teaching dialogic speech - “thematic conversation”. The author describes the main characteristics of such conversations, the conditions of the classes (the use of grammar and vocabulary exercises, the use of game and interactive teaching aids). The article presents various options for thematic conversations: question-and-answer format, round table, debate, discussion, briefing, case technology, etc. Particular attention is paid to the use of the question-and-answer format and study-case technology. The author reveals the essence of these methods, and describes their structures and principles of operation. An example of using these methods in the classroom and the students' results at the end are also given. It is concluded that the use of various formats of thematic conversations motivates foreigners to study the Russian language. In conclusion, the author writes about the importance and benefits of using thematic conversation in classes on Russian as a foreign language, as well as the positive impact of this method on the development of communicative competencies of foreign students.

Keywords: Russian as a foreign language, dialogical speech, thematic conversation, pre-university stage.

For citation: Artyukhova L.A. Teaching dialogic speech to foreign students based on a typical communicative situation. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 44–49 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-44-49>

Современная методика обучения русскому языку как иностранному включает в себя большое разнообразие методов, способов, направлений и приемов, и с каждым днем их становится все больше. Поиск эффективного способа обучения иностранному языку является одной из главных целей работы методистов, лингвистов, педагогов. Современные варианты получения образования (очное, заочное, дистанционное, смешанное) представляют собой огромное поле для исследований и апробаций различных методов и приемов. Несмотря на то, что на данный момент разработано множество методик обучения иностранному языку, максимально эффективное развитие диалогической речи иностранных учащихся до сих пор остается актуальной задачей. Особенностью современных занятий по русскому языку как иностранному является их речевая направленность, создающая условия, адекватные критериям будущей коммуникативной деятельности, а именно: функциональность, ситуативность, индивидуализация процесса обучения, мотивированность [Гусева: 42]. Использование диалога на уроках соответствует этим критериям.

Диалог является уникальной формой проявления человеческой речи, именно поэтому он постоянно привлекает к себе внимание философов, филологов, педагогов и других ученых. Изучением диалога занимались как отечественные лингвисты: Л.П. Якубинский, М.М. Бахтин и Л.В. Щерба, Н.Ю. Шведова, В.В. Виноградов, Д.И. Изаренков и др., так и зарубежные исследователи Дж. Остин, П. Грайс, Дж.Р. Серль, и др. С развитием наук понимание диалога, его характеристики и особенностей углублялось, расширялось и изменялось. В целом все описания диалогической речи сводятся к тому, что диалог – это процесс обмена репликами между двумя субъектами ради достижения определенных коммуникативных целей.

На сегодняшний день использование диалога на занятиях по иностранному языку – это успешный способ формирования и развития коммуникативных компетенций и умений. «Коммуникативная компетенция представляет собой сложнейшее личностное образование, о наличии и характере которого мы можем судить только по его проявлению в поведении, деятельности, и прежде всего в речевой деятельности человека [Зимняя, Мазаева, Лаптева: 263]». Важность формирования коммуникативных умений у слушателей подготовительных факультетов определяется тем, что от уровня владения языковыми и речевыми наукаами зависит не только комфортность повседневной жизни, но и успешность всего периода обучения в российском университете.

Отметим факторы, которые позволяют сделать обучение диалогической речи более продуктивным:

1. Речь преподавателя, являющаяся образцом для иностранного слушателя. Учитель – это тот, кто

всегда объясняет и представляет учебный материал классу, для этого учитель должен демонстрировать высокий уровень развития навыков говорения и письма. Учитель обязан понимать вербальное и невербальное общение учеников и быть в состоянии помочь ученикам улучшить их способности к вербальному общению [Abdikarimova, Tashieva, Tashbolot kuzy, Abdullaeva: 85].

2. Организация учебно-речевого материала, обеспечивающая необходимые навыки и умения ведения диалога.

3. Доучивание студентов стратегии речевого материала [Терских: 123].

Прежде чем преступить к профильному обучению, иностранный студент сначала осваивает необходимые навыки общения на бытовые темы, которые в дальнейшем станут основой для развития профессиональных речевых навыков и умений. К сожалению, в современной методической литературе понятие «тематическая беседа» на повседневные темы не представлена так широко, как в обучении профессиональной речи.

Изучив труды Д.И. Изаренкова, Е.И. Мотиной, А.Н. Щукина, мы делаем вывод, что «тематическая беседа» – это разновидность диалога, в котором содержание раскрывается через типично-коммуникативные ситуации. Количество таких ситуаций может быть различным, от двух до бесконечности.

Тематические беседы имеют определенные черты: большое разнообразие тем (личные, общественные, социальные и т. п.); спонтанность/смена обсуждений; эмоциональное общение (жалоба, восхищение, критика, осуждение и т. п.) или передача информации, где обмен репликами скорее нацелен на эмпатический отклик от адресата. В тематических беседах главным является не передача информации от одного человека к другому, а взаимное информирование, в результате которого происходит налаживание совместной деятельности.

Также стоит отметить, что для обучения диалогической речи на основе тематических бесед требуются определенные условия:

- достаточный лексический запас для участия в такой беседе;
- минимальные грамматические знания;
- тема заданной беседы должна быть актуальной для слушателей.

В основе любых тематических бесед лежат речевые действия (вопрос – ответ). Они выявляют тему беседы не полностью, а лишь один из ее аспектов, но в конце, при сложении всех ответов, предмет беседы должен быть всестороннее раскрытий. Самы вопросы также играют немаловажную роль в беседе. Есть вопросы, ответы на которые уже известны или предполагаются, их также называют неauténtичными. Ос-

новная задача таких вопросов состоит в том, чтобы закрепить определенную форму слова или конструкцию, и таким образом оценить знания учащихся. Выделяют также так называемые аутентичные вопросы, ответ на которые заранее неизвестен, но в то же время они рассматриваются как инструменты для вовлечения во взаимодействие, стимулирующие способности к рассуждению, активизирующие интересы и любопытство [Macagno: 520].

Организация урока с использованием тематической беседы возможна в нескольких вариантах: вопросно-ответный формат, круглый стол, дебаты, дискуссия, брифинг, кейс-технология и т. д. В настоящей статье будут рассмотрено использование вопросно-ответного формата и кейс-технологии на занятиях по русскому языку как иностранному, а также их характеристики, описание работы и результаты применения.

Самый простой вариант (вопросно-ответный формат) подразумевает следующее: преподаватель заранее сообщает учащимся тему беседы, чтобы они могли подготовиться к ней. На следующем занятии педагог задает вопросы и получает ответы. Постепенно роль ведущего можно передать учащимся, в то время как преподаватель оставляет за собой функцию контроля хода занятия. В результате студенты учатся вступать в диалог, одновременно с этим у них тренируется произношение, в том числе интонирование. Посредством беседы на бытовые темы учащиеся закрепляют и отрабатывают до автоматизма фонетику, лексику, грамматические конструкции. Например, при проведении занятия на тему «Моя учёба» в речевой практике можно проработать следующие виды управления глаголов: «учить/изучать что?», «учиться где?», «заниматься чем?», «окончить что? когда?», «поступить куда?», «хотеть стать/быть кем?». Подобный вид занятий часто используется в начале обучения, когда учащиеся только учатся общаться на русском языке, набирают коммуникативный опыт, обычно они проводятся один-два раза в неделю и на элементарном уровне включают в себя до 12 вопросов.

В дальнейшем, при накоплении лексических и грамматических знаний у учащихся, тема беседы не сообщается заранее, тем самым иностранные слушатели тренируют навык спонтанной речи. Ведь именно успешное продуцирование спонтанной речи и самостоятельное речевое взаимодействие с собеседником является следствием сформированности умений и навыков, связанных с аудированием и говорением [Толмачева: 10]. Например, на одном из уроков сообщается тема беседы, затем можно предложить студентам назвать ассоциации, связанные с темой (слова, словосочетания). Далее предлагаются подготовительные упражнения, например, работа со словами, словосочетаниями, предложениями: по-

ставить слова в правильной форме; подставить слово по смыслу и т. д. Студентам можно предложить аудиозапись или видео на данную тему и вопросы. Работа с картинками и различными схемами также способствует вовлечению учащихся в разговорную деятельность. Подобный алгоритм работы используется для слов с конкретным значением, обозначающих простые действия или объекты. Отмечается, что данный метод хорошо подходит как для знакомства с новым лексическим материалом, так и для закрепления, повторения и контроля уже полученных знаний [Аркатова, Максимова: 115]. Мы рекомендуем включать в подготовительные упражнения и различные лексические и грамматические игры, создающие благоприятную атмосферу для последующего проведения тематической беседы.

Считаем необходимым отметить, что постоянное использование вышеописанного формата работы с диалогической речью быстро наскучивает учащимся, тогда на помощь преподавателю приходят другие виды работы с тематической беседой. Одним из актуальных методов в обучении диалогической речи иностранных учащихся на основе тематических бесед является case-study, или «кейс-технология». Смысл этой технологии заключается в том, чтобы учащиеся совместными усилиями смогли проанализировать и обсудить предложенную проблему, а затем разработать практическое решение. А.А. Босак отмечает, что «фактические данные, представленные в сжатом виде, включают сведения о формировании проблемы (фоновые знания), саму проблему, а также соответствующие данные (возможно в виде таблиц, аудиовидеоматериалов и т. д.)» [Босак: 143].

Для эффективной работы с данной технологией ее разбивают на три этапа: знакомство с коммуникативной проблемой; сбор информации для решения задачи; результат.

Структура case-study:

- задача, сформулированная из предложенной ситуации;
- ключевые задания, а в дополнение к ним лексический и/или грамматический материал и речевые конструкции, помогающие в некоторой степени решить задачу;
- материальный результат (стенгазета, альбом, интернет-страница, аудио- и видеозапись и пр.), в виде которого слушатели оформляют свои выводы и решения (там же).

Одним из примеров занятия с использованием case-study может служить актуальная для всех иностранцев тема «Изучение иностранного языка».

Задание 1. Назовите ваш родной язык. Какой иностранный язык (Какие иностранные языки) Вы знаете? Где Вы его (их) изучали? Как называют человека, который знает много языков?

Задание 2. Вспомните конструкции: «Знать/изучать (какой?) язык» и «Говорить/понимать/читать/писать (как?) по-...ки». Приведите свои примеры.

Задание 3. Прочтите следующие фразы: Я (не) советую ... / Я (не) рекомендую ... / Вы (не) должны ... / Вам (не) надо ... / Попробуйте ... / Постарайтесь ... В случае необходимости переведите их на ваш родной язык.

Задание 4. Прочтите проблемные ситуации, используйте фразы из задания 4, чтобы дать совет:

1) Ваш друг не понимает текст песни на иностранном языке. Что Вы посоветуете ему?

2) Ваша подруга едет учиться в другую страну. Что Вы посоветуете ей?

3) Ваш брат изучает иностранный язык и хочет больше общаться на нём. Что Вы посоветуете ему?

4) Ваша сестра плохо понимает грамматику. Что Вы посоветуете ей? и т. д.

Задание 5. Прочтите проблемные ситуации, используйте конструкцию для выражения цели со словом «чтобы / надо, нужно» (например: Чтобы хорошо написать тест, нужно повторить грамматику):

1) Иван хочет знать много языков.

2) Хуан хочет хорошо сдать экзамен по русскому языку.

3) Педро хочет учиться в России.

4) Ахмед хочет говорить по-русски быстро.

5) Студенты плохо сдали экзамен и теперь готовятся к пересдаче; и т. д.

Задание 6. Изучите таблицу 1. Какие речевые модели можно использовать для ответов на вопросы? Какие слова / словосочетания Вы можете добавить?

Задание 7. Разыграйте сценку, где один из группы будет главным героем, задающим вопросы, а остальные будут ему отвечать; используйте выражения из заданий 4 и 5, один студент записывает на доске ответы. Сделайте выводы по результатам беседы.

Задание 8. Составьте таблицу с советами и способами по изучению русского языка как иностранного и повесьте ее в аудитории.

Необходимо подчеркнуть, что кейс-технология стимулирует становление у иностранных учащихся коммуникативной и социокультурной компетенций в процессе создания ситуаций общения, максимально приближенных к реальным [Бесценная: 151].

Для проведения занятий на основе вопросно-ответного формата и кейс-технологии были выбраны две группы подготовительного факультета БГТУ им. В.Г. Шухова, изучающие русский язык в течение трех месяцев, а также обозначена тема – «Изучение иностранного языка». Первый вариант включал в себя обсуждение темы с использованием вопросно-ответной формы, для этого применялось учебное пособие УМК «Дорога в Россию. Базовый уровень», а второй – с использованием «кейс-технологии», где в основном содержались разработки преподавателя. В процессе исследования применялись методы наблюдения и беседы, которые выявили в начале занятия знания, умения и навыки учащихся по выбранной теме: их словарный запас, способность строить логические цепочки, подбирать правильные по смыслу слова и т. д.

В первой группе, где занятие базировалось на вопросно-ответном формате, студенты не показали особой заинтересованности в беседе – даже в том случае, когда они задавали вопросы друг другу и были использованы интерактивные методы работы, что показывает ограниченность такого формата. В конце урока только «сильные» учащиеся смогли подвести итог беседы. Мы можем сказать, что только 40 % учащихся группы эффективно работали во время урока.

Во второй группе, где использовалась «кейс-технология» и структура описанного выше занятия, большинство учащихся показало большую заинтересованность в теме. Стимуляции их активности способствовало то, что на занятии были элементы твор-

Таблица 1

Изучение иностранного языка

Описание ситуации:	Речевые модели
Описание ситуации:	Государственный язык Алфавит – 33 буквы Третий по сложности язык мира Учебник Книга Музыка Новости Тексты Сайт Аудио- и видеоматериалы Собеседники Разговорные группы и клубы Подготовительный факультет Языковые школы Интернет
Ключевые задания:	1. Что такое русский язык? 2. С чего начать изучение русского языка? 3. Где можно изучать русский язык как иностранный? 4. Какие средства можно использовать для изучения русского языка как иностранного?

чества, возможность проявить фантазию, самим выступить в роли наставника по изучению русского языка. Так как занятие по такому сценарию проводилось в первый раз, вначале учащиеся испытывали затруднения, отвечали коротко, например, в задании 4 часто звучали следующие варианты ответов: «Чтобы хорошо понимать грамматику, я советую сестре много повторять / делать домашнее задание / учить новые слова» и т. д. При выполнении задания 7 студенты уже поняли, как работать с данным форматом, и начали использовать развернутые и грамматически правильные предложения. Например, на вопрос: «Какие средства можно использовать для изучения русского языка как иностранного?» для ответа иностранные слушатели использовали не только слова из колонки справа, но и искали варианты в электронных словарях и разговорниках, в ходе обсуждения поднимались следующие проблемы: «Как не бояться общаться на русском языке? / Где найти русскоговорящих собеседников в городе? / Где найти русских друзей? / Что делать, если не хватает слов для разговора?» и т. д. Примерно 80 % учащихся группы были активны в процессе работы, остальные 20 % не обнаружили особой заинтересованности. Всё это показывает актуальность данной темы для иностранных слушателей. Преимуществом данного вида деятельности является вовлеченность студентов в учебный процесс, что влечет за собой формирование и развитие кратковременной и долговременной памяти, которая является фундаментом для закрепления и воспроизведения в будущем изученной информации [Троцюк, Спицына: 18].

Итак, тематическая беседа является прекрасным инструментом обучения русскому языку как иностранному. С ее помощью иностранный слушатель овладевает диалогическими знаниями, навыками и умениями. Использование различных методов, как традиционных, так и современных, позволяет раскрыть коммуникативный потенциал студента, закрепить и расширить его фонетические, лексические и грамматические знания русского языка, ввести их в активную речь. Освоив принцип ведения диалога на примере бытовых тематических бесед, иностранный слушатель не будет испытывать существенных трудностей в ходе подобных бесед на профессиональные темы.

Список литературы

Аркатова О.Г., Максимова Н.В. Изучение лексики на начальном этапе обучения русского языка как иностранного // Лингвистические исследования и их использование в практике преподавания русского языка и культуры речи и других языковедческих дисциплин: сб. материалов VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Донецк, 2024. С. 114–117.

Бесценная В.В. Использование кейс-технологии при обучении РКИ в китайской аудитории: уровни А2, В1 // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. Омск, 2023. С. 151–156.

Босак А.А. Инновационные технологии в процессе обучения иностранным языкам // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф.; Респ. Беларусь, Минск, 23–24 марта 2023 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: Е.А. Пригодич (гл. ред.) и др. Минск: БГУ, 2023.

Гусева Е.Л. Основные особенности урока русского языка как иностранного // Педагогика современности. 2025. № 1 (31). С. 41–43.

Зимняя И.А., Мазаева И.А., Лаптева М.Д. Коммуникативная компетенция, речевая деятельность, вербальное общение / под ред. И.А. Зимней. Москва: Аспект Пресс, 2020. 400 с.

Терских Т.Ф. Факторы успешного обучения диалогическому общению студентов-иностранцев // Modern Humanities Success. 2024. № 12. С. 122–125. <https://doi.org/10.58224/2618-7175-2024-12-122-125>

Толмачева Е. Ю. Проблемно-конструктивный диалог в обучении устным видам речевой деятельности иностранных студентов на занятиях по РКИ (уровень А1-В1): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2020. 29 с.

Троцюк С.Н., Спицына В.И. Говорим по-русски правильно: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Наукоменные технологии, 2024. 82 с.

Abdkarimova M., Tashieva N., Tashbolot kyzy A., & Abdullaeva Z. Developing Students Verbal Communication Skills and Speech Etiquette in English Language Teaching. Open Journal of Modern Linguistics, 2021, no. 11, pp. 83–89. <https://doi.org/10.4236/ojml.2021.111007>

Macagno F. Questions as Dialogue Games. The Pragmatic Dimensions of “Authentic” Questions. Studies in Philosophy and Education, 2023, no. 42, pp. 519–539. <https://doi.org/10.1007/s11217-023-09892-6>

References

Аркатова О.Г., Максимова Н.В. Изучение лексики на начальном этапе обучения русского языка как иностранного [Studying vocabulary at the initial stage of teaching Russian as a foreign language]. Lingvisticheskie issledovaniia i ikh ispol'zovanie v praktike prepodavaniia russkogo iazyka i kul'tury rechi i drugikh iazykovедcheskikh distsiplin [Linguistic research and its use in the practice of teaching Russian language and culture of speech and other linguistic disciplines]. Donetsk, 2024, pp. 114–117. (In Russ.)

Bestsenniaia V.V. Ispol'zovanie keis-tehnologii pri obuchenii RKI v kitaiskoi auditorii: urovni A2, VI [Using

case technology in teaching Russian as a foreign language to a Chinese audience: levels A2, B1]. *Problemy modernizatsii sovremennoego vysshego obrazovaniia: lingvisticheskie aspekty* [Problems of modernization of modern higher education: linguistic aspects]. Omsk, 2023, pp. 151–156. (In Russ.)

Bosak A.A. *Innovatsionnye tekhnologii v protsesse obucheniia inostrannym iazykam* [Innovative technologies in the process of teaching foreign languages]. *Inostrannye iazyki: innovatsii, perspektivy issledovaniia i prepodavaniia* [Foreign Languages: Innovations, Research and Teaching Prospects]. Minsk, BSU Publ., 2023, pp. 144–147. (In Russ.)

Guseva E.L. *Osnovnye osobennosti uroka russkogo iazyka kak inostrannogo* [Main features of the lesson of Russian as a foreign language]. *Pedagogika sovremennosti* [Pedagogy of modern times], 2025, no. 1 (31), pp. 41–43. (In Russ.)

Terskikh T.F. *Faktory uspeshnogo obucheniia dialogicheskому общению студентов-иностранных* [Factors of successful teaching of dialogic communication to foreign students]. Modern Humanities Success, 2024, no. 12, pp. 122–125. <https://doi.org/10.58224/2618-7175-2024-12-122-125>. (In Russ.)

Tolmacheva E.Iu. *Problemeno-konstruktivnyi dialog v obuchenii ustnym vidam rechevoi deiatel'nosti inostrannykh studentov na zaniatiakh po RKI (uroven' A1-V1): avtoref. diss. ... kand. ped. nauk* [Problem-based constructive dialogue in teaching oral types of speech activity to foreign students in Russian as a foreign language classes (levels A1-B1)]. Moscow, 2020, 29 p.

structive dialogue in teaching oral types of speech activity to foreign students in Russian as a foreign language classes (levels A1-B1)]. Moscow, 2020, 29 p.

Trotsiuk S.N., Spitsyna V.I. *Govorim po-russki pravil'no* [We speak Russian correctly]. Study guide. St. Petersburg, Science-intensive technologies Publ., 2024, 82 p.

Zimniaia I.A., Mazaeva I.A., Lapteva M.D. *Kommunikativnaia kompetentsiia, rechevaia deiatel'nost', verbal'noe obshchenie* [Communicative competence, speech activity, verbal communication]. Moscow, Aspect Press Publ., 2020, 400 p. (In Russ.)

Abdikarimova M., Tashieva N., Tashbolot kyzzy A., & Abdullaeva Z. Developing Students Verbal Communication Skills and Speech Etiquette in English Language Teaching. Open Journal of Modern Linguistics, 2021, no. 11, pp. 83–89. <https://doi.org/10.4236/ojml.2021.111007>

Macagno F. Questions as Dialogue Games. The Pragmatic Dimensions of “Authentic” Questions. Studies in Philosophy and Education, 2023, no. 42, pp. 519–539. <https://doi.org/10.1007/s11217-023-09892-6>

Статья поступила в редакцию 24.02.2025; одобрена после рецензирования 30.05.2025; принята к публикации 30.05.2025.

The article was submitted 24.02.2025; approved after reviewing 30.05.2025; accepted for publication 30.05.2025.

ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 50–54. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 50–54.

ISSN 2073-1426

Научная статья

5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология

УДК 159.9:004

EDN GBRSCSK

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-50-54>

УРОВЕНЬ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МОЛОДЕЖИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Усова Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия, usova_natalia@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3699-9170>

Аннотация. В статье представлены результаты исследования уровня информационно-психологической безопасности молодежи в цифровой среде. Целью исследования являлась оценка информационно-психологической безопасности и выявление потенциальных рисков для психического здоровья и адекватного мировоззрения молодого поколения. Исследование проводилось в два этапа. На первом была организована фокус-группа, в ходе которой были выявлены следующие компоненты безопасности в цифровой среде: 1) защита персональных данных; 2) ответственное онлайн-общение; 3) критическое мышление в отношении онлайн-контента; 4) безопасное использование социальных сетей; 5) защита от вредоносного программного обеспечения; 6) соблюдение авторских прав; 7) умеренность в использовании цифровых технологий; 8) забота о психическом здоровье в цифровом пространстве; 9) осведомленность о кибербезопасности; 10) защита от онлайн-манипуляций и вербовки. На втором этапе производилась оценка уровня информационно-психологической безопасности молодежи при использовании цифровых технологий. Результаты показали достаточно высокий уровень цифровой безопасности в отношении защиты персональных данных, ответственного поведения в сети, критического мышления и защиты от вредоносного программного обеспечения. Вместе с тем были выявлены две проблемные области: отсутствие сдержанности в использовании цифровых технологий, приводящее к увлеченностии цифровым миром и зависимости от социальных сетей, а также уязвимость к онлайн-манипуляциям и вербовке со стороны экстремистских и деструктивных организаций. Полученные данные подчеркивают необходимость разработки и внедрения дополнительных мер, направленных на формирование осознанного и ответственного отношения к использованию цифровых технологий, а также на повышение устойчивости к психологическому воздействию в онлайн-среде.

Ключевые слова: психологическая безопасность, кибербезопасность, ответственность, критическое мышление, осведомленность, защита, цифровые технологии, молодёжь, кибербуллинг, манипуляции, дезинформация, фейковые новости, психическое здоровье.

Для цитирования: Усова Н.В. Уровень информационно-психологической безопасности молодежи при использовании цифровых технологий // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 50–54. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-50-54>

Research Article

THE LEVEL OF INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL SECURITY OF YOUNG PEOPLE WHEN USING DIGITAL TECHNOLOGIES

Natalia V. Usova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky, Saratov, Russia, usova_natalia@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3699-9170>

Abstract. The article presents the results of a study of the level of information and psychological security of young people in the digital environment. The purpose of the study was to assess information and psychological security and identify potential risks to the mental health and adequate worldview of the younger generation. The study was conducted in two stages: a focus group to study young people's perceptions of security and an assessment of their level when using digital technologies. The results showed a fairly high level of digital security in terms of personal data protection, responsible behavior online, critical thinking and protection against malware. However, two problem areas were identified: lack of restraint in the use of

digital technologies, leading to digital addiction and dependence on social networks, and vulnerability to online manipulation and recruitment by extremist and destructive organizations. The findings highlight the need to develop and implement additional measures aimed at developing a conscious and responsible attitude to the use of digital technologies, as well as increasing resilience to psychological influence in the online environment.

Keywords: psychological safety, cybersecurity, responsibility, critical thinking, awareness, protection, digital technologies, youth, cyberbullying, manipulation, disinformation, fake news, mental health.

For citation: Usova N.V. The level of information and psychological security of young people when using digital technologies.

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 50–54 (In Russ.).

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-50-54>

В условиях стремительного развития информационных технологий и глобализации цифровой среды актуальность изучения уровня информационно-психологической безопасности молодежи становится особенно значимой. Исследования показывают, что современная молодежь проводит значительное количество времени в интернете, что увеличивает их подверженность различным информационным угрозам, таким как кибербуллинг, манипуляции, дезинформация и фейковые новости [Михайлов, Чагин]. Нарушение информационно-психологической безопасности может привести к серьезным последствиям для психического здоровья, включая тревожность, депрессию, снижение самооценки и формирование зависимостей [Бессчетнова, Волкова], учет возможных последствий позволит разработать меры для их предотвращения. Увеличение времени, проводимого в виртуальном пространстве, может привести к социальной изоляции и ухудшению межличностных навыков [Арендачук, Усова: 182]. Изучение уровня информационно-психологической безопасности помогает понять, как цифровая среда влияет на социальные взаимодействия молодежи [Загорянский, Кленова]. В условиях глобальных изменений, таких как пандемия COVID-19 [Arendachuk, Usova: 133] и специальная военная операция [Кленова, Усова: 35] наблюдается увеличение зависимости от цифровых технологий, что создает новые вызовы для информационно-психологической безопасности, требующие внимания со стороны научного сообщества и общества в целом. Кроме того, результаты такого исследования могут стать основой для разработки образовательных программ и инициатив, направленных на повышение уровня информационно-психологической безопасности, что важно для формирования ответственного и критически мыслящего поколения [Арендачук, Усова: 340].

С целью обеспечения психического здоровья молодого поколения, а также формирования адекватного мировоззрения и защиты от негативных влияний цифровой среды мы провели исследование уровня информационно-психологической безопасности молодежи при использовании цифровых технологий.

На первом этапе исследования нами была проведена фокус-группа, целью которой стало иссле-

дование представлений молодежи о цифровой грамотности. Метод фокус-группы представляет собой углубленное групповое интервью, позволяющее раскрыть глубинные установки, убеждения и мотивацию участников в контексте вопросов, связанных с цифровой грамотностью.

На данном этапе мы решали следующие задачи:

1. Выявить уровень осведомленности студентов о безопасности молодежи в цифровом пространстве.
2. Определить ключевые компоненты безопасности, необходимые для эффективного взаимодействия с цифровой средой.

Фокус-группа включала 15 студентов, в основе сценария работы фокус-группы лежало обсуждение широкого круга вопросов, связанных с безопасностью в цифровой среде, включая защиту персональных данных, ответственное онлайн-общение и критическое мышление по отношению к онлайн-контенту. Беседа проходила в форме открытой дискуссии, что способствовало получению «субъективной информации» о восприятии участниками различных аспектов цифровой среды.

Отбор участников фокус-группы проводился по заранее определенным критериям, чтобы обеспечить репрезентативность целевой аудитории. Студенты были выбраны на основе анкетирования и их активности в цифровом пространстве.

Процедура проведения фокус-группы длилась около 3 часов и характеризовалась достаточно комфортной и дружелюбной атмосферой, что способствовало свободному обмену мнениями.

В ходе фокус-группы были выявлены следующие компоненты безопасности в цифровой среде: 1) защита персональных данных; 2) ответственное онлайн-общение; 3) критическое мышление в отношении онлайн-контента; 4) безопасное использование социальных сетей; 5) защита от вредоносного программного обеспечения; 6) соблюдение авторских прав; 7) умеренность в использовании цифровых технологий; 8) забота о психическом здоровье в цифровом пространстве; 9) осведомленность о кибербезопасности; 10) защита от онлайн-манипуляций и вербовки.

Таким образом, безопасность цифрового пространства является важным вопросом в молодежной среде.

На втором этапе исследования мы разработали анкету, направленную на исследование уровня без-

опасности при использовании цифровых технологий. Анкета содержит 50 вопросов, сгруппированных в вышеперечисленные блоки.

На третьем этапе исследования на основе разработанной анкеты мы провели опрос 114 студентов от 17 до 23 лет. В выборку вошли студенты, обучающиеся по разным профилям подготовки: естественнонаучные специальности (38 %), гуманитарные (40 %) и технические (22 %). По полу выборка была представлена следующим соотношением: юношей – 43 %, девушек – 57 %.

Результаты исследования представлены в таблице 1.

Результаты исследования уровня безопасности при использовании цифровых технологий позволяют нам говорить о том, что респонденты демонстрируют хорошее понимание важности защиты личной информации в интернете и знание основных методов защиты (использование сложных паролей, осторожность при публикации личной информации, использование VPN и т. д.). Им свойственен высокий уровень осведомленности о правилах сетевого этикета,уважительного отношения к другим пользователям и ответственности за свои действия в интернете. Участники исследования продемонстрировали способность анализировать информацию, поступающую из интернета, проверять ее достоверность и отличать правду от лжи. Они осведомлены об основных рисках, связанных с использованием социальных сетей, и принимают меры для защиты своей учетной записи и личной информации (настройка приватности, осторожность при добавлении в друзья, уклонение от общения с незнакомцами и т. д.). Участники исследования также показали хорошее знание методов защиты от вирусов, троянов и других вредоносных программ (использование антивирусного

программного обеспечения, осторожность при скачивании файлов из ненадежных источников, регулярное обновление программного обеспечения и т. д.). Однако в ходе исследования нами выявлен низкий уровень контроля над временем, проводимым в интернете и социальных сетях. Многие участники исследования признались, что испытывают трудности с отрывом от цифровых устройств и часто проводят в интернете больше времени, чем планировали. Несмотря на высокий уровень критического мышления в отношении онлайн-контента, респонденты высказали некоторую тревогу в контексте собственной уязвимости по отношению к манипулятивным техникам и психологическому воздействию, используемым в целях вербовки в экстремистские организации, деструктивные сообщества и другие группы риска.

Полученные результаты исследования свидетельствуют о достаточно высоком уровне цифровой грамотности молодежи в отношении безопасности при защите персональных данных, ответственного поведения в сети, критического мышления и защиты от вредоносного программного обеспечения, что свидетельствует об эффективности усилий, направленных на повышение осведомленности о кибербезопасности.

Однако нами выявлены две проблемные области, требующие особого внимания.

1. Отсутствие сдержанности в использовании цифровых технологий, которая проявляется в увлеченности цифровым миром и зависимости от социальных сетей. Очевидно, такие стратегии могут негативно сказываться на психическом и физическом здоровье, а также на социальных отношениях.

2. Уязвимость к онлайн-манипуляциям и вербовке. Несмотря на развитое критическое мышление, многие респонденты отметили, что остаются уязви-

Таблица 1

Уровень безопасности молодежи при использовании цифровых технологий

Показатели	Среднее	Стандартн. отклонения	Абсолютная	Положительные	Отрицательные	Статистика Колмогорова – Смирнова	Асимп. знач. (двухсторонняя)
1	3,553	1,113	0,177	0,169	-0,177	0,177	0,000c
2	4,053	0,988	0,267	0,176	-0,267	0,267	0,000c
3	3,638	0,878	0,298	0,298	-0,202	0,298	0,000c
4	3,851	1,057	0,213	0,183	-0,213	0,213	0,000c
5	3,606	1,018	0,224	0,224	-0,180	0,224	0,000c
6	3,883	1,144	0,240	0,174	-0,240	0,240	0,000c
7	3,585	0,977	0,300	0,300	-0,211	0,300	0,000c
8	3,702	1,086	0,199	0,199	-0,182	0,199	0,000c
9	3,681	1,090	0,202	0,202	-0,185	0,202	0,000c
10	3,766	1,072	0,231	0,231	-0,216	0,231	0,000c

мыми для психологического воздействия, используемого экстремистскими и другими деструктивными организациями.

Результаты исследования, таким образом, позволяют говорить о важности обеспечения информационно-психологической безопасности молодежи. Под информационно-психологической безопасностью понимается состояние защищенности отдельных лиц и (или) групп лиц от негативных информационно-психологических воздействий и связанных с этим иных жизненно важных интересов личности, общества и государства в информационной сфере [Манойло, Петренко: 220].

Зашита индивидуального, группового и массового сознания граждан от противоправных информационных воздействий составляет основное содержание деятельности по обеспечению информационно-психологической безопасности страны – этого относительно нового и еще недостаточно разработанного направления обеспечения информационной безопасности [Перке, Бубнова].

Нарушение информационно-психологической безопасности личности в цифровой среде может приводить к двум основным негативным последствиям, влияющим на ее психическое здоровье и мировоззрение. Первое – это деградация форм отражения и структуры потребностной сферы, данное следствие проявляется в искажении восприятия реальности, снижении способности к критическому мышлению и принятию решений, нарушении эмоциональной регуляции и формировании различных психических расстройств. Например, постоянное воздействие фейковых новостей, пропаганды и манипулятивных сообщений приводит к искаженному представлению о мире, снижению доверия к информации и трудностям к адаптации, что в свою очередь обуславливает развитие тревожности, депрессии и фрустрации. Чрезмерное использование онлайн-платформ может привести к социальной изоляции, снижению продуктивности, нарушению сна и развитию игровой или сетевой зависимости, что негативно отражается на психическом здоровье. Сюда же можно отнести воздействие экстремистской пропаганды, а точнее радикализации взглядов, формированию агрессии и готовности к насилию.

Второе следствие – это изменение ценностных ориентаций и мировоззрения. Влияние цифровой среды способно формировать новые ценности, убеждения и системы взглядов, часто противоречащие традиционным или личностно значимым для человека. Постоянное воздействие рекламы и маркетинговых техник создает у пользователей ценности материального богатства, постоянного потребления и стремления к накопительству, что может привести к разочарованию в жизни и чувству неполноценности,

погружение в виртуальные миры может привести к искажению оценки важности реальных отношений и событий, подмене реальной жизни виртуальной, как следствие, происходит потеря социальных навыков, возникают сложности в построении реальных отношений.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о том, что нарушение информационно-психологической безопасности личности в цифровой среде приводит к значительным негативным последствиям для психического здоровья и мировоззрения молодежи, включая деградацию критического мышления, эмоциональную регуляцию, а также изменение ценностных ориентаций, что в свою очередь может способствовать формированию различных психических расстройств и радикализации взглядов.

В этом контексте перспективным направлением дальнейших исследований считаем анализ того, как различные уровни информационно-психологической безопасности влияют на предрасположенность к криминальному поведению, включая экстремизм, а также разработку комплексной модели, описывающей поведение молодежи в контексте цифровых технологий. Необходимо дальнейшее исследование факторов, влияющих на восприятие реальности, формирование ценностей и социальные взаимодействия в условиях постоянного цифрового воздействия.

Список литературы

Арендачук И.В., Усова Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение молодежи при развитии компетентности в проявлении социальной активности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, № 4. С. 340–355.

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.

Бессчетнова О.В., Волкова О.А., Алиев Ш.И., Ананченкова П.И., Дробышева Л. Влияние цифровых медиа на психическое здоровье детей и молодежи // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2021. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsifrovyh-media-na-psicheskoe-zdorovie-detey-i-molodezhi> (дата обращения: 13.03.2025).

Загорянский А.И., Кленова М.А., Усова Н.В. Социально-психологические предикторы психологического климата в учебной группе в образовательной организации высшего образования // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12, № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/29PSMN124.pdf> (дата обращения: 13.03.2025).

Кленова М.А., Усова Н.В., Загоричный А.И. Переживание психологического напряжения на фоне проведения частичной мобилизации в России // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 35–43.

Манойло А.В., Петренко А.И., Фролов Д.Б. Государственная информационная политика в условиях информационно-психологической войны. Москва: Горячая линия–Телеком, 2009. 320 с.

Михайлов А.П., Чагин В.С. Молодёжь в цифровом обществе // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2023. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/molodyozh-v-tsifrovom-obschestve> (дата обращения: 13.03.2025).

Рерке В.И., Бубнова И.С., Демаков В.И. Информационно-психологическая безопасность как научно-исследовательская дефиниция // Ped. Rev. 2022. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-psihologicheskaya-bezopasnost-kak-nauchno-issledovatelskaya-definitsiya> (дата обращения: 13.03.2025).

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, pp. 133–140.

References

Arendachuk I.V., Usova N.V. *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie molodezhi pri razvitiu kompetentnosti v proiavlenii sotsial'noi aktivnosti* [Psychological and pedagogical support of young people in developing competence in the manifestation of social activity]. *Izvestiia Saratovskogo universiteta. Novaia seriya. Ser.: Akmeologija obrazovaniia. Psikhologija razvitiia* [Bulletin of the Saratov University. New series. Ser.: Acmeology of education. Developmental psychology], 2022, no. 11, vol. 4, pp. 340–355. (In Russ.)

Arendachuk I.V., Usova N.V., Klenova M.A. *Osobennosti sotsial'noi aktivnosti rossiiskoi molodezhi v usloviakh vynuzhdennykh sotsial'nykh ogranicenii* [Features of the social activity of Russian youth in the context of forced social restrictions]. *Sotsial'naia psikhologija i obshchestvo* [Social psychology and society], 2022, vol. 13, no. 4, pp. 182–199. (In Russ.)

Besschetnova O.V., Volkova O.A., Aliev Sh.I., Ananchenkova P.I., Drobysheva L.N. *Vliyanie tsifrovых media na psihicheskoe zdorov'e detei i molodezhi* [The influence of digital media on the mental health of children and young people]. *Problemy sotsial'noi gigieny, zdravookhraneniia i istorii meditsiny* [Problems of social hygiene, health care and history of medicine], 2021,

vol. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsifrovых-media-na-psihicheskoe-zdorovie-detey-i-molodezhi> (date access: 13.03.2025). (In Russ.)

Klenova M.A., Usova N.V., Zagranichnyi A.I. *Perezhivanie psikhologicheskogo napriazhenii na fone provedeniia chastichnoi mobilizatsii v Rossii* [Experiencing psychological stress against the background of partial mobilization in Russia]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seria: Pedagogika. Psichologija. Sotsiokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2023, no. 29, vol. 3, pp. 35–43. (In Russ.)

Manoilov A.V., Petrenko A.I., Frolov D.B. *Gosudarstvennaiia informatsionnaia politika v usloviakh informatsionno-psikhologicheskoi voiny* [State information policy in the context of information and psychological warfare]. Moscow, Goriachaia liniia–Telekom Publ., 2009, 320 p. (In Russ.)

Mikhailov A.P., Chagin V.S. *Molodezh' v tsifrovom obshchestve* [Youth in a digital society]. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Regionovedenie: filosofija, istorija, sotsiologija, iurisprudensija, politologija, kul'turologija* [Bulletin of the Adyghe State University. Ser.: Regional Studies], 2023, vol. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/molodyozh-v-tsifrovom-obschestve> (date access: 13.03.2025). (In Russ.)

Rerke V.I., Bubnova I.S., Demakov V.I. *Informatsionno-psikhologicheskaya bezopasnost' kak nauchno-issledovatel'skaia definitsiya* [Information and Psychological Security as a Scientific Research Definition]. Ped. Rev., 2022, vol. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-psihologicheskaya-bezopasnost-kak-nauchno-issledovatelskaya-definitsiya> (date access: 13.03.2025). (In Russ.)

Zagranichnyi A.I., Klenova M.A., Usova N.V. *Sotsial'no-psikhologicheskie prediktory psikhologicheskogo klimata v uchebnoi gruppe v obrazovatel'noi organizatsii vysshego obrazovaniia* [Social and psychological predictors of the psychological climate in a study group in an educational organization of higher education]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologija* [The world of science. Pedagogy and psychology], 2024, no. 12, vol. 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/29PSMN124.pdf> (date access: 13.03.2025). (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, pp. 133–140.

Статья поступила в редакцию 24.04.2025; одобрена после рецензирования 13.06.2025; принята к публикации 13.06.2025.

The article was submitted 24.04.2025; approved after reviewing 13.06.2025; accepted for publication 13.06.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 55–62. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 55–62.
ISSN 2073-1426

Научная статья

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

УДК 159.95

EDN HULDQU

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-55-62>

СВЯЗЬ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И САМОРЕГУЛЯЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Велиева Светлана Витальевна, кандидат психологических наук, доцент, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковleva, Чебоксары, Россия, stlena70@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7343-4780>

Ешмейкина Светлана Владимировна, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, Чебоксары, Россия, svetlanaka-e@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2959-5613>

Велиев Артем Рафикович, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, Чебоксары, Россия, kimtouo@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0532-9764>

Аннотация. Эволюция информационных технологий, интенсивность в освоении новых инструментов цифровой среды актуализируют повышение требований к возможностям и навыкам субъектов образовательной деятельности, в частности к саморегуляции. В статье обсуждается связь индивидуальных характеристик и саморегуляции обучающихся в цифровой образовательной среде. Выборка исследования состояла из респондентов ($N = 187$, возраст $M = 16$, $SD = 1,2$), которым предлагалось заполнить опросники Л.Н. Собчик «ИТО» и В.И. Моросановой «ССП». Для статистической обработки данных применен коэффициент корреляции г-Пирсона. В статье показан вклад индивидуально-личностных особенностей в процесс осуществления и формирования стилей саморегуляции обучающихся в условиях цифровой трансформации образования в период пандемии COVID-19. Получены данные о роли регуляторных свойств личности (самостоятельности, ответственности и гибкости) в процессе саморегуляции. Установлена положительная связь различных компонентов психической саморегуляции (планирования, моделирования, программирования и оценки результатов) со спонтанностью, экстраверсией и лабильностью. Выявлено, что наибольший вес в осуществлении планирования, программирования и оценки результатов имеют спонтанность и экстраверсия. Такие личностные особенности, как способность к эффективному и реалистичному планированию, гибкость мышления и поведения, ответственное выполнение поставленных задач, оказывают положительное влияние на освоение новых информационных технологий и инструментов. В перспективе полученные сведения могут быть полезными при разработке специально организованной системы развития у обучающихся саморегуляции, готовности к самостоятельному управлению психическими состояниями.

Ключевые слова: обучающиеся, индивидуальные характеристики, стиль, саморегуляция, психические состояния, цифровая образовательная среда.

Для цитирования: Велиева С.В., Ешмейкина С.В., Велиев А.Р. Связь индивидуальных характеристик и саморегуляции обучающихся в цифровой образовательной среде // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 55–62. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-55-62>

Research Article

THE RELATIONSHIP BETWEEN INDIVIDUAL CHARACTERISTICS AND SELF-REGULATION OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

Svetlana V. Velieva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev, Cheboksary, Russia, stlena70@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7343-4780>

Svetlana V. Eshmeikina, Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev, Cheboksary, Russia, svetlanaka-e@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2959-5613>

Artem R. Veliev, Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev, Cheboksary, Russia, kimtouo@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0532-9764>

Annotation. The evolution of information technologies, the intensity of mastering new tools of the digital environment actualizes the increase in requirements for the capabilities and skills of subjects of educational activity, in particular for self-regulation. The article discusses the relationship between individual characteristics and self-regulation of students in the digital educational environment. The study sample consisted of respondents ($N = 187$, age $M = 16$, $SD = 1.2$), who were asked to fill out questionnaires by L.N. Sobchik "ITO" and V.I. Morosanova "SSP". For statistical processing of data, the correlation coefficient r-Pearson was used. The article shows the contribution of individual and personal characteristics to the process of implementation and formation of self-regulation styles of students in the context of digital transformation of education during the COVID-19 pandemic. Data were obtained on the role of regulatory personality traits (independence, responsibility and flexibility) in the process of self-regulation. A positive relationship was established between various components of mental self-regulation (planning, modeling, programming and evaluation of results) with spontaneity, extroversion and lability. It was revealed that spontaneity and extroversion have the greatest weight in the implementation of planning, programming and evaluation of results. Such personal characteristics, the ability to effectively and realistically plan, flexibility of thinking and behavior, responsible fulfillment of assigned tasks have a positive effect on the development of new information technologies and tools. In the future, the obtained information can be useful in developing a specially organized system for the development of self-regulation in students, readiness for independent management of mental states.

Keywords: learners, individual characteristics, style, self-regulation, mental states, digital educational environment.

For citation: Velieva S.V., Eshemeykina S.V., Veliev A.R. The relationship between individual characteristics and self-regulation of students in the digital educational environment. Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 55–62. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-55-62>

Стремительная диджитализация образования, размывание границ между реальным и виртуальным пространством, между человеческим и искусственным интеллектом создает особую среду жизнедеятельности. С одной стороны, открывается доступность и возможность неограниченного во времени и пространстве получения информации любого объема и качества, самостоятельного формирования индивидуальной траектории обучения, с другой – предъявляются повышенные требования к навыкам самоорганизации, умению осознанного и успешного контроля своих психических явлений, эмоций, когниций, мотивов, действий, поступков и пр.

В современных исследованиях, особенно во время и после пандемии COVID-19, часто встречаются упоминания о перегрузке сознания, утомлении от цифровых технологий. По мнению Н.И. Галлямовой и Н.Л. Клячкиной [Галлямова, Клячкина: 460], избыток информации в сети Интернет, зачастую не проходящий через фильтр критического мышления и осмысления, способствует формированию мозаичной и искаженной картины мира. Обучающиеся, постоянно погруженные в поток кратких сообщений, новостных заметок и развлекательного контента могут испытывать сложности с концентрацией и глубоким анализом информации.

Социальные сети оказывают существенное воздействие на психологическое здоровье подростков. Непрерывное сопоставление себя с окружающими, восприятие «идеальной» жизни «Другого», насижение гедонистических ценностей – все это может вызывать чувство собственной неполноценности, беспокойство и другие негативные психические состояния.

В.Ф. Енгалычев, Д.Р. Белодед [Енгалычев, Белодед: 3] установили, что бесконтрольное погружение

в виртуальную среду способно вызывать состояние, аналогичное гипнотическому, создавая угрозу психологической безопасности личности, искажая процесс самоидентичности и конструктивной социальной включенности. Профилактика зависимости от цифровой среды предполагает умение критически оценивать окружающую действительность, распознавание манипуляций, осознание личного пространства и границ вмешательства алгоритмических систем цифровой среды, их влияния на личностную сферу.

Согласно теории ведущих тенденций личности Л.Н. Собчик [Собчик: 28], особенности восприятия и обработки информации обуславливают формирование индивидуальных личностных моделей даже при идентичных внешних обстоятельствах. Ведущая тенденция оказывает воздействие на мотивационную сферу (ориентация на достижения или избегание неуспехов), эмоциональный фон (персональная восприимчивость), когнитивные стратегии (способ восприятия и мышления) и характер межличностных взаимодействий. Один обучающийся успешно выстраивает свой образовательный путь, в то время как другой, имея схожий умственный потенциал и мотивацию, оказывается не в состоянии разобраться в многообразии предлагаемых учебных задач. Соответственно, индивидуальные особенности, действуя как своеобразные фильтры, по-разному преломляют информацию из глобальной сети, превращая её либо в эффективный ресурс, либо в источник личностных угроз.

В цифровой образовательной среде учебный процесс сопровождается непрерывным информационным потоком, оперативностью решения множества разноплановых задач, в связи с чем важнейшим на выском оказывается саморегуляция. Саморегуляция – это метаресурс осознанного достижения целей и ре-

шения актуальных и глобальных жизненных задач через систему универсальных и специальных регуляторных когнитивных и личностно-регуляторных компетенций субъекта [Моросанова 2023: 383].

В условиях современного общества теория стилей саморегуляции [Моросанова 2022: 136], описывающая процессы целеполагания, оценивания результатов, исправления ошибок и самоанализа, приобретает особую актуальность. Она трансформируется из теоретической модели в практическое руководство по адаптации в цифровой среде, где отвлекающие факторы и информационные потоки требуют умения концентрироваться и эффективно управлять ресурсами.

Цифровая среда играет важную роль в формировании различных сторон психики ее пользователей. Так, A. Stalmach, P.D'Elia, S.Di Sano, G. Casale [Stalmach: 1051] установили повышение уровня саморегуляции и академической успеваемости обучающихся школ и вузов (нормотипичных, с нарушением эмоционально-волевой сферы и с инвалидностью) через синтез традиционных методов и цифрового обучения. Однако степень влияния зависит от индивидуальных особенностей человека. Люди с высоким уровнем самосознания, развитыми навыками критического мышления, устойчивой мотивацией и системой ценностей будут использовать интернет для расширения знаний и конструктивного взаимодействия с другими, осознанно выбирая источники информации, анализируя представленные данные и отсеивая дезинформацию или манипулятивные сообщения. Для них глобальная сеть становится инструментом саморазвития и социальной активности, способствующим реализации их потенциала. Лица с неадекватной самооценкой, склонные к импульсивности и внушаемости, оказываются наиболее уязвимыми перед негативным воздействием интернета. Они могут легко поддаваться влиянию социальных сетей, сравнивая себя с идеализированными образами и испытывая чувство неполноты. Под воздействием рекламы и пропаганды данная категория пользователей может принимать необдуманные решения, совершать импульсивные покупки, вступать в деструктивные онлайн-сообщества. В этом случае глобальная сеть превращается в источник психологического дискомфорта, формирования аддикций и дезадаптации.

По мнению В.П. Шейнова и Н.В. Дятчика [Шейнов, Дятчик: 235], обучающиеся, подверженные этой зависимости, часто сталкиваются с нарушениями сна, подавленным состоянием, беспокойством, напряжением, негативными переживаниями, гиподинамией.

Изучение влияния индивидуальных характеристик на саморегуляцию находит отражение в работах исследователей, фокусирующихся на различных аспектах этой проблемы. Я.В. Ахвердова [Ахвер-

дова: 311] определила, что зрелость рефлексивных способностей и самовосприятие обучающегося играют ключевую роль в формировании саморегуляции в подростковом периоде. Рефлексия способствует активному развитию компонентов самосознания, а самооценка служит механизмом управления поведением, определяя его в зависимости от точности самовосприятия. С повышением степени напряженности ситуации на всех этапах деятельности для саморегуляции имеет значение качество компонентов самоотношения, выполняющих интегрирующую функцию в структурах сознания и психических состояний [Прохоров: 43].

С.Ф. Смехов [Смехов: 296] выявил, что стратегии преодоления стрессовых ситуаций обусловлены индивидуальными особенностями Я-концепции, системой ценностей и другими внутриличностными структурами.

В.Ю. Рыбников и соавторы [Рыбников, Леонтьева, Круглова: 100] исследовали взаимосвязь между характеристиками темперамента и способностью к саморегуляции. Исследованиями было установлено, что адаптивность, энергичность, гибкость, скорость психомоторных реакций и общая активность являются предикторами психологической адаптации.

Моросанова [Моросанова 2022: 136] подчеркивала важность в обучении и воспитании саморегуляции как осознанного применения собственных индивидуальных ресурсов для трансформации характера и даже линии развития.

Авторами определены тесные связи между саморегуляцией и составляющими личностной зрелости (самостоятельностью, позитивным мышлением, саморазвитием, терпимостью, ответственностью) [Кольчик: 132]; личностными характеристиками (независимостью, сознательностью, смелостью, чувственностью и внутренней напряженностью) [Омарова: 95]; социально-психологической адаптацией, социальным интеллектом, локусом контроля, ассертивностью [Крылова: 132].

Ряд исследований посвящены влиянию на процесс и результат саморегуляции различных психологических аспектов: активационно-тормозящих механизмов [Дубинский, Лысенко, Ковалева: 137], самооценки [Маськов: 56], особенностей когнитивных механизмов и психических состояний [Прохоров: 43].

Таким образом, анализ состояния проблемы выявляет *противоречие* между объективно высокими требованиями цифровой образовательной среды, предъявляемыми к регуляторным функциям личности, и недостаточной сформированностью этих навыков у значительной части подросткового населения. Необходимость разрешения указанного противоречия подчеркивает актуальность данной проблемы исследования. Вопрос, который требует ответа, можно

сформулировать следующим образом: каким образом индивидуально-личностные особенности обучающихся связаны с формированием стиля саморегуляции в условиях цифровой образовательной среды?

Настоящая статья посвящена выявлению связи между индивидуальными характеристиками и стилем саморегуляции обучающихся в условиях цифровой образовательной среды.

В основу исследования легли основные теоретические положения функционально-уровневого подхода о структурной организации саморегуляции (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.О. Прохоров, А.В. Чернов, М.Г. Юсупов и др.), в том числе в условиях цифровизации образования (В.И. Моросанова), эмоциональной регуляции (Р.М. Грановская, Д. Гросс, И.М. Никольская); психологические представления о развитии личности (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и ведущих тенденциях личности (Л.Н. Собчик); об особенностях возрастного развития личности в процессе учебной деятельности (А.А. Бодалев, В.И. Слободчиков).

В качестве психодиагностических инструментов выбрана методика «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик (1995) и опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой (1988). Их применение обусловлено необходимостью установить как личностные черты, когнитивный стиль и преобладающие социально-психологические тенденции, так и различные аспекты психической саморегуляции (планирование, программирование и оценка результатов), регуляторные свойства личности (гибкость, самостоятельность, ответственность).

В исследовании приняли участие 187 респондентов ($M_{возр} = 16,2$ года, $SD = 1,2$; мощность выборки: $\alpha = 0,05$, $\beta = 0,8$), переведенных на гибридный формат

обучения в условиях пандемийных ограничений в период 2020–2022 учеб. гг. Критерии отбора респондентов: информированное добровольное согласие учеников и их родителей; использование в домашних условиях и среде образовательной организации цифровых устройств (компьютера, планшета, смартфона), интернета с высокой скоростью, программного обеспечения; оперативный доступ подключения к образовательным платформам, применение цифровых ресурсов (видеотрансляции уроков, онлайн-курсы); владение навыками цифровой коммуникации и интерактивных сервисов (активное использование чат-логов, колаборативных инструментов, Zoom-конференций), работы с текстовыми и видеоредакторами, с презентациями.

В период исследования учебная деятельность осуществлялась посредством цифровых платформ (LMS Moodle, Google Classroom), включая автоматизированное тестирование знаний (компьютеризированные адаптивные тесты), электронный мониторинг выполнения разнообразных заданий (например, составление инфографики по заданным темам), синхронное взаимодействие в виртуальных классах (Сфераум, Microsoft Teams с записью сессий). Цифровые технологии активно и систематично применялись в учебной деятельности, внеурочной активности (проектная работа) и самообразовании.

Эмпирическое исследование позволило установить связь между индивидуальными характеристиками и саморегуляцией в цифровой образовательной среде.

Данные (табл. 1) свидетельствуют о значимой связи (при $p < 0,01$) между индивидуальными особенностями (экстраверсия и интроверсия, спонтанность, агрессивность, сензитивность) и стилями саморегуляции.

Таблица 1
Показатели связи индивидуальных особенностей и стиля саморегуляции у респондентов

Индивидуальные особенности	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценка результатов	Гибкость	Самостоятельность	Ответственность
Экстраверсия	0,224**	0,057*	0,193**	0,147**	0,277**	-0,007	0,173**
Спонтанность	0,134*	0,078	0,264**	0,112*	0,207**	0,200**	0,184*
Агрессивность	0,039	-0,110*	-0,002	0,01	0,021	0,342**	-0,048
Ригидность	0,081	0,074	0,092*	0,063	0,041	0,024	0,130**
Интроверсия	-0,193**	-0,033	-0,172**	-0,185**	-0,222**	0,023	-0,198**
Сензитивность	0,083	0,131**	0,055	0,094*	0,105*	-0,277**	0,078
Тревожность	-0,096*	-0,051	-0,107*	-0,065	-0,085	-0,131**	-0,065
Лабильность	0,082	0,047	-0,007	0,027	0,075	-0,102*	-0,119**

Теснота корреляционных связей, критерий Пирсона; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

ляции. Обнаружено, что чем выше уровень саморегуляции, тем ниже тревожность и интроверсия.

Установлено, что экстраверсия коррелирует с такими параметрами саморегуляции, как гибкость ($r = 0,277$), планирование ($r = 0,224$), программирование ($r = 0,193$), ответственность ($r = 0,173$), оценка результатов ($r = 0,147$). Экстраверты, будучи ориентированы на внешние стимулы, яснее понимают планирование, эффективнее структурируют учебные задачи в условиях многозадачности, демонстрируют большую адаптивность к новым цифровым платформам, быстрее осваивают и охотнее используют интерактивные инструменты. Интроверсия, склонность к интрапсихической активности, ориентация на собственные установки, замкнутость имеет обратную корреляцию с гибкостью ($r = -0,222$), ответственностью ($r = -0,198$), планированием ($r = -0,193$), оценкой результатов ($r = -0,185$), программированием ($r = -0,172$). Инертность нервной системы, замедленность психических процессов интровертов обуславливают трудности понимания и оперативной перестройки жизненных планов и перспектив, изменения способов решения задачи, оценки своих возможностей, программирования и прогнозирования результатов.

Выявлена положительная корреляция (при $p < 0,01$) между спонтанностью и такими переменными, как программирование ($r = 0,246$), гибкость ($r = 0,207$) и самостоятельность ($r = 0,2$). Спонтанность имеет двойственную природу, проявляясь как с положительной, так и с отрицательной стороны. Она может выражаться в импульсивных реакциях, необдуманных ответах в сетевых обсуждениях, в поспешном обмене конфиденциальной или непроверенной информацией. Вместе с тем спонтанные идеи и решения могут привести к созданию инновационного продукта, к нестандартным решениям и открытию новых перспектив. Следует специально развивать саморегуляцию и критическое мышление у обучающихся, чтобы их спонтанные действия не приводили к усвоению дезинформации, неконструктивным конфликтам или ухудшению качества выполняемой работы.

Установлено наличие умеренной связи между агрессивностью и самостоятельностью ($r = 0,342$ при $p < 0,01$). Высокий уровень агрессивности может быть связан с большей самостоятельностью как проявление стремления индивида к автономии, доминированию и контролю над окружающей средой. Однако корреляция не подразумевает причинно-следственную связь, и, следовательно, нельзя однозначно утверждать, что агрессивность является причиной развития самостоятельности или наоборот. Для более глубокого понимания выявленной взаимосвязи необходимо провести дополнительные исследования.

Обнаружена слабая положительная корреляция между ригидностью и ответственностью ($r = 0,13$ при $p < 0,01$). Это свидетельствует о том, что обучающиеся, проявляющие большую организованность, дисциплинированность и готовность следовать установленным правилам, демонстрируют более высокую степень когнитивной ригидности, приверженности конкретной идеи. Ригидность может проявляться в нежелании экспериментировать с новыми вариантами обучения, сопротивлении изменениям, что может затруднять адаптацию к различным форматам цифрового контента.

Выявлена статистически слабая отрицательная связь между самостоятельностью и такими переменными, как сензитивность ($r = -0,277$; $p < 0,01$) и тревожность ($r = -0,131$; $p < 0,01$). Это означает, что более высокая степень восприимчивости к эмоциональным сигналам и потребностям окружающих сопряжена с меньшей степенью проявления самостоятельности. И наоборот, обучающиеся, демонстрирующие большую независимость и самоуверенность, могут проявлять меньшую чувствительность к потребностям окружающих. Вместе с тем повышенная тревожность может приводить к ощущению неуверенности в собственных силах и, как следствие, к снижению стремления к самостоятельным действиям, осторожности в принятии решений. В свою очередь, недостаток самостоятельности может усиливать чувство тревоги.

Отмечена слабая отрицательная корреляция между лабильностью и такими переменными, как ответственность ($r = -0,119$) и самостоятельность ($r = -0,109$ при $p < 0,01$). Чем выше лабильность личности, тем ниже способность принимать ответственность за себя и проявлять инициативу. Следовательно, эмоциональная нестабильность и мотивационная неустойчивость, изменчивость настроения и поиск признания выступают барьером для саморегуляции.

Таким образом, индивидуально-личностные особенности оказывают довольно серьезное влияние на формирование саморегуляции и обучение в цифровой среде.

В результате проведенного исследования выявлено следующее:

– наиболее вовлечены в процесс саморегуляции регуляторные свойства личности (самостоятельность, ответственность и гибкость) ;

– различные аспекты психической саморегуляции (планирование, моделирование, программирование и оценка результатов) в наибольшей степени связаны со спонтанностью (6), экстраверсией и интроверсией (по 5), сензитивностью (3);

– экстравертированность личности оказывает положительное влияние на адаптацию к новым технологиям и инструментам, что способствует более

эффективному и реалистичному планированию, гибкости мышления и поведения, ответственному выполнению поставленных задач;

– спонтанность, будучи ценным качеством для поиска творческих решений задач обучения, связана с планированием, программированием, гибкостью и самостоятельностью;

– способность активно и настойчиво отстаивать свою точку зрения при сохранении уважения альтернативного мнения связана с моделированием как одним из аспектов саморегуляции;

– моделирование, развитость четкости и осознанности плана, представлений о системе значимых адекватных условий и программ действий по достижению цели и перспектив ситуации связаны с впечатительностью, чувствительностью к низким оценкам окружающих;

– склонность замыкаться в себе, ригидность, отгороженность и высокий уровень тревожности затрудняют процесс осознанной саморегуляции.

В перспективе полученные сведения могут быть полезными при разработке грамотной и своевременной специально организованной системы развития саморегуляции, готовности к самостоятельному управлению психическими состояниями в условиях цифрового образовательного пространства.

Список литературы

Ахвердова Я.В. Индивидуально-типологические особенности и их влияние на саморегуляцию подростков // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 11. С. 306–312.

Галлямова Н.И., Клячкина Н.Л. Трансформация личности подростка в цифровом мире // Наука. Информатизация. Технологии. Образование. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2024. С. 161–165.

Головин В.Н., Кушпаева Г.С., Комольцева А.П. Цифровые границы: влияние алгоритмов на коммуникационное пространство и этические нормы общества // Московский экономический журнал. 2021. № 7. С. 459–464.

Дубинский А.А., Лысенко Н.Е., Ковалева М.Е. Взаимосвязь индивидуально-типологических особенностей и параметров саморегуляции у лиц, совершивших неагрессивные правонарушения // Вестник психотерапии. 2017. № 63 (68). С. 125–139.

Енгалычев В.Ф., Белодед Д.Р. Психологические риски онлайн-социализации молодежи в цифровой среде // Социализация молодежи в современном мире: трансформации, угрозы, конструктивные векторы: кол. монография. Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2023. С. 22–31.

Кольчик Е.Ю. Саморегуляция в структуре личностной зрелости личности // Научный результат.

Педагогика и психология образования. 2024. Т. 10, № 4. С. 123–133.

Крылова Н.Н. Взаимосвязь саморегуляции с социально-психологическими характеристиками выпускников вуза // Вестник Вятского государственного университета. 2023. № 4 (150). С. 124–133.

Маськов И.А. Особенности личностной саморегуляции старшеклассников с различным уровнем самооценки // Электронный научный журнал. 2021. № 4 (42). С. 55–57.

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция профессиональных планов в старшем подростковом возрасте // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении. Москва: Экон-Информ, 2023. С. 382–393.

Моросанова В.И. Саморегуляция как ресурс достижения целей в условиях цифровизации образования // О науке и о жизни: Интервью с выдающимися российскими учеными-психологами. Москва: ДМК Пресс. Электронные книги, 2022. С. 123–137.

Омарова М.К. Саморегуляция психических состояний и личностные характеристики в ранней юности // Вестник Дагестанского государственного университета. Сер. 2: Гуманитарные науки. 2018. Т. 33, № 4. С. 90–96.

Прохоров А.О. Концептуальная модель ментальных механизмов саморегуляции психических состояний // Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования. Москва: Психологический институт Российской академии образования, 2021. С. 37–43.

Рыбников В.Ю., Леонтьева М.О., Круглова М.А. Психофизиологический статус и вегетативная регуляция у студентов с соматоформной дисфункцией вегетативной нервной системы при обучении в период пандемии // Вестник психотерапии. 2023. № 86. С. 92–102.

Смехов Ф.В. Стressовое состояние как системная характеристика субъекта совладания с трудностями // Психология психических состояний: теория и практика. Казань: Новое знание, 2008. С. 287–295.

Собчик Л.Н. Теория и практика психологии индивидуальности // Евразийский союз ученых. Сер.: Педагогические, психологические и философские науки. 2021. № 12 (93). С. 26–33.

Шейнов В.П., Дятчик Н.В. Психологические состояния и свойства личности, имеющей зависимость от смартфона // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 6 (40). С. 225–235.

Stalmach A., D'Elia P., Di Sano S., Casale G. Digital Learning and Self-Regulation in Students with Special Educational Needs: A Systematic Review of Current Research and Future Directions. Education Sciences, 2023, vol. 13 (10):1051. <https://doi.org/10.3390/educsci13101051>

References

- Ahverdova Ja.V. *Individual'no-tipologicheskie osobennosti i ikh vlijanie na samoregulaciju podrostkov* [Individual-typological features and their influence on self-regulation of adolescents]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian pedagogical journal], 2009, no. 11, pp. 306–312. (In Russ.)
- Dubinskij A.A., Lysenko N.E., Kovaleva M.E. *Vzaimosvjaz' individual'no-tipologicheskikh osobennostej i parametrov samoregulacii u lic, sovershivshih neagresivnye pravonarushenija* [The relationship between individual-typological characteristics and parameters of self-regulation in persons who have committed non-aggressive offenses]. *Vestnik psihoterapii* [Bulletin of Psychotherapy], 2017, no. 63 (68), pp. 125–139. (In Russ.)
- Engalychev V.F., Beloded D.R. *Psihologicheskie rizki onlajn-socializacii molodezhi v cifrovoy srede* [Psychological risks of online socialization of youth in the digital environment. Socialization of youth in the modern world: transformations, threats, constructive vectors]. *Socializacija molodezhi v sovremenном mire: transformacii, ugrozy, konstruktivnye vektry* [Socialization of Youth in the Modern World: Transformations, Threats, and Constructive Vectors: Collective Monograph]. Kaluga, Kaluzhskij gos. un-t im. K.Je. Ciolkovskogo Publ., 2023, pp. 22–31. (In Russ.)
- Galljamova N.I., Kljachkina N.L. *Transformacija lichnosti podrostka v cifrovom mire* [Transformation of a teenager's personality in the digital world]. *Nauka. Informatizacija. Tehnologii. Obrazovanie* [Scientific Result. Pedagogy and Psychology of Education]. Ekaterinburg, Ros. gos. prof.-ped. un-t Publ., 2024, pp. 161–165. (In Russ.)
- Golovnin V.N., Kushpaeva G.S., Komol'ceva A.P. *Cifrovye granicy: vlijanie algoritmov na kommunikacionnoe prostranstvo i jeticheskie normy obshhestva* [Digital boundaries: the influence of algorithms on the communication space and ethical norms of society]. *Moskovskij jekonomicheskij zhurnal* [Moscow Economic Journal], 2021, no. 7, pp. 459–464. (In Russ.)
- Kol'chik E.Ju. *Samoregulacijja v strukture lichnostnoj zrelosti lichnosti* [Self-regulation in the structure of personal maturity of the individual]. *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologija obrazovanija* [Scientific result. Pedagogy and psychology of education], 2024, vol. 10, no. 4, pp. 123–133. (In Russ.)
- Krylova N.N. *Vzaimosvjaz' samoregulacii s social'-no-psihologicheskimi harakteristikami vypusknikov vuza* [The relationship between self-regulation and socio-psychological characteristics of university graduates]. *Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Vyatka State University], 2023, no. 4 (150), pp. 124–133. (In Russ.)
- Mas'kov I.A. *Osobennosti lichnostnoj samoregulacii starsheklassnikov s razlichnym urovnem samo-*
- ocenki* [Features of personal self-regulation of high school students with different levels of self-esteem]. *Jelektronnyj nauchnyj zhurnal* [Electronic scientific journal], 2021, no. 4 (42), pp. 55–57. (In Russ.)
- Morosanova V.I. *Osozannaja samoregulacija professional'nyh planov v starshem podrostkovom vozraste* [Conscious self-regulation of professional plans in late adolescence]. *Innovacionnye processy v vysshem i sredнем professional'nom obrazovanii i professional'nom samoopredelenii* [Innovative Processes in Higher and Secondary Vocational Education and Professional Self-Determination]. Moscow, Jekon-Inform Publ., 2023, pp. 382–393. (In Russ.)
- Morosanova V.I. *Samoregulacijja kak resurs dostizhenija celej v uslovijah cifrovizacii obrazovanija* [Self-regulation as a resource for achieving goals in the context of digitalization of education]. *O nauke i o zhizni: Interv'ju s vydajushhimisja rossijskimi uchenymi-psihologami* [About Science and Life: Interviews with Outstanding Russian Psychologists]. Moscow, DMK Press. Jelektronnye knigi Publ., 2022, pp. 123–137. (In Russ.)
- Omarova M.K. *Samoregulacijja psihicheskikh sostojanij i lichnostnye harakteristiki v rannej junosti* [Self-regulation of mental states and personality characteristics in early adolescence]. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 2: Gumanitarnye nauki* [Bulletin of the Dagestan State University. Ser. 2], 2018, vol. 33, no. 4, pp. 90–96. (In Russ.)
- Prohorov A.O. *Konceptual'naja model' mental'nyh mehanizmov samoregulacii psihicheskikh sostojanij* [Conceptual model of mental mechanisms of self-regulation of mental states]. *Psihologija samoregulacii v kontekste aktual'nyh zadach obrazovanija* [Psychology of self-regulation in the context of current educational tasks]. Moscow, Psihologicheskij institut Rossijskoj akademii obrazovanija Publ., 2021, pp. 37–43. (In Russ.)
- Rybnikov V.Ju., Leont'eva M.O., Kruglova M.A. *Psihofiziologicheskiy status i vegetativnaja regulacija u studentov s somatoformnoj disfunkcijei vegetativnoj nervnoj sistemy pri obuchenii v period pandemii* [Psychophysiological status and autonomic regulation in students with somatoform dysfunction of the autonomic nervous system during training during a pandemic]. *Vestnik psihoterapii* [Bulletin of Psychotherapy], 2023, no. 86, pp. 92–102. (In Russ.)
- Shejnov V.P., Djatchik N.V. *Psihologicheskie sostojaniya i svojstva lichnosti, imejushhej zavisimost' ot smartfona* [Psychological states and personality traits of a person addicted to a smartphone]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* [Scientific and pedagogical review], 2021, no. 6 (40), pp. 225–235. (In Russ.)
- Smehov F.V. *Stressovoe sostojanie kak sistemnaja harakteristika sub#ekta sovladanija s trudnostjami* [Stressful state as a systemic characteristic of the sub-

ject of coping with difficulties]. *Psihologija psihicheskikh sostojanij: teorija i praktika* [Psychology of mental states: theory and practice]. Kazan', Novoe znanie Publ., 2008, pp. 287–295. (In Russ.)

Sobchik L.N. *Teorija i praktika psihologii individualnosti* [Theory and practice of psychology of individuality]. Evraziskij sojuz uchenyh. Ser.: Pedagogicheskie, psihologicheskie i filosofskie nauki [Eurasian Union of Scientists], 2021, no. 12 (93), pp. 26–33. (In Russ.)

Stalmach A., D'Elia P., Di Sano S., Casale G. Digital Learning and Self-Regulation in Students with Spe-

cial Educational Needs: A Systematic Review of Current Research and Future Directions. *Education Sciences*, 2023, vol. 13 (10):1051. <https://doi.org/10.3390/educsci13101051>

Статья поступила в редакцию 01.04.2025; одобрена после рецензирования 26.05.2025; принята к публикации 26.05.2025.

The article was submitted 01.04.2025; approved after reviewing 26.05.2025; accepted for publication 26.05.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 63–71. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 63–71.
ISSN 2073-1426

Научная статья

5.3.1 Общая психология, психология личности, история психологии

УДК 159.923

EDN VMHUOJ

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-63-71>

ОТНОШЕНИЕ К ЦИФРОВЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ И РОЛЕВОЙ КОНФЛИКТ РАБОТАЮЩЕЙ МАТЕРИ

Пономарева Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, Южно-Уральский государственный университет, Челябинск, Россия, ivp-csu@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8600-3533>

Агриненко Ольга Сергеевна, преподаватель кафедры социальной психологии Московского института психоанализа, Москва, Россия, olgaagrinenko@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-7566-829X>

Аннотация. Представленное исследование посвящено изучению связи между отношением к технологиям и степени выраженности ролевого конфликта у женщин, осуществляющих воспитание несовершеннолетних детей. В ходе исследования изучено отношение работающих матерей ($N = 31$) к технологиям, учитывая когнитивные и эмоциональные аспекты: технофилии, технофобии, технорационализма и технопессимизма, а также проведена диагностика степени выраженности ролевого конфликта: насколько реализация рабочих ролей мешает реализации семейных и наоборот; оценка чувства вины перед семьей, которое испытывает женщина из-за того, что она работает; оценка показателя степени неодобрения мужем того, что жена работает. Было обнаружено, что у работающих матерей доминирует технорационализм как стратегия отношения к технологиям. Ролевой конфликт у них проявляется в том, что реализация рабочих ролей мешает осуществлению семейных и наоборот. Как следствие данного конфликта могут возникать дефициты в сферах детско-родительских отношений либо профессиональной, повышая эмоциональную напряженность матери. При изучении отношения к технологиям и показателей ролевого конфликта матери установлено, что существует достоверная прямая связь между «технофобией» и «чувством вины перед семьей», которое испытывает женщина из-за того, что она работает, а также связь между «технорационализмом» и «степенью неодобрения мужем того, что жена работает». Связь данных феноменов может свидетельствовать о том, что неодобрение супругом того факта, что женщина работает, приводит к тому, что она обращается к технологиям исключительно в рациональных целях, как и в случае с чувством вины и технофобией. Перспективами данного исследования может быть детальное изучение соотношения стратегий отношения к технологиям и выраженной роли конфликта с учетом количества и возраста детей, времени, посвященного работе и др. переменных. Результаты исследований данной проблематики позволят более подробно изучить последствия цифровизации в сфере материнства и предложить рекомендации для повышения эффективности и безопасности использования цифровых технологий в совмещении работы и материнства.

Ключевые слова: цифровая экономика, цифровые технологии, ролевой конфликт матери.

Для цитирования: Пономарева И.В., Агриненко О.С. Отношение к цифровым технологиям и ролевой конфликт работающей матери // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 63–71. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-63-71>

Research Article

ATTITUDE TO DIGITAL TECHNOLOGIES AND THE ROLE CONFLICT OF A WORKING MOTHER

Irina V. Ponomareva, candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, South Ural State Universityderation, Chelyabinsk, Russia, ivp-csu@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8600-3533>

Olga S. Agrinenko, lecturer of the Department of Social Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, olgaagrinenko@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-7566-829X>

Annotation. The presented study is devoted to the study of the relationship between the attitude to technology and the degree of severity of role conflict in women who are raising minor children. The study examined the attitude of working mothers ($N=31$) to technologies that take into account cognitive and emotional aspects: technophilia, technophobia, technorationalism and

technopessimism, as well as the diagnosis of the severity of role conflict: how much the implementation of work roles interferes with the implementation of family roles and vice versa; assessment of guilt towards the family that a woman feels because of the fact that she works; an assessment of the degree of disapproval by the husband of the fact that the wife works. It was found that technorationalism dominates among working mothers as a strategy of attitude to technology, as well as in working mothers, role conflict manifests itself in the fact that the realization of work roles interferes with the realization of family roles and vice versa. As a result of this conflict, there may be deficits in the following areas. Studying attitudes to technology and indicators of the mother's role conflict, it was found that there is a reliable direct link between Technophobia and the guilt a woman feels before her family because she works, as well as a link between Technorationalism and the degree of disapproval of the husband that his wife works. The connection of these phenomena may indicate that the spouse's disapproval of the fact that a woman works leads to the fact that she turns to technology exclusively for rational purposes, as in the case of guilt and technophobia. The prospects of this study may be a detailed study of the relationship between strategies of attitude to technology and the severity of role conflict, taking into account the number and age of children, time devoted to work, and other variables. The results of research on this issue will allow us to study in more detail the consequences of digitalization in the field of motherhood and offer recommendations for improving the efficiency and safety of use.

Keywords: digital economy, digital technologies, mother's role conflict.

For citation: Ponomareva I.V., Agrinenko O. S. Attitude to digital technologies and the role conflict of a working mother. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 63–71 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-63-71>

Введение (актуальность). Цифровизация в современном обществе представляет собой качественно новый этап в развитии человечества, связанный с широким применением современных цифровых технологий. Одним из основных достижений цифровизации является возможность осуществлять действия на расстоянии. Ранее невозможные или сложные задачи теперь можно решать с помощью технологий, что стало значимым прорывом в области науки и экономики. Например, благодаря возможности проводить видеоконференции люди могут работать и общаться без необходимости физического присутствия. А женщинам с детьми можно найти онлайн-профессию, чтобы иметь возможность следить за ребенком и бытом.

В начале 90-х годов прошлого века одним из важных показателей экономического роста стало формирование информационного бизнеса как виртуального фактора экономического развития. Интернет и цифровые технологии открыли новые возможности для создания и продвижения бизнеса, что привело к росту производительности и увеличению прибыли компаний.

Цифровизация открыла новые перспективы и возможности, улучшив качество жизни, и способствовала экономическому росту. На начальном этапе цифровизации исследователи отмечали множество позитивных моментов, акцентируя внимание на эффективных результатах информационного бизнеса. Так, А.И. Щербаков среди таких позитивных результатов для экономики и общества выделил заполнение «белых пятен» рынка информации, в частности посредством создания информационных ресурсов для людей о счастье, здоровье, воспитании детей, здоровом образе жизни, об организации семьи и так

далее [Щербаков 2011: 52]. Особого внимания заслуживают в данном контексте женщины, осуществляющие уход за детьми, так как развитие онлайн-образования и дистанционных форм профессиональной деятельности позволяет совмещать материнство и семью с работой. Однако в этом кроются не только позитивные, но и негативные последствия цифровизации общества для данной категории женщин, на которые также хочется обратить внимание ввиду того, что в связи с развитием цифрового мира эта тема становится все более актуальной.

В отечественной психологии исследование О.А. Гаврилицы [Гаврилица], посвященное изучению ролевого конфликта работающей женщины, определяет методологию в работах подобного рода. Ролевой конфликт в рамках данных методологических представлений определяется как разновидность межролевого внутриличностного конфликта. Ролевой конфликт работающей женщины связан с необходимостью выполнять большое количество разнообразных, часто несовместимых ролей, в которые женщина вовлечена, он имеет сложную и неоднозначную структуру, причины его возникновения и развития во многом зависят от переплетения как личностных факторов, так и особенностей близкого окружения [Пачколина: 60].

Материнство исторически является одной из фундаментальных форм самореализации женщины как биологического вида. И хотя современное общество формально сохраняет за женщиной право выбора – становиться ей матерью или нет – любая женщина в своей жизни хотя бы раз столкнулась с этим внутренним противоречием и следующим за ним внутриличностным конфликтом самореализации: быть и оставаться только матерью и хранитель-

ницей домашнего очага или пытаться покорить карьерные и бизнес-вершины. Женщины сталкиваются с трудностями при совмещении карьеры и семьи: профессиональные амбиции и высокие требования к роли матери часто приводят к тому, что женщина откладывает рождение детей [Исупова, Уткина].

В советское и постсоветское время этот конфликт решался проще. Фактически у женщины не было выбора: по истечении декретного отпуска до года большинство женщин возвращалось на прежнее место работы. Начиная с 1991 г. в России женщины начали предоставлять отпуск по уходу за ребенком до достижения им трех лет с выплатой за этот период ежемесячного государственного пособия, что должно было в теории способствовать укреплению детско-родительских отношений и демографическому росту. На практике же по экономическим причинам не каждая семья в нашей стране может позволить себе только одного работающего взрослого, и многие женщины вынуждены выходить на работу, прерывая декретный отпуск или пытаясь совместить работу и родительство. Так, по данным сервиса по поиску высокооплачиваемой работы Superjob.ru, каждая девятая мама в России отказывается от декретного отпуска в пользу выхода на работу (в исследовании, которое было проведено весной 2024 г., приняли участие 1600 матерей детей в возрасте до 10 лет из всех округов страны) [Каждая девятая мама].

Цифровизация общества предоставила женщинам возможность выбирать – работать офлайн или онлайн без отрыва от семьи и быта. Для женщин, имеющих несовершеннолетних детей, здесь открываются новые перспективы решения ролевого конфликта работа – семья. Не всегда при этом речь идет о поиске работы по профессии и профессиональной самореализации. Чаще всего в декрете женщина сталкивается с переоценкой ценностей и начинает активно обучаться новым профессиям, что также становится для многих проблемой, потому что вовлечение в любую онлайн-профессию связано с чередой различных сложностей и вызовов.

Материнская социализация через социальные сети и виртуальные онлайн-форумы является одним из негативных факторов, влияющих на роль интернета в наше время. В то время как, с одной стороны, интернет и социальные сети предоставляют матерям возможность обмениваться информацией, получать поддержку и советы от других родителей и экспертов, а также формировать положительное сообщество, они также могут быть источником потенциальных проблем.

По нашим наблюдениям, с появлением и развитием социальных сетей именно матери стали самой желанной целевой аудиторией для большинства производителей товаров и услуг, так как у них больше

свободного времени для потребления контента. Чрезмерное использование гаджетов матерями не может не сказываться на их эмоциональном состоянии и отношениях внутри семьи. Приведем ряд современных исследований, свидетельствующих о связи использования цифровых технологий и особенностей реализации роли матери.

В исследовании, проведенном А. Сакакихара среди матерей, находящихся в отпуске по уходу за ребенком, была выдвинута гипотеза о том, что злоупотребление социальными сетями может оказывать негативное влияние на качество ухода матерью за ребенком и даже стать причиной насилия в отношении детей. Эта гипотеза отражает серьезную обеспокоенность ученых и специалистов в области психологии и детского развития [Sakakihara et al.: 173].

Одной из основных причин, по которой матери могут злоупотреблять социальными сетями, является отчаяние и чувство изоляции, которые они могут испытывать в своей новой роли матерей в декрете. Социальные сети предлагают им возможность почувствовать себя связанными с другими людьми и получить ощущение поддержки в виртуальном обществе [McSorley: 205]. Однако постепенно этот положительный эффект может перерости в зависимость и циклические паттерны потребления информации и взаимодействия, которые захватывают все больше времени и энергии матери, уводя ее в виртуальный мир от физического присутствия и ухода за ребенком [Jo 2023: 374]. На ранних стадиях развития ребенка особенно важно формировать эмоциональную связь и строить доверительные отношения с родителями. Виртуальное присутствие матери может существенно ограничить ее время для активного взаимодействия и ухода за ребенком, а также ослабить качество ухода и внимания, которое она ему уделяет. Кроме того, чрезмерное время, проведенное в социальных сетях, может вызвать раздражение и фрустрацию у матери, что в свою очередь способствует интенсификации риска развития насилия в отношении детей [Салмортекова 2023: 94].

Другим негативным последствием цифровизации общества можно считать увеличение психологической нагрузки на женщин, особенно на молодых матерей. Несмотря на то, что работа в онлайн-сфере позволяет совмещать работу и заботу о ребенке, она также требует от женщины постоянного присутствия в виртуальном пространстве. Это может привести к постоянному чувству недостатка времени и неспособности отключиться от работы, особенно в условиях, когда многие обязанности выполняются в рамках домашней обстановки [Крошилин: 197].

Кроме того, развитие информационных технологий и появление социальных сетей могут отражаться на межличностных отношениях. Виртуальное

общение не может заменить полноценного личного контакта, что может повлечь за собой ухудшение качества коммуникации и социальной поддержки [Мотовилова: 2023, 545].

Таким образом, развитие цифровизации общества, несомненно, имеет свои положительные стороны, такие как возможность совмещения работы и семейных обязанностей, расширение информационных возможностей и повышение уровня жизни. Однако важно учитывать и негативные аспекты, связанные с психологической нагрузкой, снижением качества межличностных отношений и повышенным риском нарушения информационной безопасности.

Изучение влияния информационного перенасыщения на психологическое состояние человека и его способность принимать решения стало актуальной проблемой для многих ученых. Избыток информации может вызвать стресс, беспокойство и затруднения в принятии решений. Исследования указывают на необходимость развития навыков критического мышления и фильтрации информации для снижения воздействия информационного шума на человеческий мозг [Труфанова: 4].

Исследование, проведенное американским научным коллективом, подтвердило, что избыточное количество информации может привести к перегрузке когнитивных ресурсов и ухудшению качества принимаемых решений. Авторы отмечают важность правильного разделения времени, отводимого на поиск и обработку информации, а также необходимость выбора достоверных и авторитетных источников [Peng: 1852]. Мы можем сделать вывод о том, что с увеличением объема доступной информации возрастает и сложность ее обработки и анализа. Можно предположить, что это требует от человека развития навыков фильтрации и критической оценки информации, а также умения правильно распределять свое время и когнитивные ресурсы. Возможно, для решения этой проблемы необходимо совершенствовать образовательные программы, направленные на развитие информационной грамотности и критического мышления у населения.

Исходя из вышеизложенного, можно увидеть противоречие, заключающееся в том, что, с одной стороны, формирование материнской позиции посредством социальных сетей – это фактор риска для женщины, а с другой – информационные технологии и социальные сети предоставляют матерям возможность обмениваться информацией, получать поддержку и советы от других родителей и экспертов, а также быть местом профессиональной реализации. В этом, на наш взгляд, заключается проблема исследования.

Цель представленного исследования: определить взаимосвязь между отношением к информаци-

онным технологиям и степенью выраженности ролевого конфликта у работающих матерей.

Для достижения цели необходимо реализовать следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ соотношения ролевого конфликта работающей матери и ее отношения к цифровым технологиям;

2. Организовать и провести эмпирическое исследование взаимосвязи ролевого конфликта работающей матери и ее отношения к цифровым технологиям;

3. Провести анализ полученных результатов, определить ограничения и перспективы исследования.

Теоретическое обоснование предполагает выделение методологической основы исследования, определения актуального состояния проблемы с опорой на современные исследования, ее детального анализа.

Методы исследования. В соответствии с целью исследования была проведена психологическая диагностика. В качестве опросников использовались:

1) опросник Г.У. Солдатовой, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказовой, Е.А. Дороховой «Опросник отношения к технологиям для подростков и родителей». Опросник отношения к технологиям, учитывающий когнитивные и эмоциональные аспекты, включает четыре шкалы: технофилии, технофобии, технорационализма и технопессимизма [Солдатова: 17].

2) опросник О.А. Гаврилицы «Диагностика степени выраженности ролевого конфликта», предполагающий диагностику работающей женщины. Опросник включает три шкалы: 1) шкалу оценки, корреляционной связи при реализации рабочих и семейных ролей; 2) шкалу оценки чувства вины перед семьей, которое испытывает женщина из-за того, что она работает; 3) шкалу оценки показателя степени неодобрения мужем того, что жена работает [Гаврилица: 152].

Выборка исследования: В исследовании приняла участие 31 женщина, все респондентки имеют от 1 до 3 несовершеннолетних детей. Возрастной диапазон участниц – от 26 до 55 лет, средний возраст $M = 39,4$.

Анализ данных. Для анализа данных нами использовались методы математической статистики, а именно дескриптивная статистика и корреляционный анализ. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена применялся для характеристики существующей линейной связи между двумя величинами. Расчеты производились с использованием программного обеспечения IBM SPSS Statistics 26.0.

Результаты. В соответствии с целью исследования нами был проведен анализ социально-демографических характеристик участниц исследования: показатели возраста, семейного положения, количества детей. Результаты, представленные в таблице 1, свидетельствуют о том, что большая часть участ-

Таблица 1

Социально-демографические характеристики участниц исследования

Социально-демографическая характеристика	Возрастной диапазон	Количество, чел.	%
Возраст	25–35 лет	11	35
	36–45 лет	14	45
	46–55 лет	6	20
Семейное положение	Замужем	31	100
	Не замужем	0	0
Наличие детей	1 ребенок	7	22,6
	2 ребенка	15	48,4
	3 ребенка	9	29
Всего		31	100

Таблица 2

Виды и формы трудовой занятости участниц исследования

Вид и формат трудовой занятости	Количество, чел.	%
Трудовая занятость	Самозанятый	13
	Индивидуальный предприниматель	4
	Работа в найме	14
Формат трудовой занятости	Недистанционный формат (оффлайн)	18
	Дистанционная работа (онлайн)	13
Всего		31

Таблица 3

Показатели отношения к технологиям работающих матерей

Отношение к технологиям	M	SD
Технофилия	3,45	0,46
Технорационализм	3,85	0,38
Технофобия	2,56	0,54
Технопессимизм	2,95	0,78

Примечание: M – среднее значение показателя, SD – стандартное отклонение.

ниц (45 %) входит в возрастной диапазон 36–45 лет, 100 % участниц замужем, а также половина опрошенных имеет двух детей (48,4 %).

Кроме того, при анализе информации участниц о видах и форме трудовой занятости были получены данные о том, что опрошенные в большинстве своем работают в найме (45,1 %) или являются самозанятыми (41,9 %), 58 % участниц имеют недистанционный формат работы, тогда как 42 % женщин осуществляют профессиональную деятельность дистанционно. Результаты представлены в таблице 2.

При изучении отношения к технологиям у работающих матерей было установлено, что чаще всего у участниц проявляется технорационализм (58,1 % случаев), технопессимизм (25,8 %), технофилия (12,9 %) и, реже, технофобия (3,2 %). Результаты диагностики отношения к технологиям, показатели, а также средние значения и стандартное отклонение представлены в таблице 3.

Также нами были изучены показатели ролевого конфликта работающей матери, в частности, насколько реализация рабочих ролей мешает осуществлению семейных и наоборот (1), чувство вины перед семьей, которое испытывает женщина из-за того, что она работает (2), степень неодобрения мужем того, что жена работает (3). В таблице 4 указаны средние значения показателей ролевого конфликта. Кроме того, нами было установлено, что у 83,9 % женщин более выражен ролевой конфликт, связанный с тем, что реализация рабочих ролей мешает реализации семейных и наоборот, у 16,1 % работающих матерей в большей мере проявляется чувство вины перед семьей, которое испытывает женщина из-за того, что она работает.

С целью изучения связи между показателями ролевого конфликта матери и отношения к технологиям нами был проведен корреляционный анализ с использованием непараметрического коэффициента ранговой корреляции Спирмена, так как выборка ре-

Таблица 4

Степень выраженности показателей ролевого конфликта работающей матери

Шкалы	M	SD
1. Шкала оценки, корреляционной связи при реализации рабочих и семейных ролей	18,13	3,3
2. Шкала оценки чувства вины перед семьей, которое испытывает женщина из-за того, что она работает.	13,29	2,9
3. Шкала оценки показателя степени неодобрения мужем того, что жена работает.	10,52	2,7

Примечание: M – среднее значение показателя, SD – стандартное отклонение.

Таблица 5

Результаты корреляционного анализа показателей ролевого конфликта матери и отношения к технологиям (коэффициент Пирсона)

Отношение к технологиям / Показатель ролевого конфликта матери	Шкала 2. Шкала оценки чувства вины перед семьей, которое испытывает женщина из-за того, что она работает	Шкала 3. Шкала оценки показателя степени неодобрения мужем того, что жена работает
Технофобия	0,340 ($p = 0,05$)	
Технорационализм		0,396 ($p = 0,028$)

Примечание: p – уровень значимости.

спондентов отличается от нормального распределения. Получены прямые связи на достоверном уровне значимости между переменными «технофобия» и «чувство вины перед семьей, которое испытывает женщина из-за того, что она работает» ($r = 0,340$, $p = 0,05$), а также переменными «технорационализм» и «степень неодобрения мужем того, что жена работает» ($r = 0,396$, $p = 0,028$). Между другими показателями отношения к технологиям и ролевого конфликта матери достоверных связей выявлено не было. Результаты представлены в таблице 5.

В ходе достижения цели и реализации задач исследования нами было обнаружено, что у работающих матерей доминирует технорационализм как стратегия отношения к технологиям. Он проявляется в их поведении как осознанное использование техники, цифровых технологий. Также установлено, что у работающих матерей ролевой конфликт проявляется в том, что реализация рабочих ролей мешает реализации семейных и наоборот. Этот вывод соотносится с данными, полученными в исследовании K. Begum, Dr. Susila [Begum: 180]. Как следствие данного конфликта могут возникать дефициты в сферах детско-родительских отношений либо профессиональной, повышая эмоциональную напряженность матери.

Изучение связи между отношением к технологиям и показателями ролевого конфликта матери выявило, что существует достоверная прямая связь между «технофобией» и «чувством вины перед семьей, которое испытывает женщина из-за того, что она работает» [Çalhan: 43]. Можно предположить, что женщина, испытывающая перед членами семьи вину за собственную профессиональную реализацию, старается как можно меньше использовать цифровые технологии, посвящая время отношениям с семьей.

Также нами обнаружена прямая корреляционная связь между технорационализмом и степенью неодобрения мужем того, что жена работает. Данное соотношение феноменов может свидетельствовать о том, что неодобрение супругом того факта, что женщина работает, возможно, приводит к тому, что женщина обращается к технологиям исключительно в рациональных целях, связанных с ее профессиональной деятельностью, исключая обращение к цифровым технологиям с целью обучения, отдыха и других целей, нерелевантных профессиональной деятельности [Gibson: 313].

Заключение. Таким образом, в соответствии с целью исследования нами получены данные о соотношении ролевого конфликта работающей матери и технологий.

Теоретический анализ имеющихся представлений и результатов исследования соотношения ролевого конфликта работающей матери и ее восприятия цифровых технологий свидетельствует о противоречии между возможностями, которые предоставляет цифровая сфера женщинам в материнстве, и последствий для психологического благополучия как матери, так и ребенка.

Эмпирическое исследование, проведенное авторами данной статьи, свидетельствует о наличии тесной связи ролевого конфликта работающих матерей и их отношения к цифровым технологиям. В частности, связь «технофобии» и «чувством вины перед семьей, которое испытывает женщина из-за того, что она работает», а также связь между «технорационализмом» и «степенью неодобрения мужем того, что жена работает».

Ограничениями представленного исследования является малочисленность выборки, что не позво-

лило установить особенности отношения к цифровым технологиям и ролевой конфликт работающей матери в связи с социально-демографическими факторами. В качестве перспектив исследования может выступить увеличение количества участниц, учет социально-демографических, экономических факторов, исследование особенностей воспитания детей.

Имея в виду потенциальные последствия цифровизации в сфере материнства, важно разработать адекватные стратегии обращения с цифровыми технологиями, в том числе социальными сетями для работающих матерей. Это может включать в себя: обучение использованию социальных сетей, установление ограничений по времени или степени вовлеченности, а также активное стремление к укреплению физической связи с детьми и ухода за ними. Кроме того, необходимо провести дополнительные исследования, чтобы более глубоко понять влияние социальных сетей на материнские обязанности и сделать выводы о том, как эффективно поддерживать сбалансированное и здоровое использование интернет-технологий в материнстве.

Одной из возможных рекомендаций может быть создание специальных программ поддержки и обучения для женщин, совмещающих работу в онлайн-сфере и материнство, чтобы помочь им эффективно управлять своим временем, снять психологическую нагрузку и повысить уровень информационной безопасности. Кроме того, важно разрабатывать и внедрять социальные программы, направленные на улучшение качества межличностных отношений в условиях цифровизации, чтобы укрепить социальную поддержку и связь между людьми. Также необходимо развивать меры защиты от онлайн-угроз и повышать информированность женщин о возможных рисках и методах их предотвращения.

В целом дальнейшая работа в области исследования последствий цифровизации в сфере материнства позволит более глубоко понять эти процессы и разработать эффективные стратегии для создания устойчивых и благоприятных условий для женщин, совмещающих материнство и работу в онлайн-сфере.

Список литературы

Гаврилица О.А. Ролевой конфликт работающей женщины: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1998. 185 с.

Исупова О., Уткина В. Почему женщинам трудно совмещать карьеру и семью // Институт демографии им. А.Г. Вишневского: оф. сайт. 6.03.2017. <https://www.hse.ru/demo/news/203444185.html>

Каждая девятая мама в России отказывается от декретного отпуска в пользу выхода на работу // Социологические опросы. 21.06.2024. <https://www.superjob.ru/research/articles/114731/kazhdaya-devyataya-mama>

v-rossii-otkazyvaetsya-ot-dekretnogo-otpuska-v-polzuvyhoda-na-rabotu/ (дата обращения: 25.02.2025).

Крошилин С.В. Гуглизация сознания молодежи // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сб. науч. ст. и материалов междунар. конф. 2018. С. 194–199.

Мотовилова А.Д., Фатеев А.Р., Нижельская Ю.А. Влияние социальных сетей на межличностную коммуникацию // Вестник науки. 2023. № 11 (68). С. 545–549.

Пачколина А.В. Проблема ролевого внутриличностного конфликта работающей женщины // Психолог. 2022. № 3. С. 60–67. https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=38017

Салмурбекова Р.Б., Жакшилыкова Т.А., Мырзалиева Т. Уровень интернет-зависимости у подростков и молодежи в Кыргызстане // Социальная политика и социальное партнерство. 2023. № 10. С. 670–678. <https://doi.org/10.33920/pol-01-2310-08>.

Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Дорохов Е.А. Психодиагностика технофобии и технофилии: разработка и апробация опросника отношения к технологиям для подростков и родителей // Социальная психология и общество. 2021. № 4 (12). С. 170–188. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120410>

Труфанова Е.О. Информационное перенасыщение: ключевые проблемы // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. 2019. № 1 (16). С. 4–21.

Щербаков А.И. Инфобизнес как виртуальный фактор экономического роста // СибСкрипт. 2011. № 3. <https://cyberleninka.ru/article/n/infobiznes-kak-virtualnyy-faktor-ekonomiceskogo-rosta> (дата обращения: 13.02.2025).

Begum K., Susila Dr. Techniques adopted in resolving role conflict of working women. International Journal of Engineering Applied Sciences and Technology, 2019, vol. 4, pp. 180–183. <https://doi.org/10.33564/IJEAST.2019.v04i05.026>.

Çalhan C., Göksu İ. An effort to understand parents' media mediation roles and early childhood children's digital game addiction tendency: A descriptive correlational survey study. Education and Information Technologies, 2023, no. 41, pp. 43–64. doi.org/10.1080/15228835.2023.2169855

Facca D., Hall J., Hiebert B., Donelle L. Understanding the Tensions of "Good Motherhood" Through Women's Digital Technology Use: Descriptive Qualitative Study. JMIR Pediatr Parent, 2023, 25:6:e48934. <https://doi.org/10.2196/48934>.

Gibson L. and Vicki L. Hanson. Digital motherhood: how does technology help new mothers? In Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '13). Association for Computing Machinery, 2013, pp. 313–322. <https://doi.org/10.1145/2470654.2470700>

Jo H., Baek E-M. Exploring the dynamics of mobile app addiction: the interplay of communication, affective factors, flow, perceived enjoyment, and habit. *BMC Psychol*, 2023, vol. 11. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01440-8>

Peng M., Xu Z. and Huang H. How Does Information Overload Affect Consumers' Online Decision Process? An Event-Related Potentials Study. *Front. Neurosci*, 2021, 15:695852. <https://doi.org/10.3389/fnins.2021.695852>

Sakakihara A., Haga C., Kinjo A., Osaki Y. Association between mothers' problematic Internet use and maternal recognition of child abuse. *Child abuse & neglect*, 2019, no. 96. <https://doi.org/10.1016/j.chab.2019.104086>.

References

Gavrilitza O.A. *Rolevoj konflikt rabotayushhej zhenshhiny: dis. ... kand. psihol. nauk.* [Role conflict of a working woman: Cand. of Psychology Dissertation]. Moscow, 1998, 185 p. (In Russ.)

Isupova O., Utkina V. *Pochemu zhenshchinam trudno sovmeshchat' kar'eru i sem'yu* [Why is it difficult for women to combine career and family]. *Institut demografii im. A.G. Vishnevskogo* [A.G. Vishnevsky Institute of Demography: official website]. 6.03.2017. URL: <https://www.hse.ru/demo/news/203444185.html> (In Russ.)

Kazhdaya devyataya mama v Rossii otkazyvaetsya ot dekretnogo otpuska v pol'zu vyhoda na rabotu [Every ninth mother in Russia refuses maternity leave in favor of going to work]. *Sociologicheskie oprosy* [Sociological surveys]. 21.06.2024. URL: <https://www.superjob.ru/research/articles/114731/kazhdaya-devyataya-mama-v-rossii-otkazyvaetsya-ot-dekretnogo-otpuska-v-polzu-vyhoda-na-rabotu/> (access date: 25.09.2024). (In Russ.)

Kroshilin S.V. *Guglizaciya soznaniya molodezhi* [Googleization of youth consciousness]. *Cifrovoe obshchestvo kak kul'turno-istoricheskij kontekst razvitiya cheloveka: sb. nauch. st. i materialov mezhdunar. konf.* [Digital society as a cultural and historical context of human development: Collection of scientific articles and materials of the international conference], 2018, pp. 194–199. (In Russ.)

Motovilova A.D., Fateev A.R., Nizhel'skaya Yu.A. *Vliyanie social'nyh setej na mezhlichnostnyu kommunikaciyu* [The influence of social networks on interpersonal communication]. *Vestnik nauki* [Bulletin of science], 2023, no. 11 (68), pp. 545–549. (In Russ.)

Pachkolina A.V. *Problema rolevogo vnutrilichnogo konflikta rabotayushchey zhenshchiny* [The problem of role intrapersonal conflict of a working woman]. *Psicholog* [Psychologist], 2022, no. 3, pp. 60–67. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2022.3.38017>. EDN: ZCVCI. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=38017. (In Russ.)

Shherbakov A.I. *Infobiznes kak virtual'nyj faktor e'konomicheskogo rosta* [Infobusiness as a virtual factor of economic growth]. *SibSkript*, 2011, no. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/infobiznes-kak-virtualnyy-faktor-ekonomicheskogo-rosta> (access date: 13.04.2024). (In Russ.)

Salmorbekova. R.B., Zhakshylykova T.A., Myrzalieva T. *Uroven' internet-zavisimosti u podrostkov i molodezhi v Kyrgyzstane* [The level of Internet addiction among adolescents and youth in Kyrgyzstan]. *Social'naya psixologiya i obshhestvo* [Social policy and Social Partnership], 2023, no. 10, pp. 670–678. <https://doi.org/10.33920/pol-01-2310-08>. (In Russ.)

Soldatova G.U., Nestik T.A., Rasskazova E.I., Doroxov E.A. *Psixodiagnostika texnofobii i texnofili: razrabotka i aprobaciya oprosnika otnosheniya k texnologiyam dlya podrostkov i roditelej* [Psychodiagnostics of technophobia and technophilia: development and testing of a questionnaire on attitudes towards technology for adolescents and parents]. *Social'naya psixologiya i obshhestvo* [Social Psychology and Society], 2021, vol. 12, no. 4, pp. 170–188. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120410> (In Russ.)

Trufanova E.O. *Informacionnoe perenasyshchenie: klyuchevye problemy* [Information glut: key problems]. *Filosofskie problemy informacionnyh tekhnologij i kiberprostranstva* [Philosophical problems of information technologies and cyberspace], no. 1 (16), 2019, pp. 4–21. (In Russ.)

Begum K., Susila Dr. Techniques adopted in resolving role conflict of working women. *International Journal of Engineering Applied Sciences and Technology*, 2019, vol. 4, pp. 180–183. <https://doi.org/10.33564/IJEAST.2019.v04i05.026>.

Çalhan C., Göksu İ. An effort to understand parents' media mediation roles and early childhood children's digital game addiction tendency: A descriptive correlational survey study. *Education and Information Technologies*, 2023, no. 41, pp. 43–64. doi.org/10.1080/15228835.2023.2169855

Facca D., Hall J., Hiebert B., Donelle L. Understanding the Tensions of “Good Motherhood” Through Women's Digital Technology Use: Descriptive Qualitative Study. *JMIR Pediatr Parent*, 2023, 25:6:e48934. <https://doi.org/10.2196/48934>.

Gibson L. and Vicki L. Hanson. Digital motherhood: how does technology help new mothers? In Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '13). Association for Computing Machinery, 2013, pp. 313–322. <https://doi.org/10.1145/2470654.2470700>

Jo H., Baek E-M. Exploring the dynamics of mobile app addiction: the interplay of communication, affective factors, flow, perceived enjoyment, and habit. *BMC Psychol*, 2023, vol. 11. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01440-8>

Peng M., Xu Z. and Huang H. How Does Information Overload Affect Consumers' Online Decision Process? An Event-Related Potentials Study. *Front. Neurosci.*, 2021, 15:695852. <https://doi.org/10.3389/fnins.2021.695852>

Sakakihara A., Haga C., Kinjo A., Osaki Y. Association between mothers' problematic Internet use and maternal recognition of child abuse. *Child abuse & neglect*, 2019, no. 96. <https://doi.org/10.1016/j.chab.2019.104086>.

neglect, 2019, no. 96. <https://doi.org/10.1016/j.chab.2019.104086>.

Статья поступила в редакцию 13.05.2025; одобрена после рецензирования 19.06.2025; принята к публикации 19.06.2025.

The article was submitted 13.05.2025; approved after reviewing 19.06.2025; accepted for publication 19.06.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 72–80. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 72–80.
ISSN 2073-1426
Научная статья
5.3.7 Возрастная психология
УДК 159.942
EDN VQHCBE
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-72-80>

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ РАДИАЦИОННОЙ КАТАСТРОФЫ НА ЧАЭС ЖИТЕЛЯМИ РАДИОАКТИВНО ЗАГРЯЗНЕННЫХ ТЕРРИТОРИЙ: MULTIPLE - CASE STUDY

Быховец Юлия Васильевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Институт психологии РАН,
Москва, Россия, bykhovets@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0163-4334>

Аннотация. Данное исследование является продолжением работ по изучению переживания невидимых стрессоров и посвящено описанию особенностей ретроспективного восприятия аварии на Чернобыльской АЭС жителями зоны отселения. Показано, что у респондентов образ того, что произошло в Чернобыле 26 апреля 1986 г., достаточно фрагментарен и представлен информацией из слухов, а также частично от медицинского персонала. Причиной стрессовых переживаний для респондентов являлась необходимость оставить дом, хозяйство, а также вынужденная миграция и адаптация к новому месту жительства. Предложено выделение двух уровней переживания радиационной опасности: первый – это видимое и осознаваемое, второе – это невидимое и не поддающееся осознанию.

Ключевые слова: невидимые стрессоры, радиационная опасность, восприятие, переживание, ЧАЭС, multiple - case study.

Благодарности. Исследование выполнено в соответствии с государственным заданием Минобрнауки РФ № 0138-2025-0009 «Системное развитие субъекта в нормальных, субэкстремальных и экстремальных условиях жизнедеятельности».

Для цитирования: Быховец Ю.В. Психологические особенности восприятия радиационной катастрофы на ЧАЭС жителями радиоактивно загрязненных территорий: multiple - case study // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 72–80. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-72-80>

Research Article

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE PERCEPTION OF THE RADIATION DISASTER AT THE CHERNOBYL NUCLEAR POWER PLANT BY RESIDENTS OF RADIOLOGICALLY CONTAMINATED TERRITORIES: A MULTIPLE - CASE STUDY

Yulia V. Bykhovets, Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, bykhovets@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0163-4334>

Abstract. This study is a continuation of the work on the study of the experience of invisible stressors and is devoted to the description of the features of the retrospective perception of the Chernobyl accident by residents of the resettlement zone. It is shown that the respondents' image of what happened in Chernobyl on April 26, 1986 is quite fragmentary and is represented by information from their rumors, as well as partially from medical personnel. The reason for the stress for the respondents was the need to leave home, household, as well as forced migration and adaptation to a new place of residence. It is proposed to distinguish two levels of experiencing radiation danger: the first is visible and conscious, the second is not visible and not amenable to awareness.

Keywords: invisible stressors, radiation hazard, perception, experience, Chernobyl nuclear power plant, multiple - case study.

Acknowledgements. The study was performed in accordance with the State Assignment of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation no. 0138-2024-0009 "Systemic development of a subject in normal, subextreme and extreme conditions of life".

For citation: Bykhovets Yu.V. Psychological features of the Perception of the Radiation Disaster at the Chernobyl Nuclear Power Plant by residents of Radiologically Contaminated territories: a multiple - case study. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 72–80 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-72-80>

Каждый период в истории человечества характеризуется своим специфическим типом угрожающих жизни событий. Особенность угроз XXI в. проявляется в том, что наряду с видимыми событийными стрессорами (аварии, войны, пожары и т. п.) человек все чаще сталкивается с невидимыми угрозами [Быховец: 5]. Примерами таких современных угроз являются вирусная угроза (в ситуации с распространением вируса COVID-19), террористическая угроза для косвенных свидетелей (т. е. тех людей, которые не пострадали лично, но стали свидетелями трагических событий из СМИ), угроза применения ядерного оружия, радиационная опасность и пр. Эти угрозы создают фон неопределенности высокой степени значимости, так как напрямую связаны со здоровьем и жизнью людей. Неопределенность возникает не от отсутствия информации, а от отсутствия представлений, какова вероятность того, что ты лично пострадаешь в результате воздействия этого события, как распознать, что ты попал в эту ситуацию, какие последствия для здоровья это может принести. Население научается жить под дамокловым мечом постоянной уязвимости личного благополучия. Эту угрозу невозможно увидеть глазом, услышать, почувствовать кожей, в этой связи ее осознание затруднено и основывается на информации из официальных и неформальных источников. Это знание выступает травматическим стрессором, который особенно остро переживается уязвимыми группами населения: молодежью и пожилыми людьми, женщинами, лицами с высоким уровнем нейротизма, экстраверсией и т. д. [Быховец, Казымова: 4]. В теоретическом исследовании В.Г. Маралова для описания способности живого существа к распознаванию сигнала как опасного/безопасного предложено понятие чувствительность к опасностям [Маралов: 9]. В основе принятия решения об опасности лежит оценка рас согласования между ожиданием и реальностью. Состояния тревоги, бдительности, возникающие после оценки сигнала как опасного, лежат в основе выбора соответствующего способа реагирования. Указывается, что люди различаются по способности к вероятностной оценке безопасности окружения.

Представления о невидимом психологическом стрессоре впервые в 90-х гг. ХХ в. были предложены Н.В. Тарабриной на основании серии исследований посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) у ликвидаторов аварии на Чернобыльской АЭС. В этом комплексном проекте впервые были описаны психологические особенности восприятия и оценки радиационной опасности [Тарабрина, Петрухин: 11; Тарабрина и др.: 12]. В работе показано, что оценка ситуативного стресса, испытанного ликвидаторами во время пребывания в аварийной зоне, определяет восприятие и переживание ра-

диационной угрозы. Пережитый стресс является основой отношения человека к работе в Чернобыле как событию, которое привело к ощущению изменённости себя. Также показана значительная роль вторичных стрессогенных факторов в этиологии ПТСР у ликвидаторов аварии: ухудшение здоровья, переживание угрозы лучевой болезни, повышение тревожности в условиях производства в связи с переоценкой риска аварийных ситуаций, семейные проблемы, связанные с деторождением [Тарабрина: 13].

Для описания психологических последствий невидимых стрессоров нами разработана концепция переживания невидимых угроз. Под переживанием невидимых угроз мы понимаем субъективную оценку риска стать жертвой данного угрожающего жизни человека события [Быховец: 3]. Одной из главных особенностей невидимых угроз является отсутствие чувственного (зрительного, слухового и т. д.) образа угрожающего жизни явления/объекта. Так, Т.Б. Мельницкая при рассмотрении психологического стресса, вызванного мнимым или фактическим воздействием радиации, указывает, что отсутствие органолептического восприятия фактора опасности является основой последующих переживаний [Мельницкая: 10]. Человек имеет дело с виртуальным образом данной угрозы, который складывается на основе информационных сообщений об этих угрозах из различных источников. В ситуации с невидимыми угрозами люди сталкиваются с событиями, которые зачастую отсутствовали в его личном опыте и характеризуются высшей степенью новизны и неопределенности. То есть у человека нет однозначной информации о последствиях столкновения с данным стрессором, нет сценариев поведения, обеспечивающих сохранение жизни. Определить степень стрессогенности ситуаций такого типа достаточно нелегко.

Отдельным стрессовым фактором, который следует рассмотреть особо, является отсроченность последствий воздействия невидимых угроз во времени. То есть человек живет некоторое время в ожидании неопределенных, но чаще негативных последствий/проявлений результата столкновения с данной опасностью. Это могут быть ухудшение состояния здоровья, как в ситуации с радиационным облучением, повышенная настороженность в связи с вероятностью стать жертвой террористического акта, интенсивные переживания вероятности заболеть опасным для жизни заболеванием, как в ситуации с COVID-19. В данном случае основная, заложенная в нас природой жизнеспасохраняющая система безопасности, обычно проявляющаяся в мгновенной реакции на угрозу в виде мобилизации организма, работает иначе. Из-за ограниченности ресурсов человека и его психики мобилизация не может длиться долго. Фактором снижения психического напряжения могут быть стремление

к рационализации через сбор и накопление информации о патогенности невидимой угрозы и параллельно с этим появление чувства подконтрольности ситуации.

В ситуации с невидимыми угрозами психологические последствия всегда многообразны и зависят от уровня образованности индивида, его способностей к рефлексии и критическому анализу поступающей извне информации, от его личностных особенностей, психического статуса на момент столкновения с угрозой.

В данной статье мы рассмотрим особенности отсроченных во времени переживаний в связи с аварией на Чернобыльской атомной электростанции (ЧАЭС) людьми, которые в 1986 г. проживали на территории, признанной зоной отселения, а последние 34 года находятся на экологически безопасной территории.

В настоящее время нами найдено небольшое количество работ по изучению динамики показателей психического здоровья населения территорий, признанных непригодными для жизни в связи с аварией на ЧАЭС. А.В. Хавыло провел изучение психологического статуса жителей радиоактивно загрязненных (РЗТ) и незагрязненных территорий Брянской, Калужской, Орловской и Тульской областей России спустя 22 года после аварии на ЧАЭС [Хавыло: 14]. Показано, что уровень посттравматического стрессового расстройства (по симптомам физиологической возбудимости, избегания и вторжения) у населения радиоактивно зараженной территории статистически значимо выше, чем у жителей незараженных радиацией территорий. В работе И.А. Зыковой, Г.В. Архангельской предложено понятие радиотревожность для описания психологического состояния человека, при котором он субъективно завышает объективно существующую, но чаще всего незначительную для здоровья опасность радиационного воздействия [Зыкова, Архангельская: 8]. Авторы указывают, что более половины практически здоровых лиц, проживающих на территории радиоактивного загрязнения и участвующих в их исследовании, испытывают стрессовые состояния в связи с этой аварией. Также есть данные о том, что люди пожилого возраста (старше 60 лет), проживающие на РЗТ, особенно остро переживают опасность радиационного облучения [Мельницкая: 10]. В исследовании Collett с соавторами показано, что воспринимаемое воздействие радиации, даже в случаях минимальной фактически поглощенной дозы, может привести к психологическому стрессу, который, в свою очередь, связан со снижением когнитивной дисфункции человека [Collett et. al.: 16]. Н.А. Жданова в своей работе показала, что проживание в опасной зоне с допустимыми уровнями радиации может приводить у части населения к нарушениям в эмоциональной и поведенческой сферах [Жданова: 6].

Целью нашего исследования стало описание особенностей ретроспективного восприятия аварии на Чернобыльской АЭС жителями зоны отселения. Далее будет представлен анализ исследования двух случаев (multiple - case study). Использование данного исследовательского плана для нас имеет в настоящее время особенное значение, учитывая специфику изучаемого феномена. О важности использования метода анализа единичного случая в исследованиях, в которых авторы пытаются через анализ единичных событий вывести некоторые всеобщие закономерности, указывает в своей работе Н.Е. Харламенкова [Харламенкова: 15].

Методика: для оценки того, как люди, проживающие на территории с высоким уровнем радиационного заражения, ретроспективно оценивают катастрофу на Чернобыльской АЭС, мы использовали интервью. Оно проводилось с участием супружеской пары: женщины К. (56 лет) и мужчины А. (61 год), которые на момент аварии 26.04.1986 года проживали в Новозыбковском районе, село Шеломы (территория села признана зоной отселения). Интервью было проведено 07.01.2024 г.

Вопросы интервью:

1. Как и когда вы узнали об аварии на ЧАЭС?
2. Какие чувства вы испытывали, когда узнали об этом?
3. По вашим наблюдениям, изменилось ли что-то в вашем поведении в связи с сообщениями об аварии на ЧАЭС?
4. Проявляли ли вы интерес к информации об аварии?
5. Повлияла ли авария на ЧАЭС на ваши профессиональные планы?
6. Доверяли ли вы действиям правительства в той ситуации?
7. Изменилось ли как-то социальное взаимодействие между жителями вашего села? Какое было к вам отношение населения того места, куда вам пришлось переехать жить?

Результаты. На основании данных интервью были выделены основные темы, которые позволяют описать специфику восприятия радиационной опасности жителями радиоактивно загрязненных территорий.

Со слов респондентов, после возникновения аварии на ЧАЭС информация об этом событии была засекречена, в этой связи жители примыкающих к городу Чернобыль областей не знали о случившемся 26 апреля 1986 г. Спустя 1–2 месяца стали возникать слухи, происходили какие-то мероприятия, связанные со здоровьесберегающими действиями, которые легли в основу образа радиационной опасности. На основании данных интервью можно описать структуру образа угрозы радиационного заражения, которая включает в себя когнитивные и эмоциональные ком-

Таблица 1

Структура представления об угрозе радиационного заражения

Компоненты представления об угрозе радиационного заражения		По данным интервью
Эмоциональный и когнитивный компоненты	Осознание угрозы радиационного облучения для собственного здоровья	<p>Респондент А.: «Работал я на объекте и приезжали наши врачи, вернее не наши врачи, не местные, а издалека приехали. И вот они замеряют у меня в кабине фон радиации, замеряют на улице и говорят, что вам нельзя на нем работать... тут уже, конечно, страшно...»</p> <p>Респондент А.: «Мы случайно узнали. Где-то через месяц, может, чуть побольше. У нас был такой случай. В медицинском училище преподавали военное дело. И вот когда запустили, как он называется, прибор. Он же пищит, когда высокая радиация. И вот мы узнали от этого случая».</p>
Эмоциональный компонент	Страх за здоровье детей	<p>Респондент А.: «Вы знаете, лучше здоровье детей. За здоровье детей. Если бы не это. Как вы думаете? Стал бы переезжать? У меня старший сын на велосипеде по дому катался. Понимаете размеры дома? Отдать в фонд государства – не знаешь, во-первых, куда потом ушло, и переехать куда-то... так что... Ради детей, ради детей уезжали».</p> <p>Респондентка К.: «...Информация стала появляться ближе к 90-м. А это везде говорилось об этом. Конечно, этот страх присутствовал. Страх за детей, что будет. У нас же как, знаете, у нас бабушки: «Ой, я иду – лежит кусок радиации, я его ногой тыдынь» (смеется). Каждый сам придумывал какие-то мифы. Вообще, что там вот такой масштаб случился, такой вот страшный масштаб, катастрофа, мы узнали ближе к 90-м годам. Это в течение трех лет это было-было потихоньку, а потом стало уже страшно. Интернета не было и почитать где-то не было. Телевизор только. Ну конечно, было страшно. Страшно за детей, что будет. Начали говорить, что могут рождаться там и уроды, и впоследствии облучение, онкозаболевания. Все это, конечно, присутствовало».</p>
Когнитивный компонент	Наблюдение за поведением жителей села Помощь от государства, которую не получали жители села до аварии	<p>Респондент А.: «Я работал в бригаде, у нас уехало 4 человека. А бригада была 9 единиц техники. Кто уехал на Украину, кто уехал... под Урал».</p> <p>Респондентка К.: «Междус собой это обсуждали, многие уезжали. Пораньше даже могли уехать. Кто-то мог, те уезжали...»</p> <p>Респондент А.: «Я вам скажу, а вы подумайте – просто так смертные государство будет платить? Мы называли эти денежки, которые нам выдавали, по 30 рублей, мы их так называли по-местному между собой. Как вы думаете, государство раскошелилось бы на эту сумму? И тем более до Чернобыля – я жил в такой местности, что мы не видели, что такое камбала. Не знали, что это такое. Не видели, что такое тушеники, сгущенки. В Москве – да. В больших городах. В Белоруссии. А в нашей местности... не было такого».</p> <p>Респондентка К.: «...Потом стали выплачивать деньги. Мы как-то их в народе называли «гробовые». Платили на каждого ребенка и на каждого взрослого. Какие последствия и что именно после этой радиации мы, конечно, не понимали. Как-то были молодые и нам это было не столь важно, наверное, да. А потом уже у нас сынок родился в июле месяце. Вот он в июле родился 1986 года. Мы еще жили там 4 года».</p>

поненты (табл. 1). Эмоциональные компоненты включают страх за собственное здоровье и здоровье детей, когнитивные компоненты построены на основании наблюдений за реакцией правительства и поведением окружающих людей, также проживавших на радиактивно зараженной территории, которые рассматривались респондентом как свидетельства нарушения безопасности жизни.

Таким образом, в ходе интервью мы получили данные о том, что у респондентов образ того, что произошло в городе Чернобыле 26 апреля 1986 г., достаточно фрагментарен и представлен информацией из слухов, а также частично от медицинского персонала, который приезжал в их село после аварии.

Респонденты самостоятельно не искали информацию о произошедшей радиационной катастрофе, не делали попытки понять, что случилось. Решение

о переезде было основано на чувстве страха за жизнь и здоровье детей. В данном случае следует отметить, что страх относился не к ситуации аварии на ЧАЭС, а был связан с будущими последствиями этого события для здоровья детей, то есть происходит смешение в смысловых значениях угрожающего жизни события: респонденты страшились не аварии, а будущих проблем со здоровьем у себя и детей (Респондентка К.: «Воду тили все, просто стали привозить много продуктов, которых у нас раньше не было. Завозилось очень много морепродуктов, заводилась сгущенка, тушёнка. В принципе, продукты, я вот даже не знаю, как сказать... мы-то были довольны в то время, не было что-то такого особо хорошего, но привозить стали все. Всего, всяких продуктов – "у вас зараженная зона". Не знаю, как в то время думало наше правительство, что мы там, как мы там.

Делалось все, мне кажется, для того, чтобы у людей не было паники, чтобы бежали там толпами. Все как-то спокойно проходило. Люди сами по себе, конечно, нервничали, переживали за детей, за себя, за будущее детей»).

Оба респондента указывают, что авария на ЧАЭС является для них стрессором высокой интенсивности. Однако причиной стрессовых переживаний в первую очередь для К. является необходимость оставить дом, хозяйство, которые на момент аварии на ЧАЭС были в достаточно хорошем состоянии («...Был очень стресс большой – уехать, оставить, там был очень большой дом. Мы как бы планировали там жить, и работа была. Все было. Это был очень большой стресс. Не до боли душевной, но было очень тяжело. Я, конечно, не там родилась, в другом месте, а муж, он больше там прожил, и все это его рук, он строил, все делал. Как бы и видя, как там близко город и все... Это западные районы Брянской области, и мы как бы хотели там жить, но это был очень большой стресс»).

Респондентка К. указала на то, что дом и хозяйство имели для нее и ее мужа высокую ценность, которую они в связи с аварией должны были потерять. Именно это обстоятельство определило эту ситуацию как стрессовую. Л.И. Анциферова в своей работе указывает на то, что «чем более значительное место в смысловой сфере личности занимает находящийся в опасности объект и чем более интенсивно воспринимается личностью угроза, тем выше мотивационный потенциал совладания с возникшей трудностью» [Анциферова: 1]. Именно эта ценность дома и хозяйства актуализировала адаптационный потенциал респондентки и ее мужа, который обеспечил их настойчивостью и энергией для поиска нового места жительства, то есть способствовал формированию совладающего со стрессом поведения.

Для респондента А. источником стресса в первую очередь выступила информация о высоком уровне радиации на его месте работы (в кабине машины). Вторым по значимости стрессовым фактором, о котором стало ясно из интервью, является угроза радиационного облучения для здоровья и будущей жизни детей. Из различных источников появлялась информация об отсроченном характере воздействия радиации, что могло приводить к переживанию состояния постоянного напряжения, ожиданию неблагоприятных последствий для организма. Эта вторая ценность, фрустрация которой проявилась в связи с аварией на ЧАЭС.

Дополнительным стрессогенным фактором выступила необходимость адаптации на новом месте жительства, который по природным условиям сильно отличался от предыдущего (Респондент А.: «Труднее было, когда переехали. Другая местность, другие

люди. Другое отношение», «Еще сложнее было знать в чем? ...Привыкнуть к той местности, куда я переехал. По климату... А как вы думаете... Ты днем выходишь, а тебе и днем, и ночью белая ночь»), а также денежный кризис 1990-х годов, когда произошло обесценивание денег («Мне выплатили за дом страховку. Мне за дом за личный выплатили страховку. Я оформил документы. Но пока я переезжал... и приехал на новое место, мои денежки, которые мне выплатили... Я пылесоса не мог купить. Я попал в этот период, когда наши деньги обесценились»).

О стрессогенности данного события свидетельствует наличие синдрома годовщины, о котором сообщила респондентка («Иногда это забывается, а вот когда наступает 26 апреля, даже если где-то там что-то, оно уже вспоминается, как было, и даже всплывает то, как уезжали, как это было, и дом вспоминается, и вот это вот все общение, и про продукты вот вспоминается, что вот привозили»). То есть респондентка сообщает об обострении болезненных воспоминаний о комплексе событий, связанных с переездом, поиском нового места проживания, адаптации к неблагоприятным условиям жизни и пр. в связи с каждой годовщиной аварии на ЧАЭС. Это очень распространенная и нормальная реакция на травматическое событие. Данные воспоминания могут рассматриваться как симптомы посттравматического стрессового расстройства.

Таким образом, данные показывают, что стресс респондентов был вызван не переживанием случившейся катастрофы, а миграцией и сопровождающими ее трудностями (поиск работы, места жительства, обесценивание денег, привыкание к новым климатическим условиям).

Интересными являются сведения о том, что, с одной стороны, информации о произошедшей катастрофе было очень мало, но, с другой стороны, со слов респондентки, они доверяли сообщениям правительства и получаемой из них информации и не делали попыток получить дополнительные данные (Респондентка К.: «Да, конечно, верили сообщениям правительства. Это время такое было, еще советское время, мы люди, которые воспитывались в это время. Мы всегда верили. Как сказано, это всегда было. Это было все строго. Мы очень всему верили. Говорили, что да, вам нужно уезжать, да, потом уже сказали, кто куда может, на добровольной основе, но силой никого не выселяли»).

Не было агрессии в связи с произошедшим событием. Респондентка сообщает, что информация о том, насколько опасно для здоровья радиационное облучение, стала появляться только к 1990 г., то есть спустя 4 года после катастрофы. В связи с растянутым во времени интервалом от начала катастрофы до появления информации о ее угрожающем воздействии (прошло

4 года) у людей, с точки зрения респондентки, отсутствовали паника и сильных страх. Решения о переезде принимались степенно, без спешки (Респондентка К.: «Наверно, когда это случилось, чернобыльская катастрофа, не было этого, не было, что вот случилось – и сразу нам объявили. И вот этого шока и паники не было. Это все как-то шло постепенно. Наверно, у нас там в голове это и отложилось, что не так, что я вскакиваю и нужно бежать. Вот этого не было такого, что такое страшное сейчас случиться. Нет, такого не было, потому что у нас тогда все было постепенно. И все пришли к этому выходу, не в страшной панике, не с вещами, не оставляли, не бежали, не было такого. Ближе туда – да: Припять – да, там, конечно, было. Конечно, люди бежали. У нас все-таки мы дальше были. Не отчужденная зона, конечно, а зона переселения. Даже люди другие к нам приезжали, занимали дома»).

Было сделано несколько попыток найти новое место жительства, которые заканчивались с разной степенью успеха, то есть респонденты не «бежали в панике» от места радиационного заражения куда глаза глядят, а подбирали новое место жительства по значимым для них критериям (возможность предоставления работодателем жилья и места работы по профессии). Со слов респондента А., помочь в переезде оказали родственники («Мы с тестем уехали в Карелию. У него там брат был. Он говорит: “Приезжайте в гости”. Мы приехали в гости. И все. Слово за слово. Я так там и остался. Сходили к этому... начальнику по работе. Пришли и оговорили все. Он сказал, что им нужны рабочие. Тогда по России где-то что-то закрывалось, у них открывалось. У них открывался новый карьер. Нужен был шофер, и не один я там был. Нас 3–5 человек. Надо техника, надо водителя. Вот пожалуйста. Работу мне предоставили»).

Таким образом, информации об аварии на ЧАЭС было мало, но респондентам ее хватало, они не проявляли попыток дополнительного сбора данных о произошедшем. Это также является дополнительным свидетельством того, что сама Чернобыльская авария и ее последствия в виде радиационного облучения не выступали травматическим стрессором для респондентов.

Респондентка К. воспринимает данное событие своей жизни не только как негативное, но обозначает и его позитивное влияние: «Я считаю, что да, это вызов. И я не знаю, как бы мы жили там. Может быть, это все сплотило нас. Это все вместе собрало в кучу. Хотя у меня в Брянске живут родственники, мне кажется, что мы преодолели вот это все как-то с мужем вместе. Вот этот переезд, этот далекий переезд, тяжелый переезд, начиная все с нуля...» Следует отметить, что индивидуальным фактором-

протектором для такой оценки произошедшего может являться уровень психологического благополучия семьи на момент катастрофы: этому предшествовал достаточно позитивный этап жизни (свадьба, планирование беременности, переезд в новый дом и пр.), то есть можно предположить, что незадолго до случившейся катастрофы психологическое состояние респондентки было достаточно стабильным и позитивно окрашенным, что, возможно, определило такую реакцию на событие.

Для А. наличие работы и жилья на новом месте жительства явилось основным поддерживающим фактором. Также респондент указывает, что красота и возможности природы на новом месте жительства выступили ресурсами совладания («Куда я переехал, мне сразу дали хоть не благоустроенное, но жилье какое-то. И работу предоставили по специальности. Работу предоставили по специальности и жене», «Знаете, что самое прекрасное? Когда я переехал туда и мне через день один знакомый говорит: “Поехали на рыбалку?” И когда я увидел эти чистые-чистые озера. Когда ты сидишь, под тобой метра 3–4, оно светлое, дно видно. Вот это вот. Еще какая красота! А потом, когда переехали, попали на сбор ягод... народ собирается на одну машину. Знаете, какой интерес?! Ну привыкли. Нормально все»).

На вопрос интервьюера о том, как А. относится к этой части своей биографии, респондент ответил: «Это трудно объяснить. Там юность прошла. Там 9 месяцев назад дети появились. Вот как перебираться в другое место? Чувство... какое чувство... не объяснить... ой... как тепло? Года 2–3 тянуло назад, туда, в свое место. Я даже каждый год ездил туда. Я даже ездил туда. Мы в отпуск ездили. У меня же там родня оставалась. Брат двоюродный. Мы ездили туда. И как-то немножко тянуло. А потом привык. Это все ушло. И эти чувства... ушли. Да». Респондент описывает свои чувства, констатируя утрату связи с местом его рождения.

Обсуждение результатов. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у респондентов сложилось разрозненное представление об аварии на ЧАЭС: не ясно, что конкретно произошло, по каким причинам, есть ли виновные, какие действия предпринимаются для ликвидации последствий и пр. Их представления отражают сам факт аварии на ЧАЭС, достоверность которого основана на слухах, сообщениях медицинского персонала и наблюдениях за поведением земляков и действиями правительства в связи с произошедшим. В этом отношении можно сравнить чувства респондентов аварии на ЧАЭС с переживанием природной стихии: причина ее не ясна, а воздействие катастрофично.

Также у самих респондентов не было желания понять и осмыслить, что произошло, так как они не ис-

кали информацию о случившемся. Можно предположить, что у опрошенных нами респондентов не было соприкосновения с радиационной угрозой в их ментальном пространстве, поэтому нет острых стрессовых переживаний в связи с этим. Для них беда не случилась, а только еще может произойти в виде возможных болезней в будущем.

С другой стороны, встреча с угрозой для жизни от радиационного облучения для них была в моменте принятия решения о переезде. Именно тогда они должны были допустить до осознания катастрофичность произошедшего и принять себя как жертв этой аварии. И тогда выделение в качестве причины переезда угрозы для здоровья детей, определяя возможность дальнейшего проживания в новом месте, вероятно, является дополнительным фактором, подтверждающим правоту сделанного выбора. Ценность семьи и здоровья детей, доминирующая в патриархальных семьях, помогла респонденту преодолеть сложность выбора между возможностью оставаться и необходимостью переезжать в более безопасное место.

Выделим предварительно два уровня анализа изучаемого явления – переживания невидимой угрозы радиационной опасности: первый – это видимое и осознаваемое, второе – это невидимое и не поддающееся осознанию. Стресс респондентов был связан с утратой видимого и осозаемого (дома и хозяйства), а также с невидимой потенциальной будущей угрозой жизни, встреча с которой все-таки произошла в момент принятия решения о переезде. В связи с тем, что радиационное облучение невозможно увидеть глазом, людям трудно признать его реальность. Картина аварии и последующего радиационного излучения перцептивно нереальна, и в то же время ее реальность конструируется человеком, исходя из информации, полученной из источников, которым он доверяет. Основной фокус переживаний респондентов касался информационных сообщений о том, что в будущем у них или их детей могут возникнуть проблемы со здоровьем, а также о том, что им необходимо переезжать. То есть, с одной стороны, они боялись и переживали не за сегодняшний день, когда они стали жертвами катастрофы, а из-за будущих негативных последствий (миграция и возможность болезней), с другой стороны, они столкнулись со страхом смерти от неявного, неизвестного, неведомого. В.В. Знаков при описании многомерности бытия указывает, что «непостижимое по существу возникает как отражение объективных характеристик самого бытия» [Знаков: 7]. Эта непостижимая для осознания радиационная опасность ставила людей в ситуацию, когда у них не было возможности не выбирать, потому что, если ты не уедешь и останешься, за тебя выберет сама жизнь.

Фактически в ситуации с аварией на ЧАЭС мы имеем дело, во-первых, с замещением стресса в связи с радиационным облучением стрессом миграции. Сходные данные получены при оценке состояния психического здоровья пострадавших в результате аварии на АЭС Фукусима, когда психопатологическая симптоматика у пострадавших была связана с эвакуацией и сопутствующей стрессовой нагрузкой, а не с действием ионизирующего излучения [Буртовая и др.: 2].

Второй результат – страх неявного (радиационная опасность определяется через страх будущих болезней). В этом случае возможными механизмами переживания невидимого информационного стресса при радиационной угрозе является замещение невидимой опасности видимыми объектами, социальное сравнение, антиципация, выбор из альтернатив. Таким образом, субъективная оценка риска стать жертвой той или иной угрозы основывается на двух составляющих: рациональной оценке потенциальных потерь в связи с угрозой и чувстве страха смерти от неизвестного, неведомого.

Ограничения исследования. В связи с ограниченной по размеру и составу выборкой (результаты нашего исследования получены на материале двух кейсов) представленные данные могут не полностью отражать характеристики генеральной совокупности. Планы по расширению эмпирической базы состоят в проведении серии дополнительных интервью как с тем людьми, которые уезжали из зон отселения, так и с теми, кто принял решение оставаться. Использование разнообразных источников данных поможет получить более полную и объективную картину особенностей восприятия радиационной катастрофы на ЧАЭС жителями радиоактивно загрязненных территорий.

Заключение. Полученная модель переживания радиационной угрозы дает сжатое, наглядное и формализованное представление о компонентах этого явления и может быть использована в теоретическом и практическом планах для оценки резильентности населения, а также для разработки алгоритмов психологической помощи в ситуации техногенных катастроф.

Список литературы

Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 512 с.

Буртовая Е.Ю., Кантинина Т.Э., Литвинчук Е.А. Характеристика факторов, влияющих на состояние психического здоровья облученных лиц в отдаленном периоде после радиационного воздействия // Радиационная гигиена. 2025. Т. 18, № 1. С. 76–84. <https://doi.org/10.21514/1998-426X-2025-1-76-84>

Быховец Ю.В. Представления о террористическом акте и переживание террористической угрозы жителями разных регионов РФ: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2007. 130 с.

Быховец Ю.В., Казымова Н.Н. Современные отечественные исследования психологических факторов переживания террористической угрозы // Психологический журнал. 2019. Т. 40, № 3. С. 22–30.

Быховец Ю.В. Стресс от невидимых информационных угроз и его последствия // Консультативная психология и психотерапия. 2023. Т. 31, № 3. С. 132–166. <https://doi.org/10.17759/cpp.2023310307>

Жданова Н.А. Психологические последствия пребывания человека в местах с повышенной радиационной опасностью // Время выбрало нас: материалы Междунар. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых; Витебск, 15–16 мая 2025 г. / УО ВГАВМ; ред. кол.: О.С. Горлова (гл. ред.) и др. Ч. 1. Витебск: ВГАВМ, 2025. С. 23–26.

Знаков В.В. Психология возможного: Новое направление исследований понимания. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2000. 257 с.

Зыкова И.А., Архангельская Г.В. Радиотревожность населения загрязненных территорий и меры по ее снижению. Санкт-Петербург, 2007. 24 с.

Маралов В.Г. Проблема чувствительности к угрозам: обзор исследований // Национальный психологический журнал. 2021. № 1 (41). С. 15–26.

Мельницкая Т.Б. Социально-психологические последствия переживания радиационного риска у населения, проживающего на радиоактивно загрязненной территории Брянской области // Вестник психотерапии. 2008. № 25 (30). С. 94–103.

Тарафрина Н.В., Петрухин Е.В. Психологические особенности восприятия и оценки радиационной опасности // Психологический журнал. 1994. Т. 15, № 1. С. 27–40.

Тарафрина Н.В., Лазебная Е.О., Зеленова М.Е., Петрухин Е.В. Посттравматический стресс у ликвидаторов последствий аварии на ЧАЭС. Т. 1. Кн. 1. Москва: Изд-во ИП РАН, 1995. С. 66–99.

Тарафрина Н.В. Психология посттравматического стресса: Теория и практика. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 304 с.

Хавыло А.В. Социально-психологические проблемы жизнедеятельности и стрессовые реакции населения, проживающих на радиоактивно загрязненных территориях России после аварии на Чернобыльской АЭС // Вестник психотерапии. 2014. № 52 (57). С. 80–91.

Харламенкова Н.Е. Case study как метод исследования личности // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы. Сер.: Интеграция академической и университетской психологии.

Москва: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2010. С. 747–752.

Collett G., Craenen K., Young W., Gilhooly M., Anderson R.M. The psychological consequences of (perceived) ionizing radiation exposure: a review on its role in radiation-induced cognitive dysfunction. International Journal of Radiation Biology, 2020, vol. 96 (9), pp. 1104–1118. <https://doi.org/10.1080/09553002.2020.1793017>

References

Ancyferova L.I. *Razvitiye lichnosti i problemy gerontopsihologii* [Personality development and problems of gerontopsychology], 2-e izd., ispr. i dop. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2006, 512 p.

Burtovaya E.Yu., Kantina T.E., Litvinchuk E.A. *Harakteristika faktorov, vliyayushchih na sostoyanie psihicheskogo zdorov'ya obuchennyh lic v otdalennom periode posle radiacionnogo vozdejstviya* [Characteristics of factors influencing the mental health of irradiated persons in the late period after radiation exposure]. *Radiacionnaya gigiena* [Radiation Hygiene], 2025, vol. 18, no. 1, pp. 76–84. <https://doi.org/10.21514/1998-426X-2025-18-1-76-84>

Byhovec Yu.V. *Predstavleniya o terroristicheskem akte i perezhivanie terroristicheskoy ugrozy zhiteyami raznyh regionov RF*: dis. ... kand. psihol. nauk [Ideas about a terrorist act and the experience of a terrorist threat by residents of different regions of the Russian Federation: dis. ... candidate of psychological sciences]. Moscow, 2007, 130 p.

Byhovec Yu.V. Kazymova N.N. *Sovremennye otechestvennye issledovaniya psihologicheskikh faktorov perezhivaniya terroristicheskoy ugrozy* [Modern domestic studies of psychological factors of experiencing a terrorist threat]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2019, vol. 40, no. 3, pp. 22–30.

Byhovec Yu.V. *Stress ot nevidimyh informacionnyh ugroz i ego posledstviya* [Stress from invisible information threats and its consequences]. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya* [Counseling psychology and psychotherapy], 2023, vol. 31, no. 3, pp. 132–166. <https://doi.org/10.17759/cpp.2023310307>

Havylo A.V. *Social'no-psihologicheskie problemy zhiznedeyatel'nosti i stressovye reakcii naseleniya, prozhivayushchih na radiaktivno zagryaznennyh territorij Rossii posle avariij na Chernobyl'skoj AES* [Social and psychological problems of life and stress reactions of the population living in radioactively contaminated territories of Russia after the Chernobyl accident]. *Vestnik psihoterapii* [Bulletin of Psychotherapy], 2014, vol. 52 (57), pp. 80–91.

Harlamenkova N.E. *Case study kak metod issledovaniya lichnosti* [Case study as a method of personality research]. *Eksperimental'naya psihologiya v rossii: tradicii i perspektivy. Ser.: Integraciya akademicheskoy*

i universitetskoj psihologii [Experimental psychology in Russia: traditions and prospects. Ser.: Integration of academic and university psychology], 2010, pp. 747–752.

Maralov V.G. *Problema chuvstvitel'nosti k ugrozam: obzor issledovanij* [The problem of sensitivity to threats: a review of research]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal], 2021, vol. 1 (41), pp. 15–26.

Melnitskaya T.B. *Social'no-psihologicheskie posledstviya perezhivaniya radiacionnogo riska u naseleniya, prozhivayushchego na radioaktivno zagryaznenoj territorii Bryanskoy oblasti* [Social and psychological consequences of experiencing radiation risk in the population living in the radioactively contaminated territory of the Bryansk region]. *Vestnik psihoterapii* [Bulletin of Psychotherapy], 2008, vol. 25 (30), pp. 94–103.

Tarabrina N.V., Petruhin E.V. *Psihologicheskie osobennosti vospriyatiya i ocenki radiacionnoj opasnosti* [Psychological Features of Perception and Assessment of Radiation Hazard]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 1994, vol. 15, no. 1, pp. 27–40.

Tarabrina N.V., Lazebnaya E.O., Zelenova M.E., Petruhin E.V. *Posttravmaticheskij stress u likvidatorov posledstvij avarii na ChAES* [Post-traumatic Stress in Liquidators of the Consequences of the Chernobyl Accident]. Vol. 1, iss. 1. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., pp. 66–99.

Tarabrina N.V. *Psihologiya posttravmaticheskogo stressa: Teoriya i praktika* [Psychology of Post-traumatic Stress: Theory and Practice]. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2009, 304 p.

Zhdanova N.A. *Psihologicheskie posledstviya prebyvaniya cheloveka v mestah s povyshennoj radiacionnoj opasnostyu* [Psychological consequences of a person's stay in places with increased radiation hazard]. *Vremya vybralo nas: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. studentov, magistrantov, aspirantov i molodyh uchenykh; Vitebsk, 15–16 maya 2025 g.* [Time has chosen us: Proceedings of the International scientific and practical conference of students, master's students, postgraduates and young scientists; Vitebsk, May 15–16, 2025]; UO VSVM, ed. by O.S. Gorlova et al. Part 1. Vitebsk, VGAVM Publ., 2025, pp. 23–26.

[Psychology of the Possible: A New Direction in Research of Understanding]. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2000, 257 p.

Zykova I.A., Arhangelskaya G.V. *Radiotrevozhnost' naseleniya zagryaznennyh territorij i mery po ee snyzheniyu* [Radio anxiety of the population of contaminated territories and measures to reduce it]. Saint-Petersburg, 2007. 24 p.

Collett G., Craenen K., Young W., Gilhooly M., Anderson R.M. The psychological consequences of (perceived) ionizing radiation exposure: a review on its role in radiation-induced cognitive dysfunction. *International Journal of Radiation Biology*, 2020, vol. 96 (9), pp. 1104–1118. <https://doi.org/10.1080/09553002.2020.1793017>

Статья поступила в редакцию 16.06.2025; одобрена после рецензирования 01.08.2025; принята к публикации 01.08.2025.

The article was submitted 16.06.2025; approved after reviewing 01.08.2025; accepted for publication 01.08.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 81–87. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 81–87.

ISSN 2073-1426

Научная статья

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

УДК 159.95

EDN XXVIM

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-81-87>

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Михеева Светлана Валерияновна, Финансовый университет при правительстве РФ, Москва, Россия, svm-msou@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются техники регулирования эмоций во время общения (техника тела, работа над нашими мыслями и отношением, а также коммуникативные техники). Особое внимание уделяется коммуникативным техникам и двум основным направлениям регулирования эмоций во время процесса коммуникации: регулирование нашего собственного эмоционального состояния и оказание влияния на эмоциональное состояние нашего собеседника. Результаты опроса, проведенного на первом курсе Финансового университета при правительстве РФ, показали, что все студенты в той или иной степени испытывали эмоциональные трудности во время общения с другими людьми. Эффективная коммуникация невозможна без знания правил техники регулирования эмоций, именно поэтому рассматриваемая в статье проблема так значима. Именно благодаря умелому использованию этой техники становится возможной эффективная и конструктивная коммуникация. Простые коммуникативные техники, применяемые для решения трудностей, связанных с эмоциями, основаны на следующих уровнях коммуникации: предметном уровне, когда мы перестаем работать над первоначальной темой беседы и делаем наши эмоции новой темой на некоторое время, и уровне отношений, на котором чрезвычайно важно оставаться в так называемом состоянии «Взрослый». Эти техники необходимо развивать на занятиях иностранного языка, так как они помогают решить задачу развития коммуникативно-речевой компетенции обучающихся и являются залогом успешной профессиональной деятельности будущих специалистов. В статье подробно изложены инструкции по совершенствованию техники регулирования эмоций.

Ключевые слова: коммуникативные техники, регулирование эмоций, влияние на эмоции собеседника, предметный уровень, уровень отношений.

Для цитирования: Михеева С.В. Развитие эмоционального интеллекта с целью повышения эффективности профессиональной коммуникации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 81–87. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-81-87>

Research Article

IMPROVEMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE WITH THE AIM OF INCREASING EFFICIENCY OF PROFESSIONAL COMMUNICATION

Svetlana V. Mikheeva, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia, svm-msou@yandex.ru

Abstract. In the article we consider techniques to regulate our emotions in the course of communication (body techniques, working on our thoughts and attitude and communicative techniques). Special attention is paid to communicative techniques and two main directions of regulating emotions during the communication process: regulation of our own emotional state and impacting on our interlocutor's emotional state. The results of the survey, in which the students of the first year of the Financial University under the Government of the Russian Federation participated, showed that all of them experienced emotional problems during communication with other people to this or that extent. Constructive communication is impossible without the knowledge of the rules of techniques of regulating our emotions, that is why the problem the article looks into is of great importance. It's thanks to skillful implementation of these techniques the effective and productive communication becomes possible. Simple communicative techniques to deal with our emotions are based on the levels of communication: the subject level, when we stop working on the original subject of the talk and make our emotions a new subject for a while, and the relationship level, where it's essential to stay in the so-called "Adult" position. These communicative techniques must

be improved at the lessons of foreign languages as they help solve the problem of communicative competence of students and have great importance for their future professional life. In the article there are detailed instructions aimed at improving these techniques of the regulation of emotions.

Keywords: communicative techniques, to regulate emotions, to impact on the interlocutor's emotions, subject level, relationship level.
For citation: Mikheeva S.V. Improvement of emotional intelligence with the aim of increasing efficiency of professional communication. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 81–87 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-81-87>

В наше время вопросы, связанные с развитием эмоционального интеллекта для осуществления успешной коммуникации, становятся все более актуальными, поскольку способствуют установлению доверительных, непринужденных отношений между людьми. Актуальность статьи обусловлена еще и тем, что техники регулирования эмоций во время общения чрезвычайно важны для совершенствования коммуникативной компетенции участников коммуникации и достижения ими успеха в профессиональной и иных видах деятельности [Михеева: 256]. Знание коммуникативных техник для преодоления эмоциональных трудностей в значительной мере повышает эффективность и конструктивность коммуникации. В статье рассматриваются два направления регулирования эмоций в процессе коммуникации, а именно: регулирование нашего собственного эмоционального состояния и оказание влияния на эмоциональное состояние собеседника, что составляет научную новизну исследования. Практическая значимость заключается в том, что в работе определены возможности использования в вузе коммуникативных техник регулирования эмоций с целью осуществления успешной конструктивной коммуникации. Теоретическая значимость предполагает возможность использования освещенного в работе анализа действия коммуникативных техник регулирования эмоций для дальнейшего их изучения и перспектив внедрения в образовательный процесс. Методами научного исследования стал опрос студентов 1-го курса факультета «Высшая школа управления» Финансового университета при правительстве РФ, а также эксперименты, направленные на выявление трудностей регулирования эмоций в ходе коммуникации. Целью работы является обоснование использования коммуникативных техник регулирования эмоций для совершенствования профессиональных компетенций будущего специалиста, а также для развития его эмоционального интеллекта. Она реализуется в следующих задачах: определение трех видов техники регулирования эмоций (техника тела, работа над мыслями и отношением, коммуникативные техники), подробное описание двух основных направлений регулирования эмоций в рамках коммуникативной технологии.

Роль эмоций в коммуникации постоянно недопонимается. Очень часто акцент ставится на аргументы (предметный уровень), в то время как успех

коммуникации во многом зависит от эмоций, заложенных в содержание самого аргумента (особенно в странах с так называемой культурой с высоким уровнем контекста, например Россия или Китай). В связи с этим необходимо научиться коммуникативным технологиям, которые помогут регулировать эмоции в процессе коммуникации, особенно в тех случаях, когда они начинают нарушать ее течение, эффективность и атмосферу. Необходимо уметь не только управлять своим собственным эмоциональным состоянием, но также влиять на эмоциональное состояние своего собеседника. Умение регулировать свои эмоции и эмоции партнера по речевой коммуникации является фундаментальным навыком, влияющим на достижение взаимопонимания и, соответственно, на взаимодействие и качество коммуникации в целом. Ведь частую неумение регулировать эмоции ведет к непониманию, ошибкам и серьезным проблемам.

Социальный обмен эмоциями интересует зарубежных ученых с 90-х г. XX в. Среди исследователей нет однозначного мнения о природе такого обмена. О нем говорят в контексте коммуникации, акцентируя внимание на его роли как способа регулирования эмоций [Zhang et al.: 11–18]. Указывая на отдельные аспекты социального обмена эмоциями, исследователи не рассматривали многоаспектность данного феномена в комплексе. Ознакомившись с зарубежными изданиями, можно сделать вывод о том, что обмен эмоциями имеет тройственную природу, основными составляющими которой являются коммуникация, переживание и эмоциональное регулирование.

Во время беседы люди не только обмениваются мыслями, словами и фразами, но также и эмоциями. Большая часть коммуникации содержит в себе стабильный и здоровый набор различных эмоций. Можно привести примеры вопросов, которые отражают эмоции и эмоциональные ситуации, возникающие у человека с окружающими людьми: «Как меня ругали на работе?», «Как отреагировал мой деловой партнер на мое предложение перераспределить наши разные ресурсы?», «Что чувствовал мой брат, когда я читал ему нотацию о том, как вести себя во время визита к родителям на рождественские каникулы?» Следовательно, эмоции – это форма прямого выражения того, как мы относимся к миру, окружающим нас людям и к нам самим.

Очень часто память о событии длится дольше, если она основана на эмоциях, которые в нас вызвало это событие, а не фактические детали. Память, связанная с эмоциональной ситуацией (первый поцелуй, насыщенные каникулы, встреча с хищником в лесу), может легко отразиться на нашем поведении в будущем. В большинстве случаев существенные изменения в поведении человека происходят после тяжелого эмоционального воздействия или даже шока. Между прочим, биологическая цель эмоций – это отображение событий в нашей памяти и отбор, и сохранение наиболее значимых событий с точки зрения выживания. Большая часть телевизионной и интернет-рекламы создается в соответствии с эмоциональными особенностями нашей памяти. Вот почему рекламные объявления выглядят такими привлекательными и запоминающимися – основная задача заключается в том, чтобы показать, что если вы обладаете определенным продуктом, он принесет вам положительные эмоции, счастье, удовлетворение или статус.

В результате исследования американский психолог Пол Экман определил шесть основных эмоций, а именно: гнев, отвращение, страх, удовольствие, печаль, удивление. Он пришел к такому заключению, когда изучал поведение представителей племени форе из Папуа – Новой Гвинеи в 1972 г. Эти специфические эмоции успешно определялись представителями племени. После этого Экман фотографировал выражение лиц людей племени форе с этими эмоциями и показывал их представителям других рас и культур по всему миру. Они интерпретировали эмоции на фотографиях таким же образом. Таким образом, Экман и его команда сделали вывод о том, что эти шесть эмоций являются универсальными, поскольку они не зависят от особенностей определенной культуры и происхождения. Эти эмоции присущи всем людям без исключения [Экман, Фризен: 48].

Возможно, что из шести указанных эмоций только две можно охарактеризовать как «положительные». Многие люди отмечают, что «положительных эмоций меньше, чем отрицательных». В связи с этим строятся различные теории. Однако следует иметь в виду, что это не имеет особого значения, поскольку с биологической точки зрения нет хороших или плохих эмоций. Любая эмоция необходима для чего-то и поэтому полезна. Вот почему не имеет особого значения, испытывает ли человек так называемые «положительные» или «отрицательные» эмоции. На самом деле при ведении коммуникации действительно важным является осознание того момента, когда эмоции берут над человеком верх и доводят его до точки «кипения» или «замораживания», и он начинает себя вести неподобающим образом. Степень выражения эмоций, независимо от того, «плохие» они или «хорошие», может быть изменена или проработана дву-

мя способами: во-первых, за счет усиления нашего самосознания и, во вторых, благодаря обратной связи со стороны друзей, родственников, коллег.

Каковы же способы регуляции интенсивных эмоций, особенно если они отрицательно влияют на процесс общения? Существуют несколько техник управления эмоциями (эмоциональной регуляцией), которые исследуются в психологии, нейронауке. В частности, Вильгельм Райх (1897–1957) является основателем телесно ориентированной терапии. В рамках его концепции нами в исследовании использовались дыхательная гимнастика, упражнения для расслабления мышц и т. д. В процессе работы мы применяли ряд таких упражнений, например: необходимо занять удобное сидячее положение и закрыть глаза, затем обратить внимание на дыхание (вдох и выдох), далее дышать таким образом, чтобы выдох был длиннее вдоха, к примеру вдох на счет 3, а выдох на счет 6. Практиковать упражнение следует 2–3 минуты.

Автором концепции работы с мыслями и установками (аффирмациями) через сознательное изменение убеждений является Эмиль Куз (1857–1926). В рамках данной концепции нами были применены в исследовании ряд упражнений для регулирования эмоций, ориентированные на работу с мыслями и отношением, например, эффективно внедрение таких убеждений, как «я расслаблен», «у меня хорошее настроение».

Третья основная группа упражнений связана с коммуникативной техникой регулирования эмоций (Джон Готтман – эмоциональный интеллект в отношениях; Дэниел Гоулман – активное слушание). Существуют два основных направления регулирования эмоций во время процесса коммуникации: регулирование нашего собственного эмоционального состояния и влияние на эмоциональное состояние нашего собеседника.

Коммуникативная техника необходима для регулирования эмоций и основана на установлении внутриличностного контроля над эмоциональным состоянием человека. Для применения этой техники студентам было предложено провести важную предварительную работу и ответить на следующие вопросы/утверждения:

1. Осознайте, какие эмоции могут захватить вас, в каких конкретных ситуациях, по каким вопросам и с кем особенно?
2. Как вы себя ведете, когда эмоции берут верх?
3. Какие последствия это имеет для вас, людей, с которыми вы имеет дело, и вопросов, над которыми вы работаете?
4. Довольны ли вы результатами вашего эмоционального поведения и как стараетесь справиться с овладевшими вами эмоциями?

В процессе исследования студентам было необходимо научиться определять тот момент, когда

эмоции захлестывают человека и его поведение становится слишком эмоциональным или даже неподобающим (в худшем случае он в буквальном смысле выходит из себя). Два распространенных вида эмоциональной реакции включают «взрыв» или, наоборот, эмоциональное отчуждение, такие как « побег» или «погружение в себя». Для регулирования эмоций необходимо сформулировать для себя, что еще вы можете сделать в этот конкретный момент (помимо « побега» или «взрыва») и каким образом можете успешно сохранить самообладание, когда осознаете, что возможна потеря контроля над своими эмоциями.

Специально для исследования нами были составлены анкеты « Я и мое эмоциональное состояние». В ходе анкетного опроса, проведенного на 1-м курсе факультета « Высшая школа управления» Финансового университета при правительстве РФ, в котором приняли участие 32 студента, нами были получены ответы, некоторые из которых приведем далее в качестве примера:

1. « Я чувствую себя обеспокоенным и опустошенным в стрессовых ситуациях», « В разных ситуациях меня охватывают разные эмоции. Под давлением я обычно остаюсь спокойным. Когда эмоции берут верх, я могу вести себя неправильно», « Во время сильных эмоциональных переживаний я пытаюсь успокоиться и контролировать эмоции, но это получается не всегда», « Необходимо понимание своих эмоций, в противном случае вы ничего не сможете сделать», « Я чувствую злость и раздражение во время конфликтов с коллегами и родственниками, беспокойство возникает перед важными событиями, например экзаменами. Когда возникают проблемы в личной жизни, я испытываю грусть и тоску», « Я определяю причины, вызвавшие сильные эмоции, пытаюсь осознать свое поведение и анализирую свою реакцию», « Я часто сердусь, когда, например, мне не удается завершить задание или достичь намеченной цели. Иногда мне хочется плакать, иногда я бываю агрессивной».

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что в результате несогласия, несовпадения точек зрения с собеседником, при возникновении конфликтных ситуаций студенты испытывают сле-

дующие эмоции: обеспокоенность (20 %), злость, раздражение (33 %), грусть, тоску (12 %), разочарование (22 %), агрессию (13 %) (рис. 1).

2. « Моя эмоциональные реакции влияют на мое физическое и психическое состояние. Они вызывают стресс, сожаление и вину. Также они могут обижать моих друзей и родных и портить отношения с ними», « Я пытаюсь понять человека или проблему, но это получается далеко не всегда», « Я испытываю разочарование в таких случаях, но люди, с которыми я имею дело, обычно остаются спокойными и добрыми ко мне, стараются оказать поддержку», « Эмоциональные вспышки ведут к непониманию и конфликтам, которые я не люблю, потому что это отрицательно влияет на отношения и дело», « В результате моего эмоционального напряжения я становлюсь беспокойной, говорю быстро и громко, иногда стараюсь уйти от разговора», « Потеря контроля над моими эмоциями часто ведет к действиям и словам, о которых я позже жалею. Это в свою очередь ведет к снижению моей самооценки и уверенности, а также вызывает ненужный стресс и обеспокоенность, которые влияют на мое самочувствие и производительность. Окружающие меня люди могут чувствовать неловкость или огорчение в связи с моим поведением», « Лично я чувствую себя опустошенной после эмоционального всплеска, как физически, так и морально. Это отрицательно влияет на мой сон и общее самочувствие. Люди, с которыми я взаимодействую, после моих эмоциональных вспышек могут испытывать напряжение и дискомфорт. Все это негативно влияет на наши отношения».

Полученные данные показывают, что эмоциональную реакцию по типу «взрыв» отмечают примерно 82 % опрошенных, в то время как остальные 11 % отмечают «погружение в себя» или затрудняются ответить (7 %) (рис. 2).

3. На вопрос о последствиях эмоционального всплеска для говорящего и слушающего подавляющее большинство опрошенных отмечали отрицательное воздействие как на них самих (65 %), так и на состояние собеседника (32 %). Лишь 3 % респондентов не отметили какого-либо влияния (рис. 3).

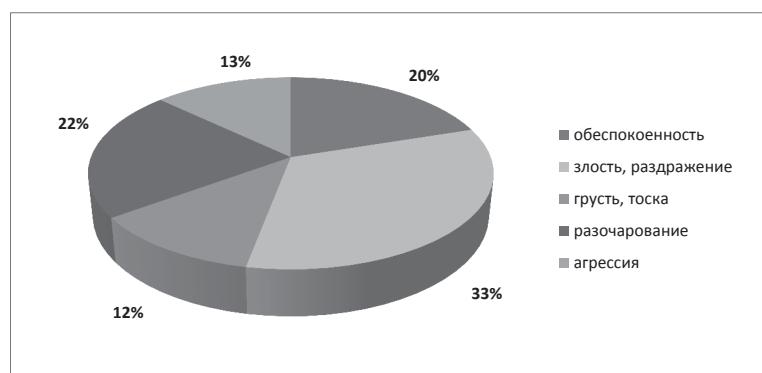


Рис. 1. Распределение ответов студентов на вопрос-утверждение «Какие Вы испытываете эмоции в конфликтной ситуации», %

Рис. 2. Распределение ответов студентов на вопрос-утверждение «Ваша эмоциональная реакция в конфликтной ситуации», %

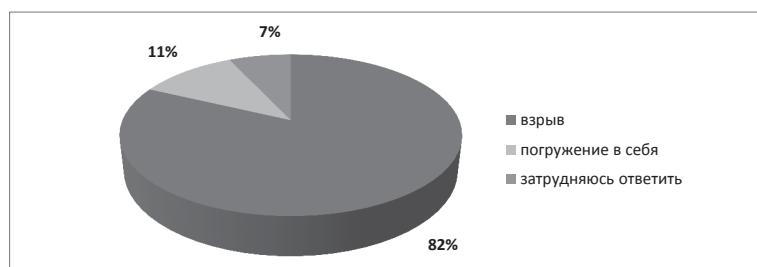


Рис. 3. Распределение ответов студентов на вопрос-утверждение «Каковы последствия эмоционального всплеска для Вас как говорящего и Вашего собеседника», %

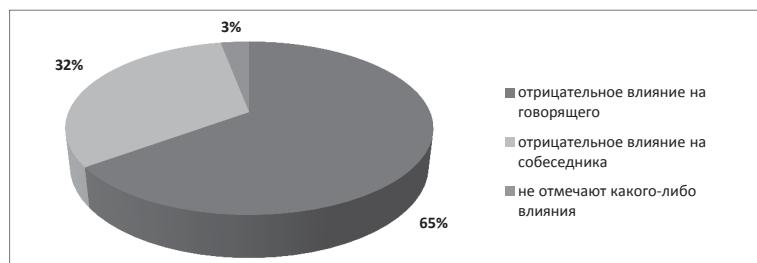


Рис. 4. Распределение ответов студентов на вопрос-утверждение «Довольны ли Вы результатами своего поведения в конфликтной ситуации», %

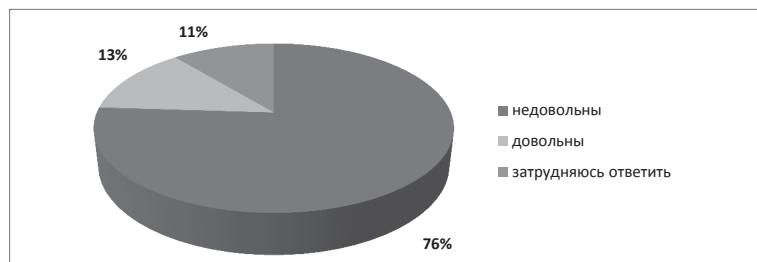
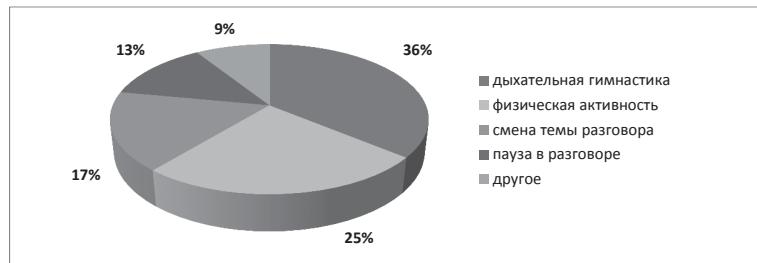


Рис. 5. Распределение ответов студентов на вопрос-утверждение «Какие методы помогают Вам справиться со стрессовой ситуацией», %



4. На вопрос о том, довольны ли они результатами своего поведения, большинство студентов (76 %) ответили, что недовольны, 13 % отметили удовлетворенность своим поведением и 11 % испытывали затруднение с ответом (рис. 4).

Что касается методов, с помощью которых опрошенные студенты пытаются справиться с охватившими их эмоциями, были получены следующие ответы: «Я пытаюсь успокоиться с помощью глубокого дыхания. Я пытаюсь на время дистанцироваться от сложной ситуации», «Я стараюсь успокоиться и решить проблему, чтобы чувствовать себя счастливым», «Мне помогает глубокое дыхание и использование "я"-утверждений», «Я стараюсь взять паузу и проанализировать ситуацию. Также помогает физическая активность», «Для конструктивного общения мне необходимо сделать перерыв, чтобы собраться с мыслями», «Когда вы испытываете негативные эмоции, нужно заглянуть в себя и спросить, почему вы себя

чувствуете подобным образом», «Я могу съесть что-нибудь, чтобы успокоиться. Когда я ем, я не думаю о неприятностях», «Мне помогает дыхательная гимнастика, после нее я могу контролировать ситуацию», «В напряженных ситуациях я стараюсь сменить тему разговора», «В стрессовых ситуациях я стараюсь думать о чем-то приятном и позитивном», «Мне необходима поддержка друзей и близких», «В конфликтных ситуациях лучше отойти в сторону на некоторое время и постараться успокоиться».

Результаты опроса показывают, что справиться со стрессовой ситуацией студентам помогают: дыхательная гимнастика (36 %), физическая активность (25 %), смена темы разговора (17 %), пауза в разговоре (13 %) и другие методы (9 %) (рис. 5).

Таким образом, проведенный анкетный опрос показал, что практически все без исключения студенты в той или иной мере испытывали трудности эмоционального характера во время коммуникации с други-

ми людьми, особенно во время оживленных дискуссий, споров и в стрессовых ситуациях. Эксперименты по выявлению трудностей показали, что сложности возникают в процессе коммуникации в случае несогласия, неумения отстоять свою точку зрения и привести убедительные аргументы, что ведет к эмоциональной напряженности и нестабильности. Следовательно, знание и умение применить на практике коммуникативные техники для регулирования нашего эмоционального состояния абсолютно необходимо. Без этих знаний достижение взаимопонимания – основной цели коммуникации – невозможно.

Рассмотрим простые коммуникативные техники, которые можно применять студентам для того, чтобы справиться с эмоциями. Когда эмоции начинают отрицательно влиять на наше поведение, а также на эффективность и атмосферу коммуникации с другими людьми, мы можем действовать следующим образом. На предметном уровне нужно перестать работать над первоначальным предметом беседы и сделать эмоции новым предметом разговора на определенный период времени. Иными словами, мы рекомендуем студентам проговаривать эмоции в спокойной и подходящей форме.

Во многих странах люди предпочитают либо проглотить, либо выразить явно свои эмоции, в то время как спокойное проговаривание эмоций, которые вы испытываете в настоящий момент, может немедленно привести к эффективным коммуникативным результатам.

На уровне отношений мы рекомендуем студентам оставаться в так называемой позиции «Взрослый» и избегать перехода в позиции «Ребенок» или «Родитель». Как известно, существуют 3 состояния этого: Родитель, Взрослый и Ребенок, которые проявляются в действиях трех соответствующих психических органов: экстеропсихе, неопсихе и археопсихе [Берн: 110]. Для успешной конструктивной коммуникации необходимо оставаться в состоянии «Взрослый» в большинстве случаев. Поэтому рекомендуется в техниках управления эмоциями помочь студенту осознать, какую из трех позиций он обычно занимает, особенно во время напряженных дискуссий и горячих споров.

Теперь перейдем к коммуникативным техникам с целью оказания воздействия на эмоциональное состояние вашего собеседника. Во-первых, необходимо распознать эмоции. Для того чтобы успешно воздействовать на эмоции собеседника, студент должен в первую очередь научиться распознавать их, особенно тот момент, когда они начнут выходить из-под контроля и собеседник начнет постепенно терять самообладание. Необходимо помнить: то, как студент воспринимает и интерпретирует эмоции собеседника, может отличаться от того, что его собеседник хочет передать с их помощью.

Мы рекомендуем в процессе психолого-педагогического сопровождения студентов университета и обучения их техникам регулирования эмоций обратить внимание на следующие аспекты:

1. Что говорит ваш собеседник?
2. С какой интонацией он говорит (эмоциональная окраска голоса)?
3. Какова скорость и объем речи вашего собеседника?
4. Какое у него выражение лица?
5. Что он делает своими руками (жестикуляция)?
6. Какая поза у вашего собеседника?

В ходе опытно-экспериментальной работы мы выявили, что воздействовать на эмоции собеседника посредством коммуникативных техник студенты могут, применяя следующие варианты:

1. Необходимо перестать работать над первоначальным предметом дискуссии и сделать эмоции вашего собеседника новым предметом обсуждения. Другими словами, начните проговаривать эмоции вашего собеседника. Например: «Мне кажется, Вас раздражает мой тон. Если это так, давайте об этом поговорим, потому что у меня не было намерения вызвать в Вас отрицательные эмоции». «Судя по тому, как изменилось выражение Вашего лица, похоже, что Вам неприятна тема нашего разговора. Это так?» «Я не понимаю Вашего недовольства. Объясните, пожалуйста, чем оно вызвано». «Я вижу, что Вы возражаете против предложения наших коллег, приведите, пожалуйста, Ваши аргументы».

2. Предложите Вашему собеседнику сделать перерыв. Например: «Похоже, мы начинаем говорить на повышенных тонах. Для того чтобы оставаться конструктивными, я предлагаю сделать перерыв и немного остыть. Что Вы думаете по этому поводу?»; «Небольшой перерыв пойдет нам на пользу, давайте возобновим нашу дискуссию через полчаса».

3. Смените тему разговора. Например: «Я понимаю, что меняю тему сейчас, но как Вы думаете, как прошлогодние долги нашего конкурента повлияют на его стратегию после Нового года?»; «Давайте вернемся к этой теме позже, а сейчас обсудим повестку дня предстоящей конференции».

4. Смените контекст разговора. Например: «Я предлагаю выйти на балкон и подышать свежим воздухом»; «Как насчет того, чтобы продолжить беседу в кафетерии на первом этаже?»

Перечисленные примеры психолого-педагогического сопровождения процесса управления эмоциями обучающихся в условиях учреждений высшего образования отражают основные идеи, изложенные в настоящей статье.

Заключение

1. Развитие коммуникативных техник регулирования эмоций имеет большое значение, в том чис-

ле на занятиях иностранного языка, поскольку эти навыки помогают развить коммуникативно-речевую компетенцию обучающихся. Идентификация эмоций – способность, которая, по утверждению ученых, является основным компонентом развития эмоционального интеллекта [Стецко, Шутман: 111].

2. Без развития эмоционального интеллекта невозможно достижение эффективности коммуникации, следовательно, знание коммуникативных техник по регулированию эмоций в процессе коммуникации и умение применить их на практике имеют огромное значение и с этой точки зрения.

3. Результаты исследования показали, что знание коммуникативных техник позволяет обучающимся:

- грамотно и осознанно строить коммуникативный процесс;
- справиться не только со своими эмоциями, но также оказать воздействие на эмоциональное состояние своего собеседника, что соответствует основной цели исследования,
- обеспечить гармонию между говорящим и адресатом.

4. Регулирование эмоций во время коммуникации невозможно без знания коммуникативных техник, именно они формируют и развиваются коммуникативную компетенцию, необходимую для устного общения обучающихся. Также эти знания способствуют достижению успеха в будущей профессиональной и иных сферах деятельности обучающихся [Сивашова, Чубенко: 127].

5. Знания и соблюдение законов риторики способствует эффективному речевому общению в различных ситуациях [Черкасова: 159]. Освещенный в работе механизм действия коммуникативных техник регулирования эмоций в ходе профессионального и других видов общения может быть использован для дальнейшего изучения вышеуказанных техник.

Список литературы

Берн Э. Трансакционный анализ в психотерапии. Москва: Эксмо, 2015. 366 с.

Мухеева С.В. Развитие коммуникативной компетенции студентов вуза // Управление в сфере науки, образования и технологического развития: материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием. Москва: Моск. Политех, 2016. С. 256–259.

Сивашова П.А., Чубенко М.А. Роль эмоционального интеллекта в деловых коммуникациях // Молодой исследователь 2023: сб. ст. III Междунар. науч.-практ. конф. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2023. 314 с.

Стецко А.А., Шутман Д.В. Эмоциональный интеллект в межличностных коммуникациях // Социо-гуманитарные коммуникации. 2024. № 2 (8). С. 111.

Черкасова Л.Н. Деловое общение: элементы успеха в коммуникационном процессе // Мир образования – образование в мире. 2019. № 2 (74). С. 159.

Экман П., Фризен У. Узнай лжеца по выражению лица. Москва: Питер, 2010. 268 с.

Zhang F. et al. Social sharing of task-related emotions during design-based learning: Challenges and opportunities. International Journal of Child-Computer Interaction, 2022, vol. 31, pp. 1–18.

References

Bern E. *Transakcionnyi analiz v psikhoterapii* [Transactional analysis in psychotherapy]. Moscow, Eksmo Publ., 2015, 366 p.

Cherkasova L.N. *Delovoe obshchenie: elementy uspekha v kommunikatsionnom protsesse* [Business communication: Elements of success in the communication process]. Mir obrazovaniia – obrazovanie v mire [World of Education - Education in the world], 2019, no. 2 (74), p. 159.

Ekman P., Frisen W. *Uznai lzhetsa po vyrazheniiu litsa* [Find out the liar in the expression]. Moscow et al., Peter Publ., 2010, 268 p.

Mikheeva S.V. *Razvitiye kommunikativnoi kompetentsii studentov vuza* [The development of communicative competence of university students]. *Upravlenie v sfere nauki, obrazovaniia i tekhnologicheskogo razvitiia: materialy nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem* [Management in the field of science, education and technological development: materials of a scientific and practical conference with international participation]. Moscow, Mosk. Polytechnic Publ., 2016, pp. 256–259.

Sivashova P.A., Chubenko M.A. *Rol' emotsional'nogo intellekta v delovykh kommunikatsiakh* [The role of emotional intelligence in business communications]. *Molodoi issledovatel' 2023: sb. st. III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Young researcher 2023: collection of articles III of the International Scientific and Practical Conference]. Penza, MCNS “Science and Education” Publ., 2023, 314 p.

Stetsko A.A., Shutman D.V. *Emotsional'nyi intellekt v mezhlichnostnykh kommunikatsiakh* [Emotional intelligence in interpersonal communications]. *Sotsiogumanitarnye kommunikatsii* [Socio-humanitarian communications], 2024, no. 2 (8), pp. 111.

Zhang F. et al. Social sharing of task-related emotions during design-based learning: Challenges and opportunities. International Journal of Child-Computer Interaction, 2022, vol. 31, pp. 1–18.

Статья поступила в редакцию 17.02.2025; одобрена после рецензирования 06.06.2025; принята к публикации 06.06.2025.

The article was submitted 17.02.2025; approved after reviewing 06.06.2025; accepted for publication 06.06.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 88–96. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 88–96.
ISSN 2073-1426
Научная статья
5.3.1. Общая психология
УДК 159.942
EDN SLVVQW
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-88-96>

СОСТАВЛЯЮЩИЕ МОРАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ДУХОВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И НЕПРОДУКТИВНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СОБСТВЕННЫМ «Я» И МИРОМ

Ожиганова Галина Валентиновна, кандидат психологических наук, Институт психологии Российской академии наук,
Москва, Россия, symposium2016@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6339-8640>

Аннотация. В статье поставлен вопрос о сопоставимости непродуктивных форм взаимодействия с собственным «Я» и миром с составляющими морального компонента духовных способностей. Рассматриваются непродуктивные формы взаимодействия с собственным «Я» и миром, связанные с непродуктивной рефлексией, эмпатией, виной. Раскрывается их содержание. Отмечено, что рефлексия, эмпатия, вина имеют и продуктивную, и непродуктивную формы. В эмпирическом исследовании поставлены задачи: 1) сопоставить непродуктивные формы взаимодействия с собственным «Я» и миром (непродуктивную эмпатию, непродуктивную рефлексию, непродуктивную вину) друг с другом; 2) соотнести непродуктивные формы взаимодействия с собственным «Я» и миром и составляющие морального компонента духовных способностей; 3) соотнести продуктивные формы взаимодействия с собственным «Я» и миром (продуктивную эмпатию и продуктивную рефлексию) с составляющими морального компонента духовных способностей. Выборка: 269 респондентов, из них 136 человек женского пола (50,6 %) и 133 человека мужского пола (49,4 %), возраст – от 18 до 53 лет ($M = 24,04$; $SD = 8,76$). Результаты исследования показали: 1) все выделенные формы непродуктивного взаимодействия с собственным «Я» и миром взаимосвязаны и могут рассматриваться как общий синдром непродуктивных проявлений личности; 2) все выделенные формы непродуктивного взаимодействия с собственным «Я» и миром показали отсутствие связи с составляющими морального компонента духовных способностей или коррелировали с ними значимо отрицательно, что показывает несовместимость духовных способностей с непродуктивными проявлениями личности; 3) продуктивные формы взаимодействия с собственным «Я» и миром – продуктивная эмпатия (децентрация, сопереживание, эмпатическая забота (модель эмпатии М. Дэвиса)) и продуктивная системная рефлексия (модель Д.А. Леонтьева с коллегами) показывают сопряженность с духовными способностями, отражая их специфику – обеспечение эффективной, плодотворной жизнедеятельности.

Ключевые слова: духовные способности, непродуктивные формы взаимодействия с собственным «Я» и миром, продуктивные формы взаимодействия с собственным «Я» и миром, рефлексия, эмпатия, вина.

Для цитирования: Ожиганова Г.В. Составляющие морального компонента духовных способностей и непродуктивные формы взаимодействия с собственным «Я» и миром // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 88–96. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-88-96>

Research Article

THE CONSTITUENTS OF THE MORAL COMPONENT OF SPIRITUAL CAPACITIES AND UNPRODUCTIVE FORMS OF INTERACTION WITH ONESELF AND THE WORLD

Galina V. Ozhiganova, Candidate of Psychological Sciences, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, symposium2016@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6339-8640>

Abstract. The article raises the question of the comparison between unproductive forms of interaction with oneself and the world and the constituents of the moral component of spiritual capacities. It discusses unproductive interactions with oneself and the world that are associated with unproductive reflection, empathy, and guilt. It explores the contents of these concepts and notes that reflection, empathy, and guilt can take both productive and unproductive forms. The main objectives of the study are to: 1) Compare unproductive forms of interaction with oneself and the world, such as unproductive empathy, reflection, and guilt, with each other. 2) Correlate unproductive forms of interaction with oneself and the world and the constituents of the moral component of spiritual capacities. 3) Correlate productive forms of interaction with oneself and

the world (productive empathy and productive reflection) with the constituents of the moral component of spiritual capacities. Sample: 269 respondents: 136 females (50.6%), age 18-53 years, M=24.04, SD=8.76. The results of the study showed: 1) All identified forms of unproductive interaction with oneself and the world are interrelated and can be considered a general syndrome of unproductive personality manifestations. 2) All identified unproductive interactions with oneself and the world lack connection with the constituents of the moral component of spiritual capacities or correlate significantly negatively with them, indicating the incompatibility of spiritual capacities with unproductive personality manifestations. 3) Productive forms of interaction with oneself and the world – productive empathy (decentration, fantasy, empathic care (M. Davis model of empathy)) and productive systemic reflection (the reflection model of D.A. Leontiev et al.) demonstrate a connection with spiritual capacities, depicting their specifics – ensuring effective and fruitful life activities.

Keywords: spiritual abilities, unproductive forms of interaction with oneself and the world, productive forms of interaction with the oneself and the world, reflection, empathy, guilt.

For citation: Ozhiganova G.V. The constituents of the moral component of spiritual capacities and unproductive forms of interaction with oneself and the world. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 88–96 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-88-96>

Введение. В современном все более усложняющемся мире, насыщенном новыми передовыми технологиями, многочисленными электронными устройствами, человеку, проводящему большую часть времени в интернет-пространстве, становится все труднее сохранять и развивать реальное человеческое взаимодействие, контакты, общение. Это приводит к стрессам, депрессиям, разладу с собой, неумению строить взаимоотношения с людьми: коллегами, друзьями, родственниками. Противостоять этой деструктивной тенденции в функционировании личности, связанной с непродуктивным отношением к себе и миру, можно благодаря духовным способностям. Поэтому их изучение и развитие приобретает особую актуальность и в социальном, и в научном, и в практическом плане, в частности, важным является психологическое исследование духовных способностей в связи с непродуктивными и продуктивными личностными проявлениями.

Мы определяем духовные способности как «свойства личности, позволяющие ей актуализировать и реализовывать свой духовный потенциал в поведении и деятельности, обеспечивающие ее духовный рост – движение от «Я» эгоцентрического к «Я» духовному» [Ожиганова 2020а: 188]. «Я» эгоцентрическое связано с сосредоточенностью только на собственных интересах, мыслях, чувствах, состояниях, при этом интересы других людей, их точки зрения, психологические состояния не учитываются. «Я» духовное понимается как источник подлинного альтруизма, моральной силы духа, высшей нравственности, творческого вдохновения [Ожиганова 2020а] Духовные способности, таким образом, создают возможность эффективного, положительного взаимодействия с собой (внутренний мир) и внешним миром, проявляясь в продуктивной жизнедеятельности, плодотворном взаимодействии с людьми. В этом смысле духовные способности, связанные с продуктивными личностными проявлениями, будут выступать как противоположность непродуктивным формам отношения к себе и миру.

Непродуктивная форма отношения к себе и миру выражается в сфокусированности на «Я» эгоцентрическом, искаженном представлении о себе и других, гипертрофированности восприятия своих негативных сторон, неадекватном, необъективном отражении реальной ситуации. Исходя из этого, нами были выделены четыре непродуктивных формы, которые мы назвали «непродуктивные формы взаимодействия с собственным «Я» и миром».

1. Личный дистресс как проявление непродуктивной эмпатии отражает ощущение собственного дискомфорта, он возникает при наблюдении переживаний других людей; показывает отрицательные эмоциональные реакции (тревога, беспокойство, раздражение), появляющиеся в связи с чужими страданиями, и стремление поскорее избавиться от этих негативных эмоций (представлен в модели эмпатии М. Дэвиса [Davis]); отражает «эмпатию эгоцентрического типа, направленную на себя, озабоченность своим собственным состоянием, а не состоянием другого» [Ожиганова 2020б: 642].

2. Интроспекция (самокопание) – показывает направленность только на себя, сфокусированность на собственном внутреннем переживании [Леонтьев, Аверина; Леонтьев, Осин].

3. Квазирефлексия (фантазирование) – отражает направленность на посторонние объекты, находящиеся за пределами актуальной ситуации, погруженность в посторонние размышления, беспочвенные фантазии, резонерские спекуляции [Леонтьев, Аверина; Леонтьев, Осин].

4. Вина (деструктивное чрезмерное проявление) – связана с поглощенностью отрицательными эмоциями, повышенной склонностью к самообвинению, сосредоточенностью на своих негативных сторонах [Kugler, Jones], погруженностью в себя, излишней сфокусированностью на своем «Я», на отрицательном отношении к себе.

Я. Гринмейер с коллегами отмечают: «Чрезмерное чувство вины создает повышенный риск возник-

новения внутреннего дистресса, таких симптомов, как ангедония, и может быть связано с эмоциональным выгоранием» [Greenmyer et al.: 1]. В исследовании студентов-медиков этими авторами выявлена связь между избыточной (патогенной) виной и эмоциональным выгоранием [Greenmyer et al.].

Важно подчеркнуть, что продуктивная вина представляет собой важнейший инструмент, регулирующий нравственное поведение. В исследованиях установлено, что чувство вины способствует альтруизму и просоциальному поведению, вызывая эмпатию [Eisenberg; Estrada-Hollenbeck, Heatherton; Hoffman]. Продуктивная вина связана с продуктивной эмпатией, когда чувство вины возникает из-за того, что человек причинил вред другому человеку или не оказал ему помощи, и вина ощущается по отношению к другому человеку [Kubany, Watson; Hoffman].

Таким образом, вина и эмпатия, с одной стороны, выступают как важные мотиваторы духовно-нравственных поступков, с другой – могут и препятствовать им, проявляясь в деструктивной форме как непродуктивное взаимодействие с собственным «Я» и миром. Это же относится и к рефлексивности, которая помогает глубоко познать себя, других людей и окружающий мир, и в то же время может иметь негативную направленность, непродуктивную форму проявления, когда человек демонстрирует неспособность посмотреть на себя со стороны, погружается в деструктивное самокопание или оторванное от реальной ситуации фантазирование, уводящее от решения проблемы (квазирефлексию). В последнее время у исследователей отмечается возрастание интереса к изучению продуктивных/конструктивных и непродуктивных/деструктивных аспектов одного и того же психологического феномена, в частности это касается рефлексии [Леонтьев, Аверина; Леонтьев, Осин; Холодная], эмпатии [Ожиганова 2020б; Холодная, Соловьева], вины [Malti].

Итак, к продуктивным формам отношения к себе и миру можно отнести продуктивную эмпатию (декентрация, сопереживание, эмпатическая забота, согласно модели эмпатии М. Дэвиса [Davis]), продуктивную (системную) рефлексию, согласно модели рефлексии Д.А. Леонтьева с коллегами [Леонтьев, Аверина; Леонтьев, Осин], продуктивную вину (которая в данном исследовании не рассматривалась).

Продуктивные формы взаимодействия с собственным «Я» и миром имеют отношение к духовным способностям [Ожиганова 2020а].

Согласно предложенной нами психологической модели духовных способностей выделяются три их компонента: моральный, ментальный, трансцендентный. В настоящем исследовании рассматриваются следующие составляющие морального компонента духовных способностей: духовная ориентация лич-

ности, духовно-нравственные качества, альтруизм, стремление к смыслу, высшие ценности. Эти составляющие соотносятся с выделенными продуктивными и непродуктивными проявлениями личности, то есть непродуктивными/продуктивными формами взаимодействия с собственным «Я» и миром.

Цель исследования – рассмотреть непродуктивные формы отношения к себе и миру, показав общность, и выявить отсутствие их связи или отрицательную связь с духовными способностями, а также установить наличие связи духовных способностей с продуктивными формами отношения к себе и миру.

Задачи исследования: 1) сопоставить непродуктивные формы взаимодействия с собственным «Я» и миром (непродуктивную эмпатию, непродуктивную рефлексию, непродуктивную вину) друг с другом; 2) соотнести непродуктивные формы взаимодействия с собственным «Я» и миром с субкомпонентами морального компонента духовных способностей; 3) соотнести продуктивные формы взаимодействия с собственным «Я» и миром (продуктивную эмпатию и продуктивную рефлексию) с составляющими морального компонента духовных способностей.

Общая теоретическая гипотеза: непродуктивные формы взаимодействия с собственным «Я» и миром несовместимы с духовными способностями, ориентированными на обеспечение продуктивных проявлений личности.

Эмпирические гипотезы: 1) непродуктивные формы взаимодействия с собственным «Я» и миром (непродуктивная эмпатия, непродуктивная рефлексия, непродуктивная вина) будут связаны друг с другом; 2) непродуктивные формы взаимодействия с собственным «Я» и миром будут демонстрировать отрицательные связи или отсутствие связей с составляющими морального компонента духовных способностей; 3) продуктивная эмпатия и продуктивная рефлексия будут связаны с составляющими морального компонента духовных способностей.

Выборка. В исследовании участвовали 269 респондентов, из них 136 человек женского пола (50,6 %) и 133 человека мужского пола (49,4 %), из разных городов России. Возраст – от 18 до 53 лет ($M = 24,036$; $SD = 8,76$).

Методики: опросник «Дифференциальный тип рефлексии» (Леонтьев, Осин, 2014); опросник вины Куглер – Джонса (Guilt Inventory, 1991), адаптация И.А. Белик (Белик, 2006); тест эмпатии М. Дэвиса (адаптация Т.Д. Карягиной, Н.В. Кухтовой (Карягина, Кухтова, 2013)); опросник «Духовная ориентация личности» (Ожиганова, 2023); опросник «Духовная личность» А. Хусейна, М. Анаса (адаптация Г.В. Ожигановой (Ожиганова, 2019)) для исследования духовно-нравственных качеств; методика «Измерение альтруистических установок» (Ясин, 2020); тест смысл-

ложизненных ориентаций (СЖО) (Леонтьев, 2006); авторская методика «Ценности личности» Г.В. Ожигановой для исследования высших ценностей, построенная по принципу ранжирования, в которой выделяются семь духовных и семь недуховных (житейских) ценностей.

Описание направлений исследования и результатов. Исследование проводилось в трех направлениях: 1) сопоставление непродуктивных форм взаимодействия с собственным «Я» и миром; 2) сопоставление непродуктивных форм взаимодействия с собственным «Я» и миром с составляющими морального компонента духовных способностей; 3) сопоставление продуктивных форм взаимодействия с собственным «Я» и миром (продуктивная эмпатия и продуктивная рефлексия) с составляющими морального компонента духовных способностей.

Первое направление исследования. Была сформулирована цель – установить наличие связи между четырьмя рассматриваемыми непродуктивными формами взаимодействия с собственным «Я» и миром: 1) непродуктивная вина (вины состояния, вины-черта); 2) непродуктивная эмпатия – личный (эмпатический) дистресс; 3) непродуктивная рефлексия – интроспекция (самокопание); 4) непродуктивная рефлексия – квазирефлексия (фантазирование).

Частная теоретическая гипотеза – непродуктивные формы взаимодействия с собственным «Я» и миром: 1) избыточная вина (вины состояния, вины-черта); 2) личный (эмпатический) дистресс; 3) интроспекция (самокопание); 4) квазирефлексия (фантазирование) будут демонстрировать связи друг с другом, отражая единство, что позволит рассматривать их как проявление общего синдрома «непродуктивное взаимодействие с собственным «Я» и миром».

Частная эмпирическая гипотеза – существует положительная связь между непродуктивной рефлексией (интроспекция и квазирефлексия), непродуктивной виной (вины-состояние, вины-черта) и непродуктивной эмпатией – личный (эмпатический) дистресс.

Результаты. Корреляционный анализ позволил выявить значимую положительную связь между непродуктивной рефлексией (интроспекция и квази-

рефлексия), непродуктивной виной (вины-состояние, вины-черта) и непродуктивной эмпатией (личный дистресс) (табл. 1).

Второе направление исследования. Было необходимо установить, существует ли связь непродуктивных форм взаимодействия с собственным «Я» и миром и составляющих морального компонента духовных способностей.

Частная теоретическая гипотеза – непродуктивные формы взаимодействия с собственным «Я» и миром несовместимы с проявлением духовных способностей (в частности, с составляющими их основополагающего морального компонента).

Частная эмпирическая гипотеза – непродуктивные формы взаимодействия с собственным «Я» и миром: избыточная вина (вины-состояние, вины-черта), личный (эмпатический) дистресс; непродуктивная рефлексия – интроспекция (самокопание) и квази-рефлексия (фантазирование) будут демонстрировать отрицательные связи или отсутствие связей с составляющими морального компонента духовных способностей, такими как: духовная ориентация личности, духовно-нравственные качества, альтруизм, стремление к смыслу, высшие ценности.

Результаты. Согласно таблице 2, в корреляционном анализе выявлено отсутствие достоверной связи непродуктивной рефлексии (интроспекция) с духовной ориентацией личности, альтруизмом и высшими ценностями и значимые отрицательные связи со стремлением к смыслу и духовно-нравственными качествами. Установлены отсутствие достоверной связи непродуктивной рефлексии (квази-рефлексия) с духовной ориентацией личности, духовно-нравственными качествами, альтруизмом и высшими ценностями и значимая отрицательная связь со стремлением к смыслу. Выявлена значимая отрицательная связь непродуктивной вины-состояния со всеми рассматриваемыми составляющими морального компонента духовных способностей. Непродуктивная «вины-черта» демонстрирует значимые отрицательные связи со всеми рассматриваемыми составляющими морального компонента духовных способностей, кроме альтруизма и высших ценностей, с ними связь отсутствует.

Таблица 1

Взаимосвязь показателей непродуктивных форм взаимодействия с собственным «Я» и миром (N = 269)

Показатели	Рефлексия (интроспекция)	Рефлексия (квази-рефлексия)	Вина-состояние	Вина-черта
Рефлексия (квази-рефлексия)	0,557***			
Вина-состояние	0,484***	0,262**		
Вина-черта	0,565***	0,302***	0,725***	
Эмпатия (личный дистресс)	0,639***	0,328***	0,356***	0,461***

Примечание: *** – $p \leq 0,001$.

Таблица 2

**Связи непродуктивных форм взаимодействия с собственным «Я» и миром
и составляющих морального компонента духовных способностей (N = 269)**

<i>Непродуктивные формы взаимодействия с собственным «Я» и миром</i>		<i>Составляющие морального компонента духовных способностей</i>				
<i>Показатели</i>		<i>Духовная ориентация личности</i>	<i>Духовно-нравственные качества</i>	<i>Альтруизм</i>	<i>Стремление к смыслу</i>	<i>Высшие ценности</i>
Непродуктивная рефлексия (интроспекция)		-0,092	-0,168**	0,051	-0,390***	-0,083
<i>p</i> -значения		0,134	0,006	0,400	0,000	0,174
Непродуктивная рефлексия (квазирефлексия)		0,041	-0,056	0,110	-0,202***	-0,097
<i>p</i> -значения		0,503	0,356	0,072	0,001	0,114
Непродуктивная вина (вины-состояние)		-0,247***	-0,330***	-0,144*	-0,518***	-0,172**
<i>p</i> -значения		0,000	0,000	0,018	0,000	0,005
Непродуктивная вина (вины-чертха)		-0,243***	-0,309***	-0,024	-0,464***	-0,062
<i>p</i> -значения		0,000	0,000	0,694	0,000	0,308
Непродуктивная эмпатия (личный дистресс)		-0,132*	-0,173**	0,087	-0,358***	0,050
<i>p</i> -значения		0,031	0,004	0,156	0,000	0,410

Примечание: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$, *** – $p \leq 0,001$.

Таблица 3

**Связи продуктивной эмпатии и продуктивной рефлексии
с составляющими морального компонента духовных способностей (N = 269)**

<i>Непродуктивные формы взаимодействия с собственным «Я» и миром</i>		<i>Составляющие морального компонента духовных способностей</i>				
<i>Показатели</i>		<i>Духовная ориентация личности</i>	<i>Духовно-нравственные качества</i>	<i>Альтруизм</i>	<i>Стремление к смыслу</i>	<i>Высшие ценности</i>
Продуктивная эмпатия (децентрация)		0,257***	0,223***	0,324***	0,186**	0,232**
<i>p</i> -значения		0,000	0,000	0,000	0,002	0,002
Продуктивная эмпатия (сопререживание)		0,309***	0,350***	0,330***	0,219***	0,254***
<i>p</i> -значения		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Продуктивная эмпатия (эмпатическая забота)		0,330***	0,334***	0,594***	0,139*	0,292**
<i>p</i> -значения		0,000	0,000	0,000	0,023	0,000
Продуктивная рефлексия (системная рефлексия)		0,477***	0,326***	0,308***	0,313***	0,231***
<i>p</i> -значения		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$.

Непродуктивная эмпатия (личный дистресс) показывает значимые отрицательные связи с духовной ориентацией личности, духовно-нравственными качествами и стремлением к смыслу и отсутствие связей с альтруизмом и высшими ценностями.

Третье направление исследования. Изучая феномен непродуктивных проявлений личности «Непродуктивные формы взаимодействия с собственным “Я” и миром» в соотнесении с духовными способностями, следует также рассмотреть возможность сопостав-

ления с духовными способностями и продуктивных форм взаимодействия с собственным «Я» и миром, отражая тем самым специфику духовных способностей. Необходимо выяснить, в какой мере соотносятся продуктивная эмпатия и продуктивная (системная) рефлексия с составляющими морального компонента духовных способностей.

Частная теоретическая гипотеза – продуктивные формы взаимодействия с собственным «Я» и миром имеют отношение к духовным способностям.

Частная эмпирическая гипотеза – продуктивные формы взаимодействия с «Я» и миром, такие как продуктивная эмпатия (децентрация, сопереживание, эмпатическая забота) и продуктивная (системная) рефлексия будут демонстрировать положительные связи с составляющими морального компонента духовных способностей: «духовная ориентация личности», «духовно-нравственные качества», «альtruизм», «стремление к смыслу», «высшие ценности».

Результаты. С помощью корреляционного анализа установлены значимые положительные связи продуктивной эмпатии и продуктивной рефлексии со всеми рассматриваемыми составляющими морального компонента духовных способностей: «духовная ориентация личности», «духовно-нравственные качества», «альtruизм», «стремление к смыслу», «высшие ценности» (табл. 3).

Обсуждение результатов. При сопоставлении непродуктивных форм взаимодействия с собственным «Я» и миром выявлена значимая положительная связь между всеми выделенными формами непродуктивного отношения к себе и миру. Кроме того, установлена значимая положительная связь показателей внутри самих этих форм: внутри непродуктивной рефлексии (между интроспекцией и квазирефлексией), а также внутри непродуктивной вины (между виной-состоянием и виной-чертой). Вина-состояние и вина-чертва показывают особенно выраженную связь друг с другом ($r = 0,725$; $p = 0,000$). Установленные значимые положительные связи между всеми показателями непродуктивного взаимодействия с собственным «Я» и миром свидетельствуют об их сопряженности и общности, за которой стоит избыточная сфокусированность на себе, озабоченность только своим «Я» (застрение на уровне «Я» эгоцентрического), сосредоточенность на негативных аспектах «Я», что создает преграду для адекватной оценки многих жизненных событий, собственных латентных и явных возможностей, препятствует продуктивному духовно-нравственному взаимодействию с другими людьми и реальной действительностью.

Таким образом, можно говорить о том, что выделенные формы непродуктивного взаимодействия с собственным «Я» и миром: непродуктивная рефлексия (интроспекция и квазирефлексия), непродуктивная вина (вины-состояние, вина-чертва) и непродуктивная эмпатия (личный дистресс) описывают с разных ракурсов один и тот же феномен непродуктивности личностных проявлений. Это позволяет говорить о синдроме непродуктивного взаимодействия с собственным «Я» и миром, о котором можно сказать, что он не соотносим с духовными способностями, не референтен им, что подтверждается дальнейшим статистическим анализом.

Установленные отрицательные связи или отсутствие связей всех непродуктивных форм взаимодействия с собственным «Я» и миром с составляющими основополагающего морального компонента духовных способностей свидетельствуют о подтверждении несовместимости непродуктивных личностных проявлений с духовными способностями. Такие составляющие морального компонента духовных способностей, как альтруизм и высшие ценности, в большей мере, чем другие его составляющие, демонстрируют отсутствие связей с непродуктивными формами взаимодействия с собственным «Я» и миром.

Наиболее выраженные отрицательные связи непродуктивных форм взаимодействия с собственным «Я» и миром выявлены с составляющей морального компонента духовных способностей «Стремление к смыслу». Причем этот результат наблюдается у всех непродуктивных форм взаимодействия с собственным «Я» и миром, что подчеркивает их несовместимость с духовными способностями, которые неразрывно связаны с осмысленностью собственной жизни. Это подтверждается мнением исследователей, которые пишут: «Смысл жизни выступает отражением общего вектора системы отношений индивида с миром и становится одним из основных «вершинных» проявлений личности, в которых последняя наиболее ярко обнаруживает свою индивидуальную специфику» [Осин, Леонтьев: 70].

Наиболее выраженные отрицательные связи с составляющими морального компонента духовных способностей по сравнению с другими непродуктивными формами взаимодействия с собственным «Я» и миром показывает «непродуктивная (избыточная) вина». Чем больше выражена вина (вины-состояние, вина-чертва), тем меньше возможность проявления духовных способностей. Излишняя сосредоточенность на негативных сторонах личности поглощает энергию, которую человек мог бы направить на самопреобразование и на продуктивное взаимодействие с другими людьми. То есть вина в ее продуктивной форме должна опираться на позитивные ресурсы личности, веру в собственные силы и возможности исправить ошибки (реактивная вина) или предотвратить совершение плохих поступков (превентивная вина), тогда она ассоциируется с проявлением совести и способствует духовно-нравственным проявлениям.

Непродуктивная (чрезмерная) вина отражает фиксацию на самобичевании и порождает агрессию и другие негативные проявления, что чинит препятствия для развития личности, в том числе духовного. В исследовании И.Е. Белик показано, что чем больше чувство вины, тем выше показатели по опроснику агрессивности А. Басса – А. Дарки (враждебность, агрессивность, раздражение, негативизм, обида, подозрительность, аутоагgression) [Белик].

Непродуктивная эмпатия – личный (эмпатический) дистресс обнаруживает значимые отрицательные связи с духовной ориентацией личности, духовно-нравственными качествами, стремлением к смыслу и отсутствием связей с альтруизмом и высшими ценностями. Это говорит о том, что такой вид эмпатии не позволяет человеку проявлять заботу о других людях, так как отражает негативное эмоциональное состояние. Этую непродуктивную сторону эмпатии отмечают и другие исследователи: «есть свидетельства того, что эмпатия может вызывать патогенную вину и стыд, которые, в свою очередь, могут порождать тревогу, подавленное настроение и низкую самооценку [O'Connor, Lynn, Betty, Lewis и Stiver].

Отсутствие достоверной связи или значимая отрицательная связь непродуктивной рефлексии с субкомпонентами морального компонента духовных способностей закономерна: сфокусированность на себе – эгоцентрическая направленность на себя (самокопание) или свои фантазии – противоположна ориентации на продуктивную жизнедеятельность, связанную с саморазвитием, поддержкой развития и благополучия других людей и общества в целом. Непродуктивная рефлексия оказывается несовместимой с духовными способностями, она не соответствует духовно-нравственным проявлениям, что согласуется с результатами, установленными в исследовании Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина, в котором выявлены: отсутствие связи непродуктивной рефлексии («интроспекция» и «квазирефлексия») с дружелюбием; их значимая отрицательная связь с добросовестностью – показателями по опроснику «Большая пятерка» [Леонтьев, Осин: 124].

При анализе связи продуктивной эмпатии и продуктивной рефлексии с составляющими морального компонента духовных способностей выявлены значимые положительные связи всех трех компонентов продуктивной эмпатии со всеми рассматриваемыми составляющими морального компонента духовных способностей, что было ожидаемым, подтверждая полученный ранее результат в другом нашем исследовании. В нем на выборке старших школьников проводилось изучение эмпатии и духовно-нравственных качеств; связь последних была установлена только с продуктивными формами эмпатии (децентрацией, сопереживанием, эмпатической заботой) [Ожиганова 2020б]. Повторение результатов на другой выборке свидетельствует об их надежности.

Установленные значимые положительные связи продуктивной (системной) рефлексии со всеми рассматриваемыми составляющими основополагающего морального компонента духовных способностей отражают ее важность и необходимость для эффективного функционирования духовных способно-

стей. Она создает условия для приближения к объективной оценке своих действий, мыслей и чувств, возможность увидеть свои негативные и позитивные стороны, работать над собой, заниматься самоулучшением, развивать положительные качества, продвигаться в сторону духовного «Я», отдаляясь от «Я» эгоцентрического. Отметим, что наиболее выраженные связи наблюдаются между продуктивной эмпатией (эмпатическая забота) и составляющей морального компонента духовных способностей «альtruизм», а также между продуктивной системной рефлексией и духовной ориентацией личности – составляющей морального компонента духовных способностей. В исследовании Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина установлена связь системной рефлексии с дружелюбием [Леонтьев, Осин: 124].

Таким образом, продуктивные формы взаимодействия с собственным «Я» и миром – продуктивная эмпатия (децентрация, сопереживание, эмпатическая забота) и продуктивная системная рефлексия показывают сопряженность с духовными способностями, отражая их специфику – обеспечение эффективной плодотворной жизнедеятельности.

Заключение. Проведенное исследование показало, что все четыре выделенные формы непродуктивного взаимодействия с собственным «Я» и миром взаимосвязаны и могут рассматриваться как общий синдром непродуктивных проявлений личности, объединяемых сосредоточенностью только на себе, своих проблемах и негативных переживаниях (чрезмерно преувеличенных), а также искаженностью представлений о себе и реальном мире. Непродуктивное взаимодействие с собственным «Я» и миром отдаляет человека от него самого (его реальных возможностей), от других людей и мира в целом, отражая «застревание» в зоне «Я» эгоцентрического.

Все четыре выделенные формы непродуктивного взаимодействия с собственным «Я» и миром показали отсутствие связи с составляющими морального компонента духовных способностей или коррелировали с ними значимо отрицательно, что показывает несовместимость духовных способностей с непродуктивными проявлениями личности, создающими преграды для личностного роста, продвижения к «Я» духовному.

Продуктивные формы взаимодействия с собственным «Я» и миром, наоборот, способствуют развитию личности, включая духовное, обеспечиваемое духовными способностями, которые неотделимы от продуктивной эмпатии и продуктивной рефлексии.

Необходимо отметить ограничения исследования: в нем не рассматривалась продуктивная вина, что могло бы значительно обогатить результаты и позволило бы составить более полную картину продуктивных форм взаимодействия с собственным «Я»

и миром. Это составляет перспективу наших дальнейших исследований.

Практическая значимость проведенного исследования связана с тем, что его результаты свидетельствуют о необходимости специального внимания со стороны психологов и педагогов, которое должно быть направлено на культивирование у личности продуктивных форм взаимодействия с собственным «Я» и миром, что открывает возможность проявления духовных способностей.

Список литературы

Белик И.А. Чувство вины в связи с особенностями развития личности: дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2006. 209 с.

Леонтьев Д.А., Аверина А.Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции // Психологические исследования: электрон. науч. журнал. 2011. Т. 2, № 16. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/463-leontiev-averina16.html> (дата обращения: 12.05.2025).

Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 4. С. 110–135.

Ожиганова Г.В. Духовная личность. Москва: ИП РАН, 2020а. 288 с.

Ожиганова Г.В. Духовно-нравственные качества личности и эмпатия как компоненты высших моральных способностей: верификация взаимосвязи на российской выборке // Вестник РУДН. Сер.: Психология и педагогика. 2020б. № 4. С. 637–655. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-4-637-655>

Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Смыслоутрата и отчуждение // Культурно-историческая психология. 2007. Т. 3, № 4. С. 68–77. <https://doi.org/10.17759/chp.2007030408>

Холодная М.А. Светлые и темные стороны рефлексии и арефлексии: эффект расщепления // Психологический журнал. 2022. Т. 43, № 4. С. 15–26.

Холодная М.А., Соловьева Е.В. Конструктивные и деструктивные аспекты эмпатии как следствие ее многомерной природы // Психологический журнал. 2024. Т. 45, № 1. С. 32–45.

Davis M.H. Empathy: A social psychological approach. Boulder, CO, Westview Press, 1996, 260 p.

Eisenberg N. Altruistic Emotion, Cognition, and Behavior. Lawrence Erlbaum Associates, 1986, 256 p.

Hoffman M.L. Varieties of empathy-based guilt, ed. by Bybee J., Guilt and Children. San Diego, CA, Academic Press, 1998, pp. 91–112. <https://doi.org/10.1016/B978-012148610-5/50005-9>

Greenmyer J., Montgomery M., Hosford C. et al. Guilt and Burnout in Medical Students. Teaching and Learning in Medicine, 2021, vol. 34, pp. 1–9. <https://doi.org/10.1080/10401334.2021.1891544>

Kubany E.S., Watson S.B. Guilt: elaboration of a multidimensional model. Psychological Record, 2003, vol. 5, pp. 51–90.

Kugler K., Jones W.H. On conceptualizing and assessing guilt. Journal of Personality and Social Psychology, 1992, vol. 62, no. 2, pp. 318–327. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.2.318>

Malti T. Toward an integrated clinical-developmental model of guilt. Developmental Review, 2016, vol. 39, pp. 16–36. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.11.00>

O'Connor L.E., Berry J.W., Lewis T., Stiver D.J. Empathy-Based Pathogenic Guilt, Pathological Altruism, and Psychopathology, ed. by B. Oakley, A. Knafo, G. Madhavan, D.S. Wilson, Pathological Altruism. New York, Oxford University Press, 2011, pp. 11–30.

Tangney J.P., Stuewig J., Mashek D.J. Moral emotions and moral behavior. Annual Review of Psychology, 2007, vol. 58, pp. 345–372. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>

References

Belik I.A. *Chuvstvo viny v svyazi s osobennostyami razvitiya lichnosti*: dis. ... kand. psikhol. nauk [The feeling of guilt in connection with the peculiarities of personality development: DSc thesis]. St. Petersburg, 2006, 209 p. (In Russ.)

Kholodnaya M.A. *Svetlyye i temnyye storony refleksii i arefleksii: effekt rasshchepleniya* [Light and dark sides of reflection and areflexia: the splitting effect]. *Psichologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2022, vol. 43, no. 4, pp. 15–26. (In Russ.)

Kholodnaya M.A., Solovieva E.V. *Konstruktivnyye i destruktivnyye aspekty empatii kak sledstviye yeye mnogomernoy prirody* [Constructive and destructive aspects of empathy as a consequence of its multidimensional nature]. *Psichologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2024, vol. 45, no. 1, pp. 32–45. (In Russ.)

Leontiev D.A., Averina A.Zh. *Fenomen refleksii v kontekste problemy samoregulyatsi* [The phenomenon of reflection in the context of the problem of self-regulation]. *Psichologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurnal* [Psychological studies: electronic scientific journal], 2011, vol. 2, no. 16. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/463-leontiev-averina16.html> (access date: 12.05.2025). (In Russ.)

Leontiev D.A., Osin E.N. *Refleksiya «khoroshaya» i «durnaya»: ot ob"yasnitel'noy modeli k differential'noy diagnostike* [Reflection “good” and “bad”: from an explanatory model to differential diagnostics]. *Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2014, vol. 11, no. 4, pp. 110–135. (In Russ.)

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

Ozhiganova G.V. *Dukhovno-nravstvennyye kachestva lichnosti i empatiya kak komponenty vysshikh moral'nykh sposobnostey: verifikatsiya vzaimosvyazi na rossiyskoy vyborkе* [Spiritual and moral qualities of personality and empathy as components of higher moral abilities: verification of the relationship on a Russian sample]. *Vestnik RUDN. Ser.: Psihologija i pedagogika* [Bulletin of RUDN. Ser.: Psychology and pedagogy], 2020b, no. 4, pp. 637–655. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-4-637-655> (In Russ.)

Osin E.N., Leontiev D.A. *Smysloutrata i otchuzhdeniye* [Loss of meaning and alienation]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija* [Cultural-historical psychology], 2007, vol. 3, no. 4, pp. 68–77. <https://doi.org/10.17759/chp.2007030408> (In Russ.)

Davis M.H. Empathy: A social psychological approach. Boulder, CO, Westview Press Publ., 1996, 260 p.

Eisenberg N. Altruistic Emotion, Cognition, and Behavior. Lawrence Erlbaum Associates, 1986, 256 p.

Hoffman M.L. Varieties of empathy-based guilt, ed. by Bybee J., Guilt and Children. San Diego, CA, Academic Press, 1998, pp. 91–112. <https://doi.org/10.1016/B978-012148610-5/50005-9>

Greenmyer J., Montgomery M., Hosford C. et al. Guilt and Burnout in Medical Students. *Teaching and Learning in Medicine*, 2021, vol. 34, pp. 1–9. <https://doi.org/10.1080/10401334.2021.1891544>.

Kubany E.S., Watson S.B. Guilt: elaboration of a multidimensional model. *Psychological Record*, 2003, vol. 5, pp. 51–90.

Kugler K., Jones W.H. On conceptualizing and assessing guilt. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1992, vol. 62, no. 2, pp. 318–327. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.2.318>

Malti T. Toward an integrated clinical-developmental model of guilt. *Developmental Review*, 2016, vol. 39, pp. 16–36. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.11.00>

O'Connor L.E., Berry J.W., Lewis T., Stiver D.J. Empathy-Based Pathogenic Guilt, Pathological Altruism, and Psychopathology, ed. by B. Oakley, A. Knafo, G. Madhavan, D.S. Wilson, Pathological Altruism. New York, Oxford University Press, 2011, pp. 11–30.

Tangney J.P., Stuewig J., Mashek D.J. Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 2007, vol. 58, pp. 345–372. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>

Статья поступила в редакцию 01.06.2025; одобрена после рецензирования 03.07.2025; принята к публикации 03.07.2025.

The article was submitted 01.06.2025; approved after reviewing 03.07.2025; accepted for publication 03.07.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика.

Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 97–103. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 97–103.

ISSN 2073-1426

Научная статья

5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология

УДК 159.9:316.6

EDN SRRZQY

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-97-103>

МЕЖПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕНОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПРОСОЦИАЛЬНОМ ПОВЕДЕНИИ ВОЛОНТЕРОВ

Серова Евгения Александровна, кандидат психологических наук, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Россия, Ярославль, Serova85@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9159-8017>

Зарубина Юлия Николаевна, кандидат психологических наук, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Россия, Ярославль, zarubinayuliya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0481-766X>

Аннотация. В статье анализируются межполовые различия и особенности ценностно-смысовых ориентаций в просоциальном поведении волонтеров. Рассматриваются теоретические подходы к пониманию межполовых особенностей волонтерской деятельности. Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного в 2024 г. Выборка: 293 респондента: 152 женщины в возрасте от 18 до 73 лет ($M = 39,5$) и 141 мужчина в возрасте от 18 до 62 лет ($M = 35,7$). Цель – выявление общих и специфических особенностей ценностно-смысовых ориентаций в просоциальном поведении волонтеров с учетом межполовых различий. Результаты исследования показали, что волонтерская деятельность как форма просоциального поведения для мужчин и женщин обладает инвариантными характеристиками и специфическими особенностями, которые связаны с рядом социально-психологических факторов. Независимо от половой принадлежности, волонтеры обладают схожим ценностным профилем. При этом межполовая специфика волонтерской деятельности проявляется в нюансах мотивации и интерпретации смыслов деятельности. Как специфичную для женщин-волонтеров можно обозначить мотивацию аффилиации, под которой понимается ориентация на социальное взаимодействие, сближение с людьми, стремление получить их одобрение и поддержку. Понимание межполовых особенностей поможет увеличить вовлеченность населения в волонтерскую деятельность, сбалансировать распределение направлений и задач оказания помощи уязвимым слоям населения, обеспечить поддержку активным участникам и активизировать потенциальных.

Ключевые слова: волонтерство, волонтерская деятельность, межполовые особенности, просоциальное поведение, смыслы, ценности, ценностные ориентации.

Для цитирования: Серова Е.А., Зарубина Ю.Н. Межполовые особенности ценностно-смысовых ориентаций в просоциальном поведении волонтеров // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 97–103. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-97-103>

Research Article

GENDER-SPECIFIC FEATURES OF VALUE-SEMANTIC ORIENTATIONS IN THE PROSOCIAL BEHAVIOR OF VOLUNTEERS

Evgeniya Al. Serova, PhD in Psychology, Associate Professor, P.G. Demidov Yaroslavl State University, Russia, Yaroslavl, Serova85@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9159-8017>

Yulia N. Zarubina, PhD in Psychology, Associate Professor, P.G. Demidov Yaroslavl State University, Russia, Yaroslavl, zarubinayuliya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0481-766X>

Abstract. The article analyzes intersex differences and features of value-semantic orientations in the prosocial behavior of volunteers. Theoretical approaches to understanding the intersex features of volunteer work are considered. The results of an empirical study conducted in 2024. The study involved 293 respondents: 152 women aged 18 to 73 years ($M = 39.5$) and 141 men aged 18 to 62 years ($M = 35.7$). The aim is to identify common and specific features of value-semantic orientations in the prosocial behavior of volunteers, taking into account gender differences. The results of the study showed that volunteering as a form of prosocial behavior for men and women has invariant characteristics and specific features that are associated with a number of socio-psychological factors. Regardless of gender, volunteers have a similar value profile. At the same time, the intersex specificity of volunteer activity is manifested in the nuances of motivation and interpretation of the meanings of the activity. Motivation can be defined as gender-typical.

Keywords: volunteerism, volunteering, gender characteristics, motives, meanings, values.

For citation: Serova E.A., Zarubina Yu.N., Gender-specific value-semantic orientations of volunteers, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 97–103 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-97-103>

Введение. В современном обществе волонтерство как одна из форм просоциального поведения становится все более популярным и востребованным. Оно представляет собой проявление социальной активности граждан, которая связана с участием людей в мероприятиях, направленных на решение социальных, культурных, экономических, экологических проблем в обществе, не связанных с извлечением прибыли [Арсеньева: 7].

Волонтерская деятельность построена на идеях служения, альтруизма и бескорыстной помощи нуждающимся в этом людям. Как отмечают М.И. Васильковская и В.Д. Пономарев, «устойчивыми феноменологическими характеристиками волонтерства выступают добровольность, безвозмездность и социальная значимость» [Васильковская, Пономарев: 234].

Результаты эмпирического исследования, проведенного Е.А. Паклиной, показали, что, наряду с желанием оказать помощь людям, среди основных мотивов участия в волонтерских проектах у молодежи также присутствуют желание стать участником масштабного мероприятия, построение успешной карьеры, приобретение полезных знакомств [Паклина: 112].

Современные исследователи предпринимают шаги для систематизации знаний в контексте ценностно-смыслового содержания волонтерской деятельности как формы просоциальной активности граждан [Васильева; Зимин; Пожидаева; Hutin] и др.

Исследования ценностей и смыслов волонтерства показывают, что эта сфера деятельности обладает специфическими характеристиками для представителей разных демографических групп, а также имеет межполовые особенности, которые могут проявляться в разных смыслах данной деятельности для мужчин и женщин. Исследования межполовой специфики волонтерства представлены в трудах Е.А. Бирюковой [Бирюкова], А.В. Ермиловой, И.А. Исаковой [Ермилова, Исакова], Y.I. Kim и S.J Jang [Kim, Jang], Е.Л. Корнеевой [Корнеева], N.J. Allen, J.P. Rushton [Allen, Rushton], К.А. Палкина [Палкин] и др.

Е.Л. Корнеева выявила, что среди волонтеров преобладают замужние женщины с образованием и доходом выше среднего, с хорошими показателями здоровья и свободным графиком работы [Корнеева: 36].

К.А. Палкиным было показано, что молодые люди и девушки, принимающие участие в волонтерской деятельности, «стремятся к коммуникации в социуме и работе в команде; удовлетворяют свое любопытство, проявляя интерес к различным сторонам

жизни» [Палкин: 102]. Он обнаружил, что в просоциальном поведении девушек чаще, чем у юношей, присутствует установка на прагматичность и ориентированность на полезный результат, они чаще стремятся сотрудничать и объединять усилия [Палкин: 104].

Российские аналитики из Центра исследования состояния гражданского общества и некоммерческого сектора НИУ ВШЭ выяснили, что среди волонтеров, работающих в некоммерческих организациях, женщины составляют 66 %¹. Также исследователями было выявлено, что женщины в целом позитивнее оценивают волонтерство. В разделе «Аналитика» на портале Добро.рф указано, что, согласно открытым данным по развитию волонтерского движения в РФ, среди волонтеров женщины составляют 69 %, мужчины – 31 %².

Изучение межполовых особенностей деятельности людей в сфере волонтерства помогает лучше понять мотивацию их участия, а также выбор приоритетных направлений внутри волонтерской деятельности.

Немаловажным является вопрос о межполовых различиях выраженности показателей эмпатии у волонтеров. Эмпатия буквально означает «вчувствование, проникновение»³. Исследование, проведенное Е.Н. Левшуновой и Н.М. Клепиковой, показало, что женщинам сложнее регулировать свое поведение и управлять эмоциями. У мужчин при этом на более высоком уровне развита самомотивация, а вот эмпатические способности развиты меньше, чем у женщин [Левшунова, Клепикова: 40].

Противоречивость данных, полученных разными исследователями, свидетельствует о необходимости дальнейшего изучения межполовых особенностей ценностно-смысовых ориентаций в просоциальном поведении волонтеров.

Организация исследования. Цель исследования – выявление общих и специфических особенностей ценностно-смысовых ориентаций в просоциальном поведении волонтеров с учетом половой принадлежности.

Гипотеза исследования:

1. Существуют общие и специфические особенности ценностных ориентаций в просоциальном поведении волонтеров-мужчин и волонтеров-женщин.

2. Специфика волонтерской деятельности проявляется в нюансах мотивации и интерпретации смыслов деятельности у мужчин и женщин.

Общий объем выборки составил 293 человека, из них 152 женщины в возрасте от 18 до 73 лет ($M=39,5$)

и 141 мужчина – от 18 до 62 лет ($M = 35,7$), занимающихся волонтерской деятельностью на постоянной основе или время от времени. Настоящее исследование ограничено небольшим объемом выборки, что может снизить статистическую мощность.

Методы исследования:

1. Анкетный опрос для исследования социально-демографических характеристик испытуемых и степени их вовлеченности в разнообразные виды волонтерской деятельности.

2. Опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина [Сенин: 18] для определения ценностного профиля волонтеров.

3. «Методика измерения заботы» (Н. Kohut, B.J. Boom, F.N. Kerlinger), адаптированная Н.В. Кухтовой [Кухтова, Доморацкая] для выявления единственного компонента волонтерства, детерминированного внутренними интенциями.

Математическая обработка данных проводилась с помощью метода ранговой корреляции г-Спирмена, U-критерия Манна – Уитни.

Результаты исследования. На первом этапе исследования были выявлены социально-демографические характеристики двух исследуемых групп. По характеру занятости 49 % испытуемых являются студентами вузов и колледжей, 38 % – пенсионерами, 13 % работает. Среди работающих волонтеров преобладают представители мужского пола ($U = 3237$; $Z = -2,17$; $p < 0,05$).

Женщины-волонтеры преимущественно выбирают помочь приютам для бездомных животных (47 % респондентов), работу с социально незащищенными категориями населения (45%), волонтерство в области культуры (44 %). Мужчины чаще выбирают спортивное волонтерство (37 %), волонтерство в чрезвычайных ситуациях (32 %) и участие в сборе средств (28 %). Женщины чаще склонны проявлять сочувствие и сострадание, испытывают чувство ответственности за детей и животных; более эмоционально вовлечены в вопросы, связанные с искусством, которое часто вызывает сильные эмоции

и переживания. Мужчины выбирают волонтерство, связанное с азартом и адреналином, при этом эмоционально более сдержаны и рациональны.

На втором этапе были проанализированы ценностные ориентации волонтеров с учетом половой принадлежности с применением опросника терминальных ценностей И.Г. Сенина [Сенин: 18]. Выявлено, что, независимо от пола, волонтеры обладают схожим ценностным профилем. На рисунке 1 показано распределение средних значений ценностей волонтеров мужского и женского пола.

У волонтеров двух групп преобладают ценности духовного удовлетворения (39,7 баллов у женщин и 39,1 баллов у мужчин). На втором месте у волонтеров-мужчин – ценности достижений (38,29), у женщин – ценности активных социальных контактов (36,83). Значимых различий по терминальным ценностям выявлено не было. Распределение средних значений по терминальным ценностям волонтеров свидетельствует о том, что к волонтерской деятельности их побуждает потребность в духовном росте, саморазвитии и стремление к осмысленной деятельности. Высокий средний балл по ценности духовного удовлетворения транслирует альтруистические внутренние интенции волонтеров. При этом межполовая специфика заключается в том, что мужчины могут, к примеру, больше стремиться к достижению конкретных результатов деятельности, а женщины – к эмоциональной связи и поддержке, что подтверждается высокими баллами у мужчин по ценности достижений, а у женщин – активных социальных контактов.

Нематериальная мотивация деятельности и альтруистическая направленность личности также являются инвариантными характеристиками волонтеров, не зависящими от половой принадлежности. Волонтеры склонны помогать нуждающимся без получения материальной выгоды, желания быть в центре внимания, больше ориентированы на других, чем на себя, предпочитают работать в команде. Такие ценностные ориентации, вероятно, свидетельствуют об устойчи-

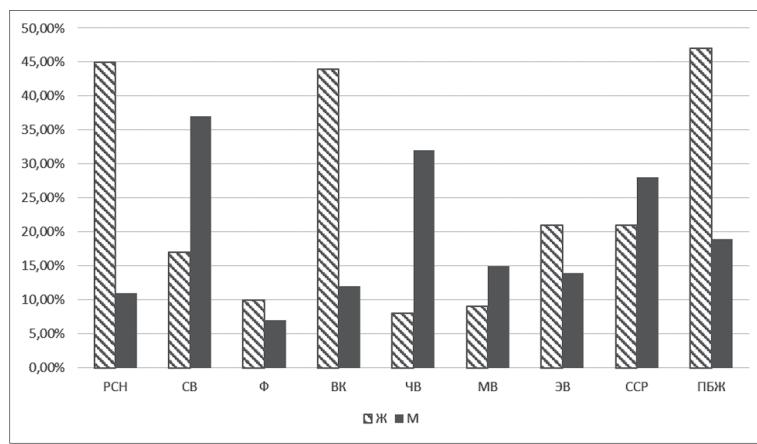


Рис. 1. Предпочитаемые виды волонтерской деятельности.

М – мужчины, Ж – женщины; РСН – работа с социально незащищенным населением, СВ – спортивное волонтерство, Ф – фандрайзинг, ВК – волонтерство в области культуры, ЧВ – чрезвычайное волонтерство, МВ – медиаволонтерство, ЭВ – экологическое волонтерство, CCP – сбор средств, ПБЖ – помочь приютам для бездомных животных

Рис. 2. Терминальные ценности в группах волонтеров мужского и женского пола.
 М – мужчины, Ж – женщины; ВМП – высокое материальное положение, СП – собственный престиж, К – креативность, АСК – активные социальные контакты, РС – развитие себя, Д – достижения, ДУ – духовное удовлетворение, ССИ – сохранение собственной индивидуальности

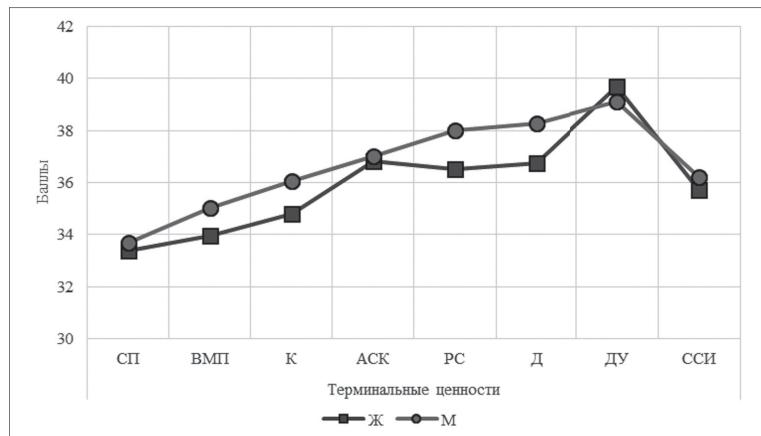
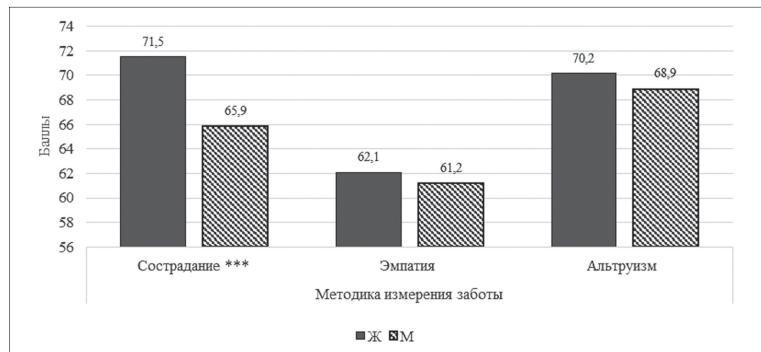


Рис. 3. Средние значения действенного компонента волонтерской деятельности с учетом половой принадлежности.
 М – мужчины, Ж – женщины



вой мотивации волонтеров, основанной на глубинных убеждениях и принципах. Стоит отметить, что волонтерская деятельность мотивируется не только бескорыстными побуждениями, но и, в меньшей степени, стремлением к благополучию и достижениям, особенно среди мужчин-волонтеров. Вероятно, это связано с тем, что значительную часть выборки составили студенты, для которых волонтерская деятельность является ценным дополнением к портфолио.

На третьем этапе был исследован действенный компонент волонтерской деятельности с учетом половой принадлежности с применением «Методики измерения заботы» [Кухтова, Доморацкая:34]. На рисунке 3 наглядно показано распределение средних значений измерения направленности деятельности у волонтеров мужского и женского пола.

Наиболее выраженным действенным компонентом у волонтеров женского пола является сострадание (71,5), а у мужчин – альтруизм (68,9). На втором месте, напротив, – альтруизм у женщин (70,2) и сострадание у мужчин (65,9). Эмпатия у мужчин и женщин, участвующих в волонтерской деятельности, находится на среднем уровне (62,1 и 61,2 балла соответственно), что может свидетельствовать о механизмах сдерживания от полного включения в волонтерство и «бережливости» внутренних ресурсов. Стоит отметить, что были выявлены значимые различия по действенному компоненту «сострадание». У женщин оно статистически более выражено

но ($U = 2251; Z = 4,10; p < 0,001$). Это свидетельствует о большей эмоциональной включенности женщин в волонтерство, что, однако, не говорит о большей их готовности к действиям, поскольку сострадание не всегда переходит к действиям в отношении объекта помощи [Кухтова, Доморацкая: 34]. В то же время альтруизм как действенный компонент заботы, более свойственный мужчинам-волонтерам, характеризует действие и вмешательство, инициируемое в ответ на состояние другого человека. Вероятно, мужчины больше проявляют готовность непосредственно включаться в реализацию деятельности, чем женщины. Женщины, в свою очередь, более склонны к аффективной эмпатии (ощущению чужих чувств), что, в свою очередь, усиливает сострадание. Подтверждает это и высокая положительная корреляция сострадания у женщин-волонтеров с ценностью активных социальных контактов ($r_s = 0,50; p < 0,001$) и духовного удовлетворения ($r_s = 0,57; p < 0,001$). Общение с другими волонтерами или людьми, которым необходима помощь, усиливает эмоциональную вовлеченность женщин в процесс волонтерства и позволяет удовлетворять потребность во взаимной поддержке, взаимопонимании и сопричастности.

Мужчины склонны фокусироваться на рациональных аспектах ситуации. Альтруизм у мужчин показывает высокую корреляцию с ценностью развития себя ($r_s = 0,45; p < 0,001$). Данная корреляция может показаться парадоксальной, поскольку обычно аль-

труизм связан с бескорыстной помощью другим людям, а ценность развития себя – с личным ростом и самореализацией. Вероятно, объяснение этому заключается в том, что волонтерская деятельность часто сопряжена с трудностями и вызовами, которые помогают мужчинам развивать силу воли и лидерские качества; может приносить мужчинам уважение и признание со стороны общества.

Заключение

1. Волонтеры обладают схожим ценностным профилем вне зависимости от половой принадлежности. Для волонтеров, независимо от пола, важны ценности духовного удовлетворения, что свидетельствует об альтруистической направленности личности волонтеров, стремлении помогать другим без получения какой-либо выгоды.

2. Для волонтеров-женщин важны ценности активных социальных контактов и достижений, что свидетельствует об их эмоциональной вовлеченности и необходимости удовлетворять потребность во взаимной поддержке, взаимопонимании и сопричастности. Женщины чаще склонны участвовать в проектах социальной направленности. Например, работать безвозмездно в учреждениях социальной сферы, ухаживать за больными, оказывать помощь уязвимым категориям населения. Мотивацию аффилиации у женщин можно считать специфичной для женского пола. Они более склонны к сближению с другими волонтерами или объектом помощи, к стремлению получать одобрение и поддержку.

3. Женщины чаще склонны проявлять сочувствие и сострадание, испытывают чувство ответственности за тех, кто не может сам о себе позаботиться. Женщины, как правило, более эмоционально вовлечены и склонны к аффективной эмпатии, что, в свою очередь, усиливает сострадание. Тем не менее это не говорит о большей готовности женщин к действиям, поскольку сострадание не всегда переходит к действиям в отношении объекта помощи.

4. Мужчины более склонны подходить к волонтерской деятельностиrationально и в большей мере ориентированы на достижения. Они чаще включаются в те виды волонтерской работы, которые сопряжены с трудностями и вызовами. Подобные ситуации способствуют развитию силы воли и лидерских качеств; могут приносить мужчинам уважение и признание со стороны общества, что способствует повышению самооценки. Их альтруизм связан с ценностью саморазвития, со стремлением к профессиональному росту и повышению социального статуса. Стоит отметить, что мужчины больше проявляют готовность непосредственно включаться в реализацию деятельности, чем женщины.

5. Нематериальная мотивация деятельности и альтруистическая направленность личности также явля-

ются инвариантными характеристиками волонтеров, не зависящими от половой принадлежности. Волонтеры больше ориентированы на других, чем на себя, предпочитают работать в команде. Такие ценностные ориентации, вероятно, свидетельствуют об устойчивой мотивации волонтеров, основанной на глубинных убеждениях и принципах.

Таким образом, ценностно-смысловая сфера волонтеров является многогранной и сложной. Межполовые особенности волонтерской деятельности могут проявляться в нюансах мотивации и интерпретации смыслов деятельности. При этом межполовая специфика заключается в том, что мужчины могут, к примеру, больше стремиться к достижению конкретных результатов деятельности, а женщины – к эмоциональной связи и поддержке. Понимание межполовых особенностей волонтеров важно для активизации просоциального поведения населения разных социально-демографических групп, проведения мотивационных мероприятий, разработки инициатив и проектов, ориентированных на различные интересы и потребности участников. Это поможет увеличить вовлеченность населения в волонтерскую деятельность, сбалансировать распределение направлений и задач оказания помощи уязвимым слоям населения, обеспечить поддержку активным участникам и активизировать потенциальных.

Примечания

¹ Российские женщины оказались активнее мужчин в волонтерстве. URL: <https://www.rbc.ru/society/08/03/2021/60447d719a7947a2a404cd9f> (дата обращения: 01.02.2025).

² Добро.рф. URL: https://dobro.ru/analytics?utm_source=dobroru&utm_medium=organic&utm_campaign=promo&utm_content=headerservices (дата обращения: 02.02.2025).

Список литературы

Бирюкова Е.А. Психологический портрет волонтера // Право и суд в современном мире. Казань: Отечество, 2024. С. 833–837.

Большой психологический словарь. Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-ЕвроЗнак, 2009. 867 с.

Васильева И.В., Чумаков М.В. Ценности личности и студенческое волонтерство // Национальный психологический журнал. 2025. Т. 20, № 1. С. 18–28.

Васильковская М.И., Пономарев В.Д. Волонтерство как социально-культурный феномен // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2021. № 57. С. 234–242.

Ермилова А.В., Исакова И.А. Гендерно-территориальные и возрастные особенности реализации волонтерской деятельности: социологический аспект // Вестник Нижегородского университета

та им. Н.И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки. 2021. № 1 (61). С. 90–97.

Зимин А.Э. Сфера волонтерства как пространство конструирования социокультурных ценностей // Общество: социология, психология, педагогика, 2023. № 2 (106). С. 33–37.

Корнеева Е.Л. Основные направления исследования волонтерской деятельности // Психологопедагогические исследования. 2015. Т. 7, № 1. С. 131–141. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2015_n1/psyedu_2015_n1_75666.pdf. (дата обращения 01.12.2024).

Кухтова Н.В., Доморатская Н.В. Просоциальное поведение специалистов, ориентированных на оказание помощи: теоретические основы и методики изучения. Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2011, 48 с.

Левицунова Е.М., Клепикова Н.М. Особенности эмоционального интеллекта и эмпатии женщин- и мужчин-волонтеров // SMALTA. 2020. № 4. С. 39–47.

Лехмус Е.С. Волонтерская мотивация у поколения Z // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2021. № 11 (3). С. 138–140.

Паклина Е.А. Волонтерское движение как социально-культурный феномен российского общества // Вестник СПбГИК. 2019. № 2 (39). С. 111–115.

Палкин К.А. Состояние и перспективы изучения психологических детерминант волонтерской деятельности // Психологопедагогические исследования. 2017. Т. 9, № 4. С. 99–107.

Палкин К.А. Ценностно-смысловые факторы участия в волонтерской деятельности студентов российских вузов // Вестник практической психологии образования, 2023, Т. 20, № S1. С. 117–128.

Пожидаева М.В. Влияние волонтерства на формирование жизненных ценностей и установок молодежи // Государственное управление в сфере физической культуры и спорта в России: история, теория, практика. Москва: Российский университет спорта «ГЦОЛИФК», 2023. С. 241–244.

Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», «Содействие», 1991. 19 с.

Серебряные волонтеры / под ред. Т.Н. Арсеньевой. Тверь: Полиграфическая компания «Печатня», 2016. 60 с.

Серова Е.А., Клюева Н.В. Межпоколенные различия в ценностях и выборе видов волонтерской деятельности у молодых и «серебряных» волонтеров // СибСкрипт. 2022. № 4 (92). С. 454–461.

Система ценностных ориентаций «поколения Z»: социальные, культурные и демографические детерминанты / М.С. Яницкий, А.В. Серый, О.А. Браун и др. Сибирский психологический журнал. 2019. № 72. С. 46–67.

Allen N.J., Rushton J.P. Personality characteristics of community mental health volunteers areview. Non profit and Voluntary Sector Quarterly, 1983, vol. 12 (1), pp. 36–49.

Holdsworth C. Why Volunteer? Understanding Motivations For Student Volunteering. British Journal of Educational Studies, 2010, 58 (4):421–437. <http://doi.org/10.1080/00071005.2010.527666> (access date: 22.12.2024).

Hutin M. Young people help out: volunteering and giving among young people. London, Institute of Volunteering Research, 2012, 7 p. URL: <https://www.bl.uk/collection-items/young-people-help-out> (access date: 22.12.2024).

Kaltwasser L., Hildebrandt A., Wilhelm O., Sommer W. On the relationship of emotional abilities and prosocial behavior. Evolutionand Human Behavior, 2016, vol. 38, pp. 298–308.

Kim Y.I., Jang S.J. Explaining gender differences in changes in volunteering after divorce. Sociological Quarterly, 2018, 60(1):138–167. <https://doi.org/10.1080/00380253.2018.1526050>

Terry Y. Lum, Lightfoot E. Effects of volunteering on the physical and mental health of older people. Research on Aging, 2005, 27(1):31–55. <http://doi.org/10.1177/0164027504271349> (access date: 22.12.2024).

References

Biryukova E.A. Psixologicheskij portret volontera [Psychological portrait of a volunteer]. Pravo i sud v sovremennom mire [Law and the court in the modern world]. Kazan, The Fatherland Publ., 2024, pp. 833–837. (In Russ.)

Bol'shoj psixologicheskij slovar' [Large psychological dictionary]. Moscow, AST Publ.; St. Petersburg, Prime Eurosign Publ., 2009, 867 p. (In Russ.)

Ermilova A.V., Isakova I.A. Gendero-territorial'nye i vozrastnye osobennosti realizacii volonterskoj deyatel'nosti: sociologicheskij aspekt [Gender-territorial and age-related features of the implementation of volunteer activities: a sociological aspect]. Bulletin of the Nizhny Novgorod Lobachevsky University. Ser.: Social Sciences [Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. Ser.: Social Sciences], 2021, vol. 1 (61), pp. 90–97. (In Russ.)

Korneeva E.L. Osnovnye napravleniya issledovaniya volonterskoj deyatel'nosti [Main directions of research of volunteer activities]. Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya], 2015, vol. 7, no. 1, pp. 131–141. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2015_n1/psyedu_2015_n1_75666.pdf (access date: 01.12.2024). (In Russ.)

Kukhtova N.V., Domoratskaya N.V. Prosocial'noe povedenie specialistov, orientirovannyx na okazanie pomoshchi: teoreticheskie osnovy i metodiki izucheniya [Prosocial behavior of help-oriented specialists: theoretical

- foundations and study methods]. Vitebsk, VSU named after P.M. Masherova Publ., 2011, 48 p. (In Russ.)
- Levshunova E.M., Klepikova N.M. *Osobennosti e'mocional'nogo intellekta i e'mpatii zhenshhin-i muzhchin-volonterov* [Features of emotional intelligence and empathy of female and male volunteers]. SMALTA, 2020, vol. 4, pp. 39–47. (In Russ.)
- Lekhmu E.S. *Volonterskaya motivaciya u pokoleniya Z* [Volunteer motivation among generation Z]. *Gumanitarny'e nauki. Vestnik Finansovogo universita* [Humanities. Bulletin of the Financial University], 2021, no. 11 (3), pp. 138–140. (In Russ.)
- Paklina E.A. *Sostoyanie i perspektivy' izucheniya psixologicheskix determinant volonterskoj deyatelnosti* [Volunteer movement as a socio-cultural phenomenon of Russian society]. *Vestnik SPbGIK* [Bulletin of St. PSI of Cinematography], 2019, no. 2 (39), pp. 111–115. (In Russ.)
- Palkin K.A. *Sostoyanie i perspektivy' izucheniya psixologicheskix determinant volonterskoj deyatelnosti* [State and prospects for studying the psychological determinants of volunteer activity]. *Psixologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological and pedagogical research], 2017, vol. 9, no. 4, pp. 99–107. (In Russ.)
- Palkin K.A. *Cennostno-smy'slovy'e faktory' uchastiya v volonterskoj deyatelnosti studentov rossijskix vuzov* [Value-based factors of participation in volunteer activities by students of Russian universities]. *Vestnik prakticheskoi psixologii obrazovaniya* [Bulletin of practical Psychology of Education], 2023, vol. 20, no. S1, pp. 117–128. (In Russ.)
- Pozhidaeva M.V. *Vliyanie volonterstva na formirovanie zhiznennyx cennostej i ustanovok molodezhi* [The impact of volunteering on the formation of youth's values and attitudes]. *Gosudarstvennoe upravlenie v sfere fizicheskoj kul'tury i sporta v Rossii: istoriya, teoriya, praktika* [Public Administration in the Field of Physical Culture and Sports in Russia: history, theory, and practice]. Moscow, Russian State University of Physical Education, Sport and Health Publ., 2023, pp. 241–244.
- Senin I.G. *Oprosnik terminal'nyx cennostej* [Questionnaire of terminal values]. Yaroslavl, 1991, 19 p. (In Russ.)
- Serebryany'e volontyory' [Silver volunteers], ed. by T.N. Arsenyeva. Tver, 2016, 60 p. (In Russ.)
- Serova E.A., Klyueva N.V. *Mezhpokolencheskie razlichiya v cennostyax i vy'bore vidov volonterskoj deyatelnosti u molodyx i «serebryanyx» volonterov* [Intergenerational differences in values and choice of types of volunteer activities among young and «silver» volunteers]. *SibSkript* [SibScript], 2022, no. 4 (92), pp. 454–461. (In Russ.)
- Sistema cennostnyx orientacij «pokoleniya Z»: social'nye, kul'turnye i demograficheskie determinanty* [System of value orientations of “generation Z”: social, cultural and demographic determinants], M.S. Yanitsky, AV. Sery, O.A. Brown et al. *Sibirskij psixologicheskij zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 2019, no. 72, pp. 46–67. (In Russ.)
- Vasil'eva I.V., Chumakov M.V. *Cennosti lichnosti i studencheskoe volonterstvo* [Personal Values and Student Volunteering]. *Nacional'nyj psixologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal], 2025, vol. 20, no. 1, pp. 18–28. (In Russ.)
- Vasilkovskaya M.I., Ponomarev V.D. *Volonterstvo kak social'no-kul'turnyy fenomen* [Volunteering as a socio-cultural phenomenon]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* [Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts], 2021, no. 57, pp. 234–242. (In Russ.)
- Zimin A.E. *Sfera volonterstva kak prostranstvo konstruirovaniya sociokul'turnyx cennostej* [The sphere of volunteering as a space for constructing sociocultural values]. *Obshhestvo: sociologiya, psixologiya, pedagogika* [Society: Sociology, Psychology, Pedagogy], 2023, no. 2 (106), pp. 33–37. (In Russ.)
- Allen N.J., Rushton J.P. Personality characteristics of community mental health volunteers areview. *Non profit and Voluntary Sector Quarterly*, 1983, vol. 12 (1), pp. 36–49.
- Holdsworth C. Why Volunteer? Understanding Motivations For Student Volunteering. *British Journal of Educational Studies*, 2010, 58 (4):421–437. <http://doi.org/10.1080/00071005.2010.527666> (access date: 22.12.2024).
- Hutin M. Young people help out: volunteering and giving among young people. London, Institute of Volunteering Research, 2012, 7 p. URL: <https://www.bl.uk/collection-items/young-people-help-out> (access date: 22.12.2024).
- Kaltwasser L., Hildebrandt A., Wilhelm O., Sommer W. On the relationship of emotional abilities and prosocial behavior. *Evolution and Human Behavior*, 2016, vol. 38, pp. 298–308.
- Kim Y.I., Jang S.J. Explaining gender differences in changes in volunteering after divorce. *Sociological Quarterly*, 2018, 60(1):138–167. <https://doi.org/10.1080/00380253.2018.1526050>
- Terry Y. Lum, Lightfoot E. Effects of volunteering on the physical and mental health of older people. *Research on Aging*, 2005, 27(1):31–55. <http://doi.org/10.1177/0164027504271349> (access date: 22.12.2024).

Статья поступила в редакцию 23.04.2025; одобрена после рецензирования 18.06.2025; принята к публикации 18.06.2025.

The article was submitted 23.04.2025; approved after reviewing 18.06.2025; accepted for publication 18.06.2025.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Psychology. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 104–109. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 104–109.
ISSN 2073-1426

Научная статья

5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 340.14

EDN KYFIRJ

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-104-109>

ПРАВОВЫЕ ИСТОЧНИКИ В ДИПЛОМНЫХ ПРОЕКТАХ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «РЕКЛАМА»: ХАРАКТЕРИСТИКИ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ

Лобанов Юрий Александрович, Институт пищевых технологий и дизайна – филиал ФГОУ ВО «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет», Княгинино, Россия, lobanov_uprobr@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-7339-8424>

Филиппова Ольга Николаевна, Институт пищевых технологий и дизайна – филиал ФГОУ ВО «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет», Княгинино, Россия, saberia@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-7783-4988>

Аннотация. В статье рассматривается, каким образом студенты используют правовые источники в своих работах, какие типы источников являются наиболее распространёнными, как они интегрируются в исследование, анализируются текущие методики работы с правовой документацией и оценивается их эффективность в контексте выполнения дипломных проектов. Показана значимость правовых источников для соблюдения законов и стандартов в разработке рекламных стратегий и креативных концепций. В статье также подчеркивается роль правовых источников в формировании критического мышления студентов при анализе правовых норм и применении их к конкретным ситуациям. Также рассматриваются текущие методики поиска и обработки правовой информации. Обсуждаются трудности, с которыми студенты сталкиваются при работе с правовыми текстами, такие как сложность языка и структуры документов, а также стандарты цитирования правовых источников.

Ключевые слова: реклама, законодательная база, дипломный проект, правовые источники, закон, авторское право, научные труды, этика рекламы.

Для цитирования: Лобанов Ю.А., Филиппова О.Н. Правовые источники в дипломных проектах по специальности «Реклама»: характеристики их применения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Psychology. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 3. С. 104–109. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-104-109>

Research Article

LEGAL SOURCES IN DIPLOMA PROJECTS IN THE SPECIALTY “ADVERTISING”: CHARACTERISTICS OF THEIR APPLICATION

Yuri A. Lobanov, Institute of Food Technology and Design - branch of Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics, Knyaginino, Russia, lobanov_uprobr@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-7339-8424>

Olga N. Filippova, Institute of Food Technology and Design - branch of Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics, Knyaginino, Russia, saberia@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-7783-4988>

Annotation. The article examines how students use legal sources in their work, which types of sources are the most common, how they are integrated into the study, examines current methods of working with legal documentation, and evaluates their effectiveness in the context of graduation projects. The importance of legal sources for compliance with laws and standards in the development of advertising strategies and creative concepts is shown. The article also highlights the role of legal sources in shaping students' critical thinking when analyzing legal norms and applying them to specific situations. Current methods of searching and processing legal information are also considered. The difficulties that students face when working with legal texts are discussed, such as the complexity of the language and structure of documents, as well as standards for quoting legal sources.

Keywords: advertising, legislation, graduation project, project, legal sources, law, copyright, ethics of advertising.

For citation: Lobanov Y.A., Filippova O.N. Legal sources in diploma projects in the specialty "Advertising": characteristics of their application. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 3, pp. 104–109 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-3-104-109>

В условиях современного рынка рекламные кампании становятся всё более сложными и разнообразными, что требует чёткого понимания и соблюдения многочисленных правовых норм. Реклама должна соответствовать законодательству, чтобы избежать нарушений и штрафов.

В последнее время внимание к вопросам этичности в рекламе возрастает, особенно в отношении защиты прав потребителей, охраны интеллектуальной собственности и борьбы с недобросовестной конкуренцией. Это делает изучение правовых источников ещё более актуальным.

Глобализация и интеграция рынков делают важным соответствие международной правовой базе. Студентам, обучающимся по специальности «Реклама», необходимо понимать, как работают международные правовые акты и стандарты.

Законодательство в области рекламы регулярно меняется, адаптируется к новым технологиям и рыночным условиям. Студенты должны уметь ориентироваться в этих изменениях и знать, какие правовые источники следует использовать для актуальных данных.

Современные образовательные учреждения предъявляют высокие требования к уровню научных работ, включая обязательное использование достоверных и соответствующих современному законодательству правовых источников. Это подчёркивает значимость грамотного обращения с правовой и нормативной документацией.

Таким образом, тема правовых источников в дипломных проектах по специальности «Реклама» остаётся актуальной и востребованной, поскольку охватывает широкий спектр аспектов, освоение которых необходимо для успешной работы в рекламной индустрии.

Правовая составляющая играет ключевую роль в дипломных проектах по специальности «Реклама», обеспечивая законность и соответствие правовых норм всем этапам разработки и реализации рекламных кампаний.

Помимо соблюдения законов, реклама должна отвечать требованиям высоких этических стандартов, установленных как государством, так и саморегулируемыми организациями. Нарушение этических норм может повлечь за собой потерю доверия клиентов и ухудшение общественного восприятия бренда. Правовые источники содержат указания в отношении того, как соблюдать эти стандарты.

Одной из главных функций рекламы является продвижение товаров и услуг¹. При этом важно избегать манипуляций и дезориентации потребителей.

Правовые источники обеспечивают защиту прав потребителей, предотвращая введение в заблуждение и навязывание товаров или услуг.

Реклама включает в себя творческий компонент, связанный с созданием оригинального контента. Правильные ссылки на источники и использование лицензионного материала – важный элемент любого дипломного проекта. Знание правовых источников помогает избежать нарушения авторских прав и использования нелицензионного контента.

Проект, соответствующий всем правовым нормам, проще реализовать на практике. Компании охотнее принимают проекты, зная, что они соответствуют законодательству и имеют минимальный риск юридических последствий [Акифьева: 173].

Умение работать с правовыми источниками развивает навыки критического мышления и аналитической работы, необходимые профессионалам в сфере рекламы. Это повышает шансы на успешное трудоустройство и профессиональное развитие.

Дипломные проекты, учитывающие правовые аспекты, выглядят профессиональнее и конкурентоспособнее. Они демонстрируют глубокое понимание всех нюансов, связанных с разработкой рекламных кампаний, что повышает доверие к авторам и увеличивает вероятность успеха проекта.

Термин «источник права» в юридической науке обозначает ту основу, из которой происходят и формируются нормы права. Это понятие охватывает различные аспекты, включая материалистический, идеологический и формальный.

Нормативные правовые акты занимают центральное место в дипломных проектах по специальности «Реклама», поскольку они устанавливают стандарты и правила, которыми должны руководствоваться создатели рекламных кампаний⁷. Особенности использования нормативных правовых актов в дипломных проектах заключаются в решении ряда задач:

1. Выбор правильных актов: студенты обязаны соблюдать требования различных нормативных актов, регулирующих рекламу. В Российской Федерации основным законом в отношении рекламы является Федеральный закон «О рекламе». Также существуют специальные законы, регулирующие отдельные аспекты рекламы, такие как реклама алкоголя, табачных изделий и финансовых услуг.

2. Интерпретация и применение норм: необходимо уметь правильно интерпретировать правовые нормы и грамотно применять их в рекламных кампаниях. Ошибочная интерпретация может привести к нарушению закона и юридическим последствиям.

3. Соблюдение правил: все рекламные материалы, разрабатываемые студентами при написании выпускной квалификационной работы, должны соответствовать требованиям законодательства, касающегося содержания, формы и способа распространения рекламы.

4. Проверка на соответствие стандартам: перед защитой выпускной квалификационной работы рекомендуется провести предварительную проверку на соответствие рекламы всем требованиям законодательства. Это поможет избежать возможных ошибок в работе.

5. Документальное оформление: важно документировать использование правовых источников в дипломных проектах. Это повысит доверие к работе и подтвердит тщательность исследования.

В Российской Федерации есть несколько основных законодательных актов, регулирующих рекламную деятельность, которых студенты-выпускники должны придерживаться при написании дипломных работ:

1. Федеральный закон «О рекламе» – это основной нормативный акт, устанавливающий общие требования к рекламе, а также определяющий запреты и ограничения в различных сферах, таких как реклама табака, алкоголя, лекарственных препаратов и других товаров¹.

2. Гражданский кодекс Российской Федерации (ГК РФ) – содержит положения, касающиеся защиты прав потребителей, а также устанавливает ответственность за нарушение прав потребителей в рекламе².

3. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях (КоАП РФ) – определяет санкции за нарушение законодательства о рекламе, включая штрафы и иные меры административной ответственности³.

4. Антимонопольное законодательство – включает антимонопольные требования к рекламе, направленные на предотвращение монополии и недобросовестной конкуренции.

5. Законодательство о защите прав потребителей – устанавливает требования к рекламе, направленные на защиту прав потребителей от недостоверной или вводящей в заблуждение информации⁴.

6. Законодательство о защите интеллектуальной собственности – регулирует использование торговых марок, логотипов и других объектов интеллектуальной собственности в рекламе⁵.

Эти законодательные акты являются основой для регулирования рекламы в Российской Федерации. Они определяют требования к содержанию, форме и способам распространения рекламы, а также устанавливают ответственность за их нарушение.

В дипломных проектах по специальности «Реклама» важное место может занять судебная практика, так

как она служит примером толкования и применения правовых норм в реальной жизни. Включение судебной практики в дипломные проекты позволяет продемонстрировать, как законы и нормативные акты применяются на практике и какие выводы суды делают по конкретным случаям. Это помогает студентам лучше понять, каким образом правовые нормы работают в повседневной жизни и как их правильное использование влияет на успешность рекламных кампаний.

Например, судебные решения Верховного Суда Российской Федерации по делам, связанным с нарушением законодательства о рекламе, могут служить иллюстрацией того, как суды трактуют спорные вопросы. А решения Европейского суда по правам человека показывают, как суд рассматривает случаи, когда реклама затрагивает права человека, такие как право на частную жизнь или свободу выражения мнения⁸.

Чтобы включить судебную практику в свою дипломную работу, студентам следует поискать соответствующие судебные дела. Это можно сделать, используя поисковые системы на сайтах судебных инстанций. После того как материал будет собран, необходимо отобрать решения, которые непосредственно относятся к теме дипломного проекта, например случаи нарушения прав потребителей, недобросовестной рекламы или защиты прав интеллектуальной собственности. Затем студенты анализируют отобранные судебные решения, акцентируя внимание на таких ключевых моментах, как мотивы принятия судом решений, аргументы сторон и процессуальные аспекты. Эти выводы помогут им усилить аргументацию в рамках их дипломной работы.

Преимущества включения судебной практики:

1. Судебная практика предоставляет объективные доказательства правильности или неправильности действий, что усиливает убедительность аргументации.

2. Студенты могут увидеть, как теория применяется на практике, что помогает им лучше подготовиться к реальным вызовам в профессиональной деятельности.

3. Использование судебной практики демонстрирует глубину исследования и понимание правовых механизмов, что положительно сказывается на оценке дипломного проекта.

Судебная практика помогает студентам понять, как правовые нормы применяются в реальных ситуациях, что делает их работу более точной и аргументированной. Это способствует лучшему пониманию правовых аспектов рекламы и укреплению навыков работы с правовыми источниками, что полезно для будущей карьеры в сфере рекламы.

В качестве примера использования судебной практики можно рассмотреть примеры судебных раз-

бирательств, связанных с жалобами потребителей на рекламу, которая вводила в заблуждение или нарушала их права. Это дает студентам понимание того, как суды оценивают подобные случаи и какую роль играют правовые нормы в защите прав потребителей. Или примеры судебных решений по вопросам использования товарных знаков, патентов и авторских прав в рекламе помогут студентам понять, как суды рассматривают вопросы интеллектуальной собственности в контексте рекламы.

Например, известный производитель косметики провел конкурс среди покупателей, предложив призы за лучшие фотографии с использованием продукции бренда. Конкурс анонсировался широко, участники активно принимали участие, отправляли фото, рассчитывая на получение призов. Однако компания отказалась вручать большинство наград, сославшись на внутренние проблемы организации мероприятия. ФАС признала такую ситуацию нарушением статьи 9 Федерального закона «О рекламе», согласно которой организаторам конкурсов обязательно исполнять обязательства перед участниками, опубликованные публично. Организатор был вынужден выплатить участникам вознаграждение и компенсировать моральный ущерб.

Другой пример. Интернет-магазин проводил акцию, объявив о снижении цены на электронику почти вдвое. Покупатели стали приобретать товары по сниженной цене, полагаясь на предоставленную скидку. Однако позже выяснилось, что указанные старые цены никогда не существовали на практике, а скидка оказалась фиктивной. Такая акция представляет собой злоупотребление правом и попытку ввести покупателя в заблуждение путем манипуляции информацией о стоимости. Подобное нарушение регулируется пунктом 4 части 3 статьи 5 Федерального закона «О рекламе», запрещающим распространение недостоверной информации о скидках и акциях.

Судебная практика в области рекламы – это важный аспект, который открывает возможности для глубокого исследования различных правовых норм и их применения. Вот несколько ключевых аспектов, которые могут быть полезны для дипломных проектов по специальности «Реклама»:

1. *Правовые рамки рекламы*. Изучение законодательства, регулирующего рекламную деятельность, является основополагающим для понимания судебной практики. Важные законы могут включать:

- закон «О рекламе» (в каждой стране он может иметь свои особенности);
- закон «О защите прав потребителей»;
- антимонопольное законодательство.

2. *Примеры судебных дел*. Разбор конкретных судебных дел поможет студентам проанализировать, как правовые нормы применяются на практике. Например:

- дела о недобросовестной конкуренции в рекламе;
- споры, связанные с соблюдением прав интеллектуальной собственности (например, использование товарных знаков);
- дела об оскорблении достоинства или распространении ложной информации.

3. *Анализ прецедентов*. Проведение анализа судебных прецедентов может помочь студентам понять, как суды интерпретируют законы и насколько это влияет на рекламные стратегии. Это также развивает навыки юридического анализа и критического мышления.

4. *Этические и социальные аспекты*. Судебная практика также может поднимать вопросы этики в рекламе, такие как манипуляция сознанием потребителей или использование стереотипов. Изучение дел по этим вопросам поможет студентам осознать важность социально ответственной рекламы.

5. *Международные аспекты*. Реклама – это глобальное явление, поэтому полезно изучать международные судебные дела и сравнивать различные правовые системы. Это может касаться, например, дел по защите прав потребителей в контексте интернет-рекламы.

6. *Исследовательские методы*. Студенты могут использовать различные методы исследования, такие как сравнительный анализ, кейс-метод или юридический анализ, чтобы глубже погрузиться в тему.

7. *Практические рекомендации*. На основе изученной судебной практики студенты могут разработать рекомендации для рекламных агентств и компаний, как избежать правовых рисков и улучшить свои рекламные кампании.

Изучение судебной практики позволяет не только понимать теоретические основы, но и применять их в реальных условиях, что делает дипломные проекты более актуальными и практико-ориентированными.

Реклама должна быть честной и прозрачной, не вводить потребителей в заблуждение и не вызывать недоверие. Нельзя использовать агрессивные или манипуляторные методы рекламы, которые могут повлиять на психологическое состояние зрителей. Реклама не должна унижать достоинство человека или его социальные ценности. В рекламе необходимо учитывать возрастные ограничения и психологическую устойчивость зрителей.

Например, реклама, направленная на несовершеннолетних, строго регулируется, чтобы исключить негативное влияние на их психическое здоровье. А использование чужих логотипов, торговых марок и брендов в рекламе может нарушать права интеллектуальной собственности и требовать разрешения владельцев [Пятко: 113].

Ключевыми вопросами, которые студенты должны учитывать при выполнении своих дипломных проектов по специальности «Реклама», являются во-

просы авторского права и плагиата. Эти проблемы связаны с использованием интеллектуальной собственности и созданием оригинальных материалов, что требует особого внимания и соблюдения правил.

Проблемы авторского права и плагиата в дипломных проектах по специальности «Реклама» возникают довольно часто, потому что студенты нередко сталкиваются с трудностями при использовании материалов, заимствованных из других источников, или при копировании текстов без упоминания оригинальных авторов.

Часто студенты забывают указать источники или авторов цитируемых материалов, что может привести к обвинению в плагиате. Иногда авторы дипломных проектов пытаются скрыть заимствование путем добавления дополнительных фраз или переформирования текста, что также может привести к плагиату.

Чтобы избежать подобных проблем, необходимо всегда четко указывать источники, откуда взяты цитаты или фрагменты текста. Это включает указание на имена авторов, названия статей и журналов, а также номера страниц/статьей. Студенту необходимо ясно разграничивать свои мысли и идеи от заимствованного материала. Например, можно использовать сноски или выделение цитированных частей текста.

Важно понимать, что авторское право и плагиат – серьезные проблемы, которые могут значительно ухудшить оценку дипломного проекта. Правильное обращение с ними помогает сохранить репутацию и добиться успеха в учебе.

В качестве заключения можно сформулировать некоторые рекомендации по эффективному использованию правовых источников в дипломных проектах по рекламе:

1. При работе над выпускной квалификационной работой необходимо обязательно обращать внимание на актуальность законодательства. Нужно использовать последние редакции законов и подзаконных актов, так как законодательство может меняться со временем.

2. Для поиска актуальной информации можно воспользоваться официальными правовыми базами данных, такими как «Консультант Плюс», «Гарант» или другими специализированными ресурсами.

3. Судебная практика является важным источником права при анализе конкретных ситуаций. Изучая решения судов по делам, связанным с нарушением законодательства о рекламе, студенты смогут лучше понять, какие подходы применяются судами при разрешении споров.

4. Если дипломный проект касается международной рекламы или сотрудничества с иностранными компаниями, необходимо обратить внимание на международные соглашения и конвенции, ратифицированные Российской Федерацией.

5. Всегда следует точно цитировать законодательные нормы и судебные решения, чтобы избежать ошибок и недоразумений; указывать конкретные статьи и пункты нормативных актов, а также даты их принятия и вступления в силу.

6. Ссылки на правовые источники должны быть оформлены согласно требованиям учебного заведения. Обычно используется система ссылок, принятая в научных работах (например, ГОСТ Р 7.0.100–2018)⁶.

Следуя этим рекомендациям, студенты смогут эффективно использовать правовые источники в своем дипломном проекте по рекламе, обеспечивая юридическую обоснованность своих выводов и предложений.

Примечания

¹ Постатейный комментарий к Федеральному закону от 13.03.2006 № 38-ФЗ «О рекламе» / Д.С. Бадалов и др. Москва: Статут, 2012. EDN QSIIJF.

² Гражданский кодекс Российской Федерации (ГК РФ). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142/ (дата обращения: 04.02.2025).

³ Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях (КоАП РФ). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/ (дата обращения: 04.02.2025).

⁴ О защите прав потребителей: Федеральный закон. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_305/ (дата обращения: 04.02.2025).

⁵ Федеральная служба по интеллектуальной собственности (Роспатент). URL: <https://rospatent.gov.ru/ru/documents/grazhdanskiy-kodeks-rossiyskoy-federacii-chast-chetvertaya> (дата обращения: 05.02.2025).

⁶ ГОСТ Р 7.0.100–2018. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления. URL: https://www.rsl.ru/photo/_!_ORS/5-PROFESSIONALAM/7_sibid/GOST_P_7_0_100_2018_1204.pdf (дата обращения: 05.02.2025).

⁷ Применение законодательства о рекламе // Вестник Высшего арбитражного суда Российской Федерации. 2008. № 9. С. 256–266. EDN JTFZXD.

⁸ О судебной практике по делам о защите чести и достоинства граждан, а также деловой репутации граждан и юридических лиц: Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 24.02.2005 № 3. URL: <https://www.vsrif.ru/documents/own/8288/> (дата обращения: 04.02.2025).

Список литературы

Акифьева Л.В. Использование метода проектов при написании выпускной квалификационной работы (дипломной работы) в бакалавриате // Совре-

менные педагогические технологии как средство повышения качества образования: теория и опыт: материалы и доклады XIII Регионал. пед. конф., посвящ. памяти почетного работника НГИЭУ Г.И. Гороховой; Княгинино, 21 апреля 2023 г. Княгинино: Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, 2023. С. 172–175. EDN WHJDSB.

Пятко Л.А. О развитии креативности студента-рекламиста // Современные педагогические технологии как средство повышения качества образования: теория и опыт: материалы и доклады XII Регионал. пед. конф.; Княгинино, 18 марта 2022 г. Княгинино: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 2022. С. 111–115. EDN PRVHMV.

References

Akif'eva L.V. *Ispol'zovanie metoda proektov pri napisanii vypusknoi kvalifikatsionnoi raboty (diplomnoi raboty) v bakalavriate* [Using the project method when writing a final qualifying thesis]. Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii kak sredstvo povysheniia kachestva obrazovaniia: teoriia i opyt: materialy i doklady XIII Regional. ped. konf., posviash. pamiati pochetnogo rabotnika NGIEU G.I. Gorokhovo; Kniaginino, 21 aprelia 2023 g. [Using the Project Method in Writing a Final Qualification Thesis (Diploma Thesis) in a Bachelor's Degree // Modern Pedagogical Technologies as a Means

of Improving the Quality of Education: Theory and Experience: Materials and Reports of the XIII Regional. Ped. Conf., dedicated to the memory of the Honorary Worker of NGIEU G.I. Gorokhova; Knyaginino, April 21, 2023]. Knyaginino, Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics Publ., 2023, pp. 172–175. EDN WHJDSB. (In Russ.)

Piatko L.A. *O razvitiu kreativnosti studenta-reklamista* [On the development of creativity of an advertising student]. Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii kak sredstvo povysheniia kachestva obrazovaniia: teoriia i opyt: materialy i doklady XII Regional. ped. konf.; Kniaginino, 18 marta 2022 g. [On the Development of Creativity of an Advertising Student // Modern Pedagogical Technologies as a Means of Improving the Quality of Education: Theory and Experience: Materials and Reports of the XII Regional. Ped. Conf.; Knyaginino, March 18, 2022]. Knyaginino, Nizhny Novgorod State Institute of Engineering and Economics Publ., 2022, pp. 111–115. EDN PRVHMV. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 03.04.2025; одобрена после рецензирования 15.05.2025; принята к публикации 15.05.2025.

The article was submitted 03.04.2025; approved after reviewing 15.05.2025; accepted for publication 15.05.2025.

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 через форму подачи статей на сайте:

<https://vestnik-pip.kosgos.ru/>

Все интересующие Вас вопросы можно уточнить по электронной почте: mariasomkina@kosgos.ru.

Научные статьи принимаются в редакцию в течение всего года, публикуются в порядке живой очереди по мере наполнения портфеля редакции.

Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word**. Статью в редакцию необходимо прислать в форматах: *.doc или *.docx. 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**, 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.

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. 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).

5. 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.)

Таблица 1 (12 кегль)

Название (12 кегль, жирн.)

Наименование столбца	Наименование столбца	Наименование столбца

Содержание таблицы: кегль – 10, межстрочный интервал – 1.

6. Формулы выполняются только в редакторе **MS Equation**.
7. 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).

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 202X. Т. XX, № X. С. XX–XX. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 202X, vol. XX, no. X, pp. XX–XX. ISSN 2073-1426

Научная статья

Указывается специальность

УДК

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-202X-XX-X-XX-XX>

Название (жирным шрифтом, строчные буквы)

Фамилия Имя Отчество автора, ученая степень, ученое звание, место работы полностью: название организации, город, страна, e-mail, ORCID автора в формате: <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

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 проведённого 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).

Для цитирования: Фамилия И.О. Название статьи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 202X. Т. XX, № X. С. XX–XX. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-202X-XX-X-XX-XX>

Благодарности: (указывается ссылка на грант).

Далее вся информация должна быть представлена на английском языке:

Research Article

Name of the article

Author...

Abstract. 150–200 word.

Keywords: 7–10 word, separated by a comma.

For citation: Smirnov V.A. Name of the article. Vestnik of Kostroma State University, 2025, vol. XX, no. X, pp. XX–XX (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-202X-XX-X-XX-XX>

Acknowledgments:

Текст статьи¹ Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи [Анненков: 467].

Примечания (следуют после текста статьи)

¹ К сожалению, современное переиздание перевода Перцова книги Тэна лишено того изобилия фотоснимков и иллюстраций, которыми было богато снабжено его первое издание 1913, 1916 гг.

² 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).

³ 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, no. 1, pp. 138–159. <https://doi.org/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* [Bulletin of Europe], 1880, vol. 2, no. 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, no. 1, pp. 138–159. <https://doi.org/10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159>

Статья поступила в редакцию 19.12.2024; одобрена после рецензирования 14.01.2025; принята к публикации 12.02.2025.

The article was submitted 19.12.2024; approved after reviewing 14.01.2025; accepted for publication 12.02.2025.

**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 также оформляются в виде примечаний.

Например:

Архивные материалы:

¹ Государственный архив Костромской области (ГАКО). Ф. 198. Оп. 7. Д. 68. Л. 22.

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, Князьев: 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., 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 буквенно-ной 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

Список литературы 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(и.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.

Божилов И., Тотоманова А., Билярски И. Борилов синодик. София: Паблишинг 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. Москва: Академия, 2002. 272 с.

Книга, описанная под заглавием

Жизнь и приключения Максима Горького / сост. И. Груздев. Москва; Ленинград: ГИЗ, 1926. 164 с.

Многотомное издание

Толстой Л.Н. Полн. собр. соч.: в 90 т. Москва: Худ. лит., 1928–1958.

Один том из многотомного издания

Белинский В.Г. Полн. собр. соч.: в 14 т. Москва: 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. Махнача, К.Б. Зуева. Москва: 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. Москва: НПК «Интел-вак», 2003. 1600 стб.

Статьи из энциклопедий, словарей

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. Москва: Сов. энциклопедия, 1990. С. 336–337.

Диссертации и авторефераты диссертаций

Андреева В.Г. Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. ... д-ра филол. наук. Москва, 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, no. 1, pp. 138–159. <https://doi.org/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_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/phiology/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».

✓ Копировать транслитерированный текст в 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 Москва – 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 с. – 235 р., 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. Москва: НЛО, 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.)

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 profanacijā*” (*Neopublikovannye pis'ma P.V. Annenkova o revoljucii 1848 g. v Parizhe*) [“Woeful profanation” (unpublished letters of P.V. Annenkov about the 1848 revolution in Paris)]. *Istoricheskij sbornik* [Historical collection], 1935, no. 4, pp. 223–258. (In Russ.)

Непомнищий В.С. Пушкин в свете очевидностей // Новый мир. 1998. № 6. С. 190–216.

Nepomniashchii B.C. *Pushkin v svete ochevidnostei* [Pushkin in the light of evident facts]. *Novyi mir* [New world], 1998, no. 6, pp. 190–216. (In Russ.)

Методика воспитательной работы / Л.А. Байборо́дова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Сластенина. Москва: Академия, 2002. 144 с.

Metodika vospitatel'noi raboty [Methodology of educational work], L.A. Baiborodova, L.K. Grebenkina, O.V. Eremkina et al., 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. ... д-ра филол. наук. Москва, 2017. 497 с.

Andreeva V.G. *Natsional'noe svoeobrazie russkogo romana vtoroi poloviny XIX veka: dis. ... d-ra 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. ... д-ра филол. наук. Москва, 2011. 47 с.

Shemetova T.G. *Biograficheskii mif o Pushkine v russkoi literature sovetskogo i postsovetskogo periodov: avtoref. dis. ... d-ra 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.)

ДЛЯ ЗАМЕТОК

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

Серия:
ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

2025 – № 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 09.09.2025.

Дата выхода в свет 30.10.2025.

Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 14,5.

Уч.-изд. 15,1 л.

Тираж 500 экз.

Заказ № 105.

Подписной индекс: 18988

Адрес учредителя, издателя и редакции журнала:

156005, Костромская обл., г. Кострома, ул. Дзержинского, д. 17/11

Телефон: (4942) 63-49-00 (доб. 3130); (4942) 63-49-00 (доб. 8597)

Адрес электронной почты: mariasomkina@kosgos.ru

Сайт журнала: <https://vestnik-pip.kosgos.ru/>

Цена свободная
При перепечатке ссылка обязательна