

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИОКИНЕТИКА

3

2021



ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА.
ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит с 2006 года

V E S T N I K
OF KOSTROMA
STATE
UNIVERSITY

SERIES
PEDAGOGY.
PSYCHOLOGY.
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL

Appears since 2006

2 0 2 1

№ 3

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

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



ISSN 2073-1426

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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

КРЮКОВА ТАТЬЯНА ЛЕОНИДОВНА
доктор психологических наук, профессор, Кострома

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

СОМКИНА МАРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат педагогических наук, доцент, Кострома

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

ВОРОНЦОВА АННА ВАЛЕРЬЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент, Кострома

ЗАХАРОВА ЖАННА АНАТОЛЬЕВНА
доктор педагогических наук, профессор, Кострома

ЗНАКОВ ВИКТОР ВЛАДИМИРОВИЧ
доктор психологических наук, профессор, Москва

КУПРИЯНОВ БОРИС ВИКТОРОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор, Москва

МАХНАЧ АЛЕКСАНДР ВАЛЕНТИНОВИЧ
доктор психологических наук, Москва

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

ПОДДЬЯКОВ АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ
доктор психологических наук, профессор, Москва

ПОЛЯКОВ СЕРГЕЙ ДАНИЛОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор, Ульяновск

САПОРОВСКАЯ МАРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА
доктор психологических наук, доцент, Кострома

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

ТАРХАНОВА ИРИНА ЮРЬЕВНА,
доктор педагогических наук, профессор, Ярославль

ТИХОМИРОВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА,
кандидат психологических наук, доцент, Кострома

ХАЗОВА СВЕТЛАНА АБДУРАХМАНОВНА
доктор психологических наук, доцент, Кострома

ХАРЛАМЕНКОВА НАТАЛЬЯ ЕВГЕНЬЕВНА
доктор психологических наук, профессор, Москва

ЩЕРБИНИНА ОЛЬГА СТАНИСЛАВОВНА
кандидат педагогических наук, доцент, Кострома

**ЗАРУБЕЖНЫЕ ЧЛЕНЫ
РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ**

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

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

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

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

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

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

CHIEF EDITOR

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

DEPUTY CHIEF EDITOR

KRYUKOVA TATIANA LEONIDOVNA
Doctor of Psychology, Professor (Kostroma)

EXECUTIVE SECRETARY

SOMKINA MARIA ALEXANDROVNA
Candidate of Pedagogy, Associate Professor (Kostroma)

EDITORIAL TEAM

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

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

ZAKHAROVA JANNA ANATOLIEVNA
Doctor of Pedagogy, Professor (Kostroma)

ZNAKOV VIKTOR VLADIMIROVICH
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

KUPREYANOV BORIS VIKTOROVICH
Doctor of Pedagogy, Professor (Moscow)

MAKHNACH ALEXANDER VALENTINOVICH
Doctor of Psychology (Moscow)

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

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

POLYAKOV SERGEY DANILOVICH
Doctor of Pedagogy, Professor (Ulyanovsk)

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

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

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

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

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

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

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

**FOREIGN MEMBERS
OF THE EDITING BOARD**

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

- 5 Вступительное слово главного редактора
- ПЕДАГОГИКА**
- 8 **Окладникова Е.А.**
Дорожная карта проекта «Будущее глобального образования»: цели проектировщиков и потенциальные риски
- 19 **Дмитриева Е.Е.**
Диагностика ориентированности цифровой образовательной среды школы
- 26 **Писаревская М.А.**
Отношение студентов вуза к дистанционному обучению в условиях распространения коронавируса
- 33 **Тесленко А.Н.**
Рэп как индикатор протестного потенциала поколения Z

ПСИХОЛОГИЯ

- 41 **Башкатов С.А., Шахов А.А.**
Анализ отечественных диссертационных исследований, посвященных ошибочному поведению, с позиций теории установки Д.Н. Узнадзе в модификации А.Г. Асмолова
- 49 **Ожиганова Г.В.**
Субъектность как основа проявления духовных способностей
- 58 **Шипова Н.С.**
Субъективное благополучие, ощущение счастья и отношение к себе: возрастной аспект
- 65 **Карабанов А.П., Варенов М.А.**
Связь метакогнитивных процессов с различиями проявления фрейминг-эффекта
- 72 **Куваева И.О., Стрельникова А.М.**
Концептуализация ситуации пандемии у переболевших новой коронавирусной инфекцией
- 83 **Удачина П.Ю., Егикян М.А.**
Жизненный и бытийный смысл личности онкологического больного: содержательный анализ понятий
- 91 **Мисиюк Ю.В., Хазова С.А.**
Исследование выраженности установок на интенсивное родительство у российских женщин
- 99 **Одинцова О.Ю.**
Страх беременности и родов у женщин и мужчин: половые аспекты и опыт родительства
- 106 **Пронина А.Н., Мартынова Л.Н.**
Выявление различий эмоциональной сферы современных дошкольников из полных и неполных семей
- 118 **Потарыкина М.С.**
Разработка и апробация методики выявления сотрудников полиции, склонных к нелегитимному насилию

ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

- 126 **Крылова М.А.**
Когнитивно-стилевые характеристики личности как фактор защитно-совладающего поведения
- 134 **Дымова Е.Н.**
Посттравматический стресс и психологическое благополучие у девушек, переживших эмоциональное насилие
- 140 **Осьминина А.А.**
Активность в омоложении женщин средней зрелости как совладание со стрессом старения

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 147 **Лодкина Т.В., Дрянных Н.В.**
Структура профессиональной готовности будущих юристов
- 154 **Кулдыркаева О.В.**
Педагогическая модель профессиональной подготовки будущих учителей музыки в высшей школе

CONTENTS

- 5 Introduction by the Chief Editor
- PEDAGOGY**
- 8 **E.A. Okladnikova**
Roadmap for the future of global education project: designers' objectives and potential risks
- 19 **E.E. Dmitrieva**
Diagnostics of the school digital educational environment orientation
- 26 **M.A. Pisarevskaya**
The attitude of university students to distance learning in the context of the spread of coronavirus
- 33 **A.N. Teslenko**
Rap as indicator of protest potential of Z generation

PSYCHOLOGY

- 41 **S.A. Bashkatov, A.A. Shakhov**
Analysis of Russian dissertation research on wrong behaviour from the standpoint of the theory of sets by Dimitri Uznadze modified by Aleksandr Asmolov
- 49 **G.V. Ozhiganova**
Subjectiveness as a basis for the manifestation of spiritual capacities
- 58 **N.S. Shipova**
Subjective well-being, feelings of happiness and self-attitude: the age aspect
- 65 **A.P. Karabanov, M.A. Varenov**
Relations between metacognitive processes and differences in framing effect performance
- 72 **I.O. Kuvaeva, A.M. Strelnikova**
Conceptualisation of the pandemic situation by the recovered people
- 83 **P.Yu. Udachina, M.A. Egikyan**
The life and existential meaning of the personality of an oncological patient: a meaning analysis of concept
- 91 **Yu.V. Misiyk, S.A. Khazova**
Study of the expression of attitudes on intensive parenting in Russian women
- 99 **O.Yu. Odintsova**
Fear of pregnancy and childbirth in women and men: gender aspects and parenting experience
- 106 **A.N. Pronina, L.N. Martynova**
Identification of differences in the emotional sphere of modern preschoolers from full vs incomplete families
- 118 **M.S. Potarykina**
Development and testing of methods for identifying police officers prone to illegitimate violence

PSYCHOLOGY OF STRESS AND COPING BEHAVIOUR

- 126 **M.A. Krylova**
Influence of cognitive styles on coping behaviour and protective mechanisms of personality
- 134 **E.N. Dymova**
Post-traumatic stress and psychological well-being of emotionally abused girls
- 140 **A.A. Osminina**
The outlook rejuvenation activity as coping with stress of aging in middleaged women

PROFESSIONAL EDUCATION

- 147 **T.V. Lodkina, N.V. Dryannykh**
The structure of professional readiness of future lawyers
- 154 **O.V. Kuldyrkaieva**
Pedagogic model of professional training of future music teachers in higher education

160 Савельева Л.А., Кашапов М.М., Савельева М.И.

Оценка когнитивных факторов и их взаимосвязей с синдромом эмоционального выгорания на разных уровнях медицинского образования

167 Лаврентьева Н.Г., Орлова Е.В.

Формирование навыка просодического оформления спонтанной англоязычной речи у студентов неязыковых вузов

173 Хусаинова А.А., Сохранов-Преображенский В.В.

Формирование готовности бакалавров-химиков к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися в условиях цифровизации образования

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

181 Гребенкина А.С.

Практико-ориентированные задачи как средство обучения математике курсантов пожарно-технических специальностей

189 Сычева Н.В., Алейникова А.О.

Технология организации поисковой деятельности студентов технического вуза по анализу решений прикладных математических задач

195 Сергеева Н.М., Верещагина О.Н., Прусова Е.Н.

Русские антропонимы на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному: лингводидактический аспект

202 Кольшко А.М.

Влияние поэтического и музыкального ритма на восприятие и осмысление древнегреческим учеником образовательного текста

209 Барabanова Е.И.

Теоретические и практические исследования интерактивного метода в обучении иностранному языку

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

216 Адева Т.Н., Тихонова И.В.

Внутренняя картина дефекта как предиктор адаптации взрослых с ограниченными возможностями здоровья

224 Алигаева Н.Н.

Опыт реализации программы психологической коррекции эмоциональных состояний осужденных-инвалидов

КНИЖНАЯ ПОЛКА

234 Кудинов В.А.

Волшебство педагогики и психологии: очерки и интервью к 20-летию института педагогики и психологии Костромского государственного университета

236 ТРЕБОВАНИЯ

К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

160 L.A. Savelyeva, M.M. Kashapov, M.I. Savelyeva

Assessment of cognitive factors and their relationship with burnout syndrome at different levels of medical education

167 N.G. Lavrentyeva, E.V. Orlova

Teaching prosody awareness in spontaneous speech for non-linguistic students

173 A.A. Khusainova, V.V. Sokhranov-Preobrazhensky

Formation of readiness of bachelor chemists for professional and pedagogic interaction with students in the context of digitalisation of education

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

181 A.S. Grebenkina

Practice-oriented tasks as a means of teaching mathematics to cadets of fire-technical specialties

189 V.N. Sycheva, A.O. Aleynikova

The technology of organising the search activity of students of a technical university for the analysis of solutions to applied mathematical problems

195 N.M. Sergeeva, O.N. Vereshchagina, Ye.N. Prusova

Russian anthroponyms at the initial stage of teaching Russian as a foreign language: linguodidactic aspect

202 A.M. Kolyshko

The influence of poetic and musical rhythm on the perception and comprehension of an educational text by an Ancient Greek student

209 E.I. Barabanova

Theoretical and practical researches of interactive method in learning a foreign language

SPECIAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

216 T.N. Adeeva, I.V. Tikhonova

Internal disorder pattern as a predictor of adaptation of disabled adults

224 N.N. Aligaeva

Experience in the implementation of the programme of psychological correction of emotional states of disabled convicts

BOOKSHELF

234 V.A. Kudinov

The magic of pedagogy and psychology: essays and interviews for the 20th anniversary of the Institute of Pedagogy and Psychology, Kostroma State University

236 REQUIREMENTS

TO REGISTRATION OF ARTICLES

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Добрый день, уважаемые авторы и читатели нашего журнала!

24 мая 2021 года не стало замечательного Человека, Преподавателя, Ученого, Учителя, Друга, Главного Редактора и Вдохновителя научного журнала «Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика» Анатолия Григорьевича Кирпичника. В это было невозможно поверить, ведь ушел человек, без которого трудно было представить жизнь журнала. Каждый понимал, что «Вестник» развивается благодаря кропотливому ежедневному труду главного редактора, его неиссякаемой вере в педагогику, психологию и социокинетику, в таланты именитых авторов и начинающих ученых, в силу профессионального сообщества, научную честность и открытость. Уход Анатолия Григорьевича стал трагическим событием для всех, кто был знаком с ним, а также серьезным вызовом для редакционной коллегии журнала, перед которой встала задача в кратчайшие сроки решить дальнейшую судьбу издания. Важно было сохранить общую направленность, идеологию, политику журнала, сложившуюся систему работы с авторами и рецензентами.

В связи с этим руководством вуза было принято решение, что ответственность за издание журнала должен взять на себя институт педагогики и психологии Костромского государственного университета как лидер педагогического и психологического образования в регионе, как наследник традиций, возникших в социально-психологической научной школе Л.И. Уманского и А.Н. Лутошкина, как мощная гуманитарная научно-исследовательская платформа, в рамках которой инициируются и развиваются актуальные научные проекты в области педагогики, психологии, совладающего поведения, инклюзии, социокинетики, социальной работы, профессионального образования, методики обучения и воспитания. Поэтому стать главным редактором предложили мне, директору института педагогики и психологии. Не скрою, для меня продолжать дело А.Г. Кирпичника – это большая честь и огромная ответственность!

Залогом успеха журнала и ресурсом его развития я вижу слаженную командную работу всей редакционной коллегии, ведь только сообща, в конструктивном взаимодействии и диалоге мы сможем продолжить дело нашего Учителя, взяв курс не на «выживание» журнала в современных условиях неопределенности и стрессогенности, а на его совершенствование, развитие, повышение индекса цитируемости, привлечение новых авторов, в том числе иностранных, и, возможно, вхождение в престижные библиографические базы данных Web of Science или Scopus. Этим перспективам, несомненно, будет

предшествовать планомерная систематическая работа по обеспечению преемственности в реализации политики журнала, формированию новых актуальных рубрик, планированию тематических выпусков журнала, привлечению интересных публикаций и их обсуждению на страницах издания.

С радостью сообщаю, что большая часть редакционной коллегии журнала осталась неизменной. Уважаемые российские и зарубежные коллеги согласились с целесообразностью идеи преемственности в реализации политики журнала и готовы продолжить совместную работу, за что я им особо благодарна. Заместителем главного редактора по-прежнему является доктор психологических наук, профессор с мировым именем, основатель костромской научной школы совладающего поведения Татьяна Леонидовна Крюкова, которая, несомненно, поддерживает привлекательный имидж издания, приглашает известных ученых опубликовать результаты своих исследований на страницах нашего журнала и обеспечивает высокий научный уровень публикаций. Вместе с тем, я искренне благодарю новых членов редакционной коллегии, которые поверили в перспективность журнала и готовы на общественных началах активно включиться в работу – выстраивать траекторию развития журнала, рецензировать статьи, привлекать интересных авторов и работать в направлении повышения авторитета научного издания. В новый состав редколлегии от зарубежных участников вошел Константин Викторович Карпинский, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы (Республика Беларусь); от российских – Ирина Юрьевна Тарханова, доктор педагогических наук, директор Института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского; Валерий Сергеевич Секованов, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор Костромского государственного университета; а также три доцента Костромского государственного университета, зарекомендовавших себя в качестве успешных исследователей и талантливых руководителей научных коллективов (Анна Валерьевна Воронцова, Елена Викторовна Тихомирова и Ольга Станиславовна Щербинина). Многие годы ответственным секретарем журнала была Валерия Геннадьевна Андреева, чрезвычайно компетентный и интеллигентный человек. Именно благодаря ее системной работе поддерживался высокий авторитет издания, благоприятный климат деловых отно-

шений и переписки с авторами. Искренне благодарю Валерию Геннадьевну и за то, что она, передав функции ответственного секретаря Марие Александровне Сомкиной, продолжает неравнодушно сопровождать деятельность журнала, помогает в решении всех возникающих проблем.

Что же является особо значимым и неизменным в политике журнала? «Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика» издается с 1994 года, меняя названия, но не изменяя главной миссии – повышению качества и открытости фундаментальных и прикладных, практико-ориентированных психолого-педагогических исследований. Цель журнала видится в содействии научной коллаборации российских и зарубежных авторов за счет знакомства с новейшими научными разработками в области педагогики и психологии. Журнал выступает как открытая и независимая трибуна для обоснования и объяснения актуальных вызовов современности; определения стратегии развития педагогического и психологического образования, а также организации психолого-педагогической помощи людям на разных возрастных этапах в современной ситуации развития; презентации научных школ, интересных проектов; демонстрации социальных проблем, противоречий и способов их конструктивного разрешения индивидуальным и групповым субъектом. Основными задачами являются предоставление авторам научной площадки для обсуждения результатов их исследований; содействие кооперации авторов, созданию новых научных коллективов, занимающихся исследованием актуальных проблем современности; повышение видимости, цитирования, доверия и авторитета публикуемых научных работ не только в России, но и в мировом научном пространстве. Это научное рецензируемое издание, открытое для международного сотрудничества и публикующее оригинальные аналитические, обзорные и теоретические статьи, статьи с описанием экспериментальных исследований по педагогике, психологии и социокинетике. Выпускается 4 раза в год. Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук; включен в РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе НЭБ eLIBRARY. Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций, г. Москва (Роскомнадзор, свидетельство о регистрации: ПИ № ФС 77-75261 от 07.03.2019 г.).

Хочется отметить, что год от года импакт-фактор журнала потихоньку, но неуклонно растет, что говорит о признании издания в научном мире, интере-

се и внимании к нему. Приведу здесь для наглядности данные (показатели) импакт-фактора журнала за последние 5 лет: 2016 г. – 0,224; 2017 г. и 2018 г. – 0,292 ; 2019 г. – 0,315; 2020 г. – 0,340. Будем стараться поддерживать эту позитивную тенденцию.

Основная часть статей в данный момент публикуется на русском языке, поэтому география авторов и читателей журнала в первую очередь охватывает Россию, страны СНГ, а также русскоязычных авторов и читателей по всему миру. Однако наличие перевода метаданных на английский язык позволяет сделать статьи журнала видимыми для читателей из любой страны мира. При этом мы стремимся расширять географический охват с целью вхождения в международное научное пространство, поэтому с радостью готовы публиковать полнотекстовые статьи на английском, немецком, французском языках.

Научный журнал публикует оригинальные исследования по направлениям:

13.00.00 – Педагогические науки

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования,

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям),

13.00.05 – Теория, методика и организация социально-культурной деятельности,

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования;

19.00.00 – Психологические науки

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии,

19.00.03 – Психология труда, инженерная психология, эргономика,

19.00.05 – Социальная психология,

19.00.07 – Педагогическая психология,

19.00.13 – Психология развития, акмеология.

К сожалению, социокинетика не получила на сегодняшний день статус самостоятельной отрасли науки, но редколлегия считает необходимым поддерживать и развивать эту рубрику журнала, поскольку, во-первых, наш журнал – единственный в Российской Федерации, который уделяет особое внимание процессам социализации детей и молодежи в детских объединениях и организациях, во-вторых, мы должны это сделать в память об Анатолии Григорьевиче Кирпичнике как почетном работнике сферы молодежной политики РФ, одном из основателей Ассоциации исследователей детского движения, человеке, душой болевшем за процессы воспитания детей в современном обществе.

В конце любого обращения принято резюмировать, подводить итог. Я пока не готова это делать, ведь мы с новой командой лишь в начале пути... Время и нестабильная ситуация развития общества всегда будут вносить свои коррективы в нашу деятельность.

Но я уверена, что слаженная работа редакционной коллегии журнала, поддержка руководства вуза, а также интерес российских и зарубежных авторов, читателей к нашему изданию помогут выстроить верный вектор развития журнала, обеспечить его читаемость, востребованность и популярность в научных кругах.

Обращаясь к нашим авторам, хочу сказать: Верьте в себя, в свои потенциалы, не пугайтесь рецензий, воспринимайте их как ресурс собственного продви-

жения в науке и психолого-педагогической практике, не останавливайтесь на достигнутом, развивайте свое направление исследований и предугадывайте актуальные проблемы педагогики и психологии. Публикуйте результаты своих новейших исследований на страницах нашего журнала!

*С уважением и надеждой на сотрудничество,
Анна Геннадьевна Самохвалова*

ПЕДАГОГИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 8–18. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 8–18. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-8-18>

ДОРОЖНАЯ КАРТА ПРОЕКТА «БУДУЩЕЕ ГЛОБАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»: ЦЕЛИ ПРОЕКТИРОВЩИКОВ И ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ

Окладникова Елена Алексеевна, доктор исторических наук, Российский государственный педагогический университет им А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, okladnikova-ea@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4720-9584>

Аннотация. В статье осуществлен телеологический анализ структуры и содержания карты-схемы проекта глобального образования «Будущее глобального образования», которая легла в основу национального проекта «Образование». Работа по реализации данного проекта получила одобрение Минпросвещения в 2020 г. в качестве модели желаемого будущего глобального образования и российского образования как его составной части до 2035 года. В ходе этого анализа Дорожной карты (далее ДК) проекта «Будущее глобального образования», разработанного АСИ (Агентством стратегических инициатив при президенте РФ), НИУ ВШЭ, Московской школой управления «Сколково», УК «Сберинвест», Cisco (Cisco – это транснациональная корпорация, которая является мировым лидером в области сетевых технологий, предназначенных для Интернета. МООС прошла апробацию в университете Сан-Хосе, где располагается штаб-квартира Cisco) и др.; выявлен её антиутопический характер, а также обобщены критические замечания педагогического, просветительского и научного сообществ относительно структуры, содержания и рисков, связанных с реализацией важных событий, отраженных проектировщиками в ДК.

Ключевые слова: проект «Будущее глобального образования», Дорожная карта проекта «Будущее глобального образования», риски осуществления проекта «Будущее глобального образования», будущее российского образования.

Для цитирования: Окладникова Е.А. Дорожная карта проекта «Будущее глобального образования»: цели проектировщиков и потенциальные риски // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 8–18. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-8-18>

Research Article

ROADMAP FOR THE FUTURE OF GLOBAL EDUCATION PROJECT: DESIGNERS' OBJECTIVES AND POTENTIAL RISKS

Elena A. Okladnikova, Doctor of Historical Sciences, Herzen Russian State Pedagogic University, Saint Petersburg, Russia, okladnikova-ea@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4720-9584>

Abstract. The article carries out a teleological analysis of the structure and content of the map-scheme of the project of global education “The Future of Global Education”, which formed the basis of the National Project “Education”, the implementation of which was approved by the Ministry of Education in 2020 as a model of the desired future of global education and Russian education as an integral part of it until 2035. The analysis revealed the Roadmap (hereinafter referred to as “RM”) of the “Future of Global Education” project developed by ASI (Agency for Strategic Initiatives under the President of the Russian Federation), NRU HSE, Moscow School of Management Skolkovo, Sberinvest Management Company, Cisco, etc.; revealed its dystopian nature, and generalised the critical remarks of the pedagogic, educational and scientific communities regarding the structure, content and risks associated with the implementation of important events reflected by the designers in the “RM”.

Keywords: project «Future of Global Education», Roadmap of project «Future of Global Education», risks of implementation of project «Future of Global Education», future of Russian education.

For citation: Okladnikova E.A. Roadmap for the Future of Global Education Project: Designers' Objectives and Potential Risks // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 8–18. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-8-18>

Актуальность темы нашего исследования определяется тем, что более 10 лет назад (в 2010 году) несколько организаций, среди которых были АСИ, НИУ ВШЭ, Московская школа управления «Сколково», УК «Сберинвест», Cisco и др. начали работу по формированию образа будущего российского образования в форме долгосрочного сценарного прогноза. Непосредственными исполнителями этого бизнес-форсайт-проекта стали П.О. Лукша (профессор Московской школы управления «Сколково», программный директор Форсайт-флота) [Лукша; Форсайт-флот] и Д.Н. Песков (директор направления «Молодые профессионалы АСИ») [Песков]. Свои идеи о развитии социального института образования в концентрированной форме они представили на карте-схеме ДК – Дорожной карте «Будущее глобального образования» [Дорожная карта; Лукша П.О. 13 лекций; Представляем дорожную карту]. Ключевые идеи этих документов легли в основу национального проекта «Образование», паспорт которого был утвержден Президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 года № 16) [Паспорт]. Идеи форсайтеров, отраженные в ДК, заложенные в основу национального проекта «Образование 2019–2020» [Национальный проект], сегодня, как полагают в Минпросвещения РФ, дали положительные результаты. Этапы продвижения работы по схеме ДК по таким направлениям, как «учитель будущего», «кванториум» (детские технопарки), психолого-педагогическая помощь НКО родителям и учителям, дополнительное образование успешно продолжают в 2021 году. Тем не менее содержание основных положений ДК, обозначающих тенденции развития глобального проекта и его части – российского образования, а также их конечные цели рассматриваются педагогическим и научным гуманитарным сообществом как идеи, реализация которых на практике содержит серьезные риски.

Цель статьи: телеологический (от греч. «telos» – цель, следствие, результат) анализ базовых идей ДК (целевых установок, критериев-ориентиров, оптимальных путей развития глобального образования до 2035 года с точки зрения их пользы и рисков для россиян).

Тема «Образ будущего» разрабатывалась нами с разных сторон последние 5 лет методами качественных социологических исследований на материалах глубинных интервью с представителями различных социальных групп: сельскими предпринимателями, жителями деревень Русского Севера, школьными учителями, учениками школ СПб и Ленинградской области и др. В 2020–2021 гг. тема «Образы будущего российского образования» изучалась нами в контексте отношения к дистанционному образованию препода-

вателей и студентов РГПУ им. А.И. Герцена, переведённых «на удалёнку» в связи с пандемией COVID-19. Пандемия стала мощным триггером практической реализации цифровизации образования в глобальных масштабах. Цифровизация глобальной системы образования с начала 2010-х гг. – базовая метатехнология 6-ого технологического уклада – обозначена как один из основных трендов нескольких программных документов-проектов будущего российского образования, таких как «Будущее образования: глобальная повестка», «Образование для сложного мира» [Будущее образования; Лукша 2012] и «Образование – 2030» [Образование 2030], «Форсайт компетенций и «Атлас новых профессий», «Тенденции в школьном образовании 2019 – 2020» [Тенденции]. Ключевые идеи этих документов легли в основу национального проекта «Образование». Паспорт национального проекта «Образование» был утвержден Президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 года № 16) [Паспорт].

ДК [Глобальное образование] является наглядным изложением идей бизнес-форсайт-проекта «Глобальный форсайт образования». Она была опубликована в Интернете как приложение к докладу П.О. Лукши и Д.Н. Пескова «Будущее образования: глобальная повестка», подготовленного группой Re-Engineering Group [Глобальное образование 2015–2035].

Документы «Глобальное будущее образования (Global Education Futures)» разрабатывались АСИ совместно с МШУ «Сколково», НИУ ВШЭ [Международный научно-образовательный Форсайт-центр] при участии Сбербанка. Напомним, что АСИ было создано распоряжением Правительства РФ от 11 августа 2011 года № 1393 [Агентство] как автономная некоммерческая организация для улучшения предпринимательской среды и развития профессиональных кадров.

Название документа «ДК» понимается чиновниками и современными эффективными менеджерами сферы образования как «эффективный план развития образовательной отрасли, который отражает в себе поставленные перед российским Министерством образования цели и задачи» [Проект].

ДК – это прогностический сценарий так называемого неизбежного будущего, который, по мысли проектировщиков, является ядром всех сценариев развития будущего образования. Форсайтеры (проектировщики ДК) полагают, что: 1) будущее зависит от прилагаемых усилий, которые формируют его образ; 2) оно не происходит из прошлого, но зависит от решений группы форсайтеров; 3) будущее нельзя предсказать достоверно, но можно подготовить тренды того будущего, каким проектировщики хотят его видеть. Для работы над ДК форсайтеры выбрали ин-

женерный подход и связанный с ним пиктографический метод (метод картографического сценирования эволюции процесса). Проектировщики осуществили схематизацию сценария развития глобальных образовательных трендов. Эта схема будущих трендов глобального образования соотносится разработчиками с объективными геополитическими стратегиями, геоэкономическими принципами и современными социокультурными императивами. На основании этих соотношений возникает набор продуктов-текстов, поясняющих содержание стратегем проектировщиков, а именно тексты Д. Пескова и П. Лукши [Образование для сложного общества].

Причины создания ДК. В программных текстах, объясняющих стратегемы, обозначенные в ДК, разработчики называют «вызовы истории», которые являются, по их мнению, причинами цивилизационного, экономического, демографического, социального кризисов современности, определяющих будущее [Будущее образования].

Стратегирование понимается проектировщиками ДК как совокупность процессов планирования, прогнозирования и управления будущим глобального образования с опорой на многоаспектное описание реальности и закономерностей его эволюции. В ДК как прогноз сценария, который на первый взгляд кажется антиутопией, представлено континуальное сценирование образования как социального института, начиная с настоящего времени, через невозможное будущее в неизбежное будущее. В ДК проектировщики назвали важные для их работы локусы будущего (коллективные образовательные процессы, эпоха тотальности игры, нейронет, нейроэкономика образования и др.) и определили тенденции их развития. Объект сценирования – глобальное образование – анализируется проектировщиками с точки зрения граничных условий и требований. Граничные требования обусловлены системой кризисов, которые определены ими как «вызовы истории» (цивилизационный, технологический, экологический, социальный и др. «вызовы»).

Однако они не делают ссылки на то, что необходимость создания «ДК» была обусловлена гораздо более прагматичной причиной, а именно: осознанием глобальной финансовой элитой в начале XIX века необходимости захвата нового направления деятельности. Таким новым направлением деятельности стала для них перспектива освоения нового социального ресурса – института образования – и, как следствие, капитализация глобального образования. Представители глобального финансового капитала (от Всемирного банка до Сбербанка в РФ) совместно с крупными IT-корпорациями инициировали запуск долгосрочного проекта стратегирования будущего глобального образования. Этот проект в России поддерживается Минобразованием.

Для создания дизайна ДК и наполнения её смысловых узлов содержанием проектировщики избрали метод экспертных оценок. Как утверждают форсайтеры, в работе над ДК и связанными с ней документами приняли участие более 1 000 экспертов. Например, как явствует из подписи к ДК [Глобальное образование], над ней трудился международный экспертный коллектив. Под образованием эти эксперты понимали множество социальных, экономических и культурных институтов, поддерживающих обучение, воспитание, профессиональную ориентацию и личностное развитие человека в течение всей его жизни с момента рождения, включая стадию пренатального развития, а именно: сад, школу, университет, повышение квалификации.

Для реализации своих идей развития глобального образования форсайтеры создали серию презентаций по каждому из разделов ДК. ДК была представлена на закрытых мероприятиях, таких как «Форсайт образования на Edcamp» (2010), «Форсайт-Пароход» (2012), «Форсайт-флот» (2013), «Форсайт компетенции» (2012–2014), «Глобальный форсайт образования 2013–2014», «Форсайт Нейронета 2013–14». На эти собрания приглашались чиновники, экономисты, финансисты и бизнесмены. Проектировщики ДК утверждали, что именно на этих мероприятиях выработывался образ единого желаемого будущего социального института глобального образования. Цель выступлений проектировщиков на таких мероприятиях – показать контекст происходящих изменений и мотивировать слушателей сверхзадачей своего форсайт-проекта [Переслегин: 28]. Обращает на себя внимание тот факт, что проектный образ будущего глобального образования, заданный проектировщиками в ДК, принимался всеми приглашенными на презентации сторонами (деловыми партнёрами проектировщиков, IT-специалистами, менеджерами, финансистами, чиновниками разных уровней, представителями министерств) без дискуссии и критических замечаний. При этом даже при беглом знакомстве с ДК виден её антиутопический облик.

Структура и содержание ДК. ДК как прогнозный сценарий будущего [Переслегин: 27] российского образования, вписанный в глобальный контекст – это образ развития образовательных тенденций во времени (2017–2035 гг.), созданный проектировщиками по классическому алгоритму [Что такое форсайт?]. Этот алгоритм следующий: 1) обдумывание будущего в контексте угроз настоящего со ссылками на футурологические теории (В. Виндж [Виндж], А.Э. Вайно, А.А. Кобяков, В.Н. Сараев [Вайно и др.: 33–40], А.Э. Вайно [Вайно: 42–57], В.М. Авербух [Авербух: 15–166], К. Перес [Перес], Е. Каблов [Каблов: 2–7]); 2) суммирование экспертных заключений, среди которых, к сожалению, на этапе

разработки ДК не было педагогов-практиков или теоретиков в области образования); 3) создание образа желаемого будущего глобального социального института образования. Структура ДК как сценарного плана развития глобального образования включала следующие компоненты: 1) описание субъектов сценирования с указанием их целеполагания (школьники/студенты, учителя, менеджеры сферы образования); 2) обозначение основных трендов развития IT-технологий, робототехники как метатехнологий будущего обучения; 3) доступных ресурсов (люди, роботы, энергоресурсы, фармакология и психотехники); 4) целеполагание сценария в разделе «футурология» (переход к трансгуманистическому обществу); 5) выявление механизма, определяющего влияние субъективных/объективных факторов на сценарий (в технологическом плане переход к 6-му экономическому укладу, в глобальном управленческом плане –

смена глобальной элиты финансистов цифровиками (IT-диктатура).

В силу того, что проектировщики ДК использовали в работе инженерный подход, модель будущего образования РФ напоминает диаграмму Ганта, в которой основные *тенденции изменений образовательных систем* (DIY-культура, возрастное образование, система ценностей сетевой культуры, драматизация образования, автоматизация рутинного интеллектуального труда, новые модели познания, когнитивная революция, индустрия когнитивных способностей, борьба за таланты, глобальные игроки в образовании, бережное отношение к ресурсам, включая человеческие и т. п.) соотнесены с содержательными *этапами этих изменений (событий)*, которые влияют на образование, т. е. периодами времени, как-то: 1) этап практических действий (2015–2020); 2) этап стратегических решений (2020–2030); 3) этап футу-

Таблица 1

Тренды и события, отраженные в ДК

№	Тренды развития	События
1	Технологии 6-го экономического уклада	Тотальная цифровизация обучения от РЭШ (Российской электронной школы) до «Алмазного букваря» (учебник с встроенным ИИ); б) переход от культуры DIY («сделай это сам») к биржам 3D-моделей и Fab lab и массовой 3D-печати вещей: дешевле вещь распечатать, чем съездить в магазин и её купить и др.
2	Укрупнение образовательных комплексов	От создания университетских холдингов до глобальных фирм трейдеров образовательных услуг и др.
3	Эволюция коллективных образовательных процессов	Переход от всеобщего образования к сегрегированному оффлайн-обучению (для управленческой элиты) и массовому онлайн-обучению (для людей «одной кнопки»)
4	Демографические изменения как удлинение сроков жизни	образование для «новых старых» (люди к 2035 г. будут жить 100 лет и более благодаря успехам медицины и робототехники, нанотехнологиям) путем продажи образовательными хабами и виртуальными фирмами-посредниками пожизненных образовательных абонементов, дающих возможности переучивания на протяжении всей жизни на профессии будущего (образовательный реинжиниринг (программы перепрофилирования образовательных учреждений под иные типы деятельности
5	Отток активности детей в социальные сети и поэтапное формирование ценностей сетевой культуры	От MOOC («массовый открытый онлайн-курс»), бирж капиталов, где «заслужные» валюты используются для оплаты образовательных услуг и новых бирж труда (бирж игровых задач) до игровой archive-логики в образовании – к самоорганизующимся школам, в которых ученики и учителя собираются по принципу краудсорсинга и между ними отсутствуют жесткие границы
6	Увеличение доли социального проектирования в образовании и его прагматизация	Практико-ориентированное компетентностное обучение, компетенции, симулякры профессиональной длительности для подготовки учеников к работе в корпорациях, университетские холдинги, гибридные (сетевые структуры становятся формой экономики, а игровые образовательные технологии приобретают тотальный характер)
7	Роботизация рутинного интеллектуального труда в школе	От цифровизации обучения и исчезновения учителя-репродуктора, семантические переводчики (T9) и интернет (от школьника требуется не искать информацию, а уметь выбрать важное)
8	Новые модели познания	От вики-форсайтеров, ИИ как структуратора научных коллективов до бирж исследовательских команд и до индустрии фармпрепаратов, улучшающих когнитивные способности школьников, курсов управления вниманием, сценарные тренажеры с биометрией, массовые нейроинтерфейсы с биологической обратной связью
9	Когнитивная революция в образовании	От интернета вещей к БОС (системам с обратной биологической связью) – тренажерам, игровым обучающим технологиям с дополненной реальностью до НТТР 2.0 (протоколы невербальной коммуникации между нервной сетью человека и Нейронета с использованием новых искусственных языков, Intel Inside, т. е. био- и нанотехнологии, превращающие электронные устройства в части тела человека
10	Зеленая экономика в образовании как усиление внимания к бережному отношению к ресурсам	От «зеленой экономики» и изменения отношения к человеческим ресурсам до города, в котором синтезируются все необходимые для жизни ресурсы (воздух, энергия).

рологии (2030–2035). ДК создавалась при участии IT-инженеров, которые занялись стратегированием глобального образования (включая российское), создавая бизнес-архитектуру процессов (трендов) в этой области. Тренд – это базовая единица форсайта, важное направление развития глобального образования, отраженное в событиях. Под событиями понимается явление, которое наступает в точке топохрона (пространства/времени) (табл. 1).

Мероприятия проектировщиков ДК по смягчению рисков. Проектировщики включили в ДК оценку долгосрочных перспектив развития технологий, науки, общества и экономики. Их цель – стратегирование тенденций развития технологий и исследований, которые в будущем будут способны приносить максимально возможные блага для развития общества. Цель прогнозного сценарирования, представленного ДК – создание желаемого будущего глобального образования как новой Реальности. Однако стоит заметить, что специфика российского образования как социального института форсайтерами игнорировалась.

Проектировщики ДК рассматривали свой форсайт глобального образования как: 1) работу по проектированию будущего в настоящем путем привлечения на свою сторону «прогрессоров», т. е. людей, которые поддерживают их взгляды, и игнорирования критики «консерваторов»; 2) распространение среди «прогрес-

соров» идей, которые они обозначили в ДК как неотвратимые события; 3) единственную основу желаемой модели будущего глобального образования [Что такое]. При этом проектировщики в ДК обозначили риски, которые неминуемы в результате воздействия ускоренного развития технологий на цивилизационный процесс в целом и на глобальное образование в будущем. Они также назвали мероприятия, которые, по их мнению, должны смягчить риски. Однако содержание и цели этих мероприятий выглядят ещё более угрожающими, чем сами риски (табл. 2).

Дискуссия («матрица рисков», отраженных в ДК). Мы составили матрицу рисков, которые латентно содержатся в базовых идеях «ДК», составивших основу Национального проекта «Образование». Напомним, что именно эти риски начиная с 2014 года инициировали оживленную критическую дискуссию. Эта дискуссия разделила общества на две группы: «прогрессоров» (форсайтеров, IT-специалистов, чиновников, финансистов, менеджеров) и «консерваторов» (педагогов-практиков и методологов, ученых-историков, философов, социологов, научных журналистов, просветителей). В матрице, представленной в табличном формате, мы свели воедино информацию критических источников: публикации экспертов (историков, педагогов-методологов, философов) и статьи журналистов, авторов статей в ЖЖ

Таблица 2

Угрозы и мероприятия по их смягчению, обозначенные в «ДК»

Дата	Угрозы	Мероприятия по смягчению угрозы, обозначенные в ДК
2030 год	Конец эпохи человека Возрождения (люди разучатся работать с нестандартными вызовами, исчезнут дисциплинарии и универсалы, которых заменят узкие профессионалы с приходом поколения новых дислексантов)	Автоматизация и роботизация обучения, разделение машин и людей. Отключение людей от систем жизнеобеспечения в пользу машин
2020 – 2035 годы	Цифровизация образовательных технологий, эпоха тотальной игры (игра становится общепринятым форматом жизни)	Приватизация будущего глобальными провайдерами образовательных услуг, лидерство Азии в образовании, образовательные хабы (агентства по продаже образовательных услуг), формирование сословия лордиров, работающих с «новой нефтью» – кредитующих людей, получающих образование
2030 – 2035 годы	Когнитивная революция: новые модели познания, появление леса сознаний – нового коллективного разума	Новые модели организации и управления наукой и образованием: нейронет (ИИ). Индустрия когнитивных способностей предполагает разработку и внедрение в образовательный процесс линейки фарм-препаратов, улучшающих когнитивные способности, школы управления вниманием, сценарные тренажеры с биометрией, массовые нейроинтерфейсы с биологической обратной связью, вторая психоделическая революция, обучение режимам измененных состояний сознания
2020 – 2035 годы	Рождение поколений с неустойчивой и искаженной системой ценностей, выросших в средах дополненной реальности с achieve-логикой	Зеленая экономика и бережное отношение к природе, развитие центров по массовому IT-детоксу (появление центров и клиник по лечению интернет-зависимости и боязни офлайн-коммуникации).
2030 – 2035 годы	Эпоха глобальных ценностей, т. е. ценностей трансгуманизма	Обучение человечности и толерантности, обучение эмпатии детей и взрослых путем бойкота национальных образовательных систем по ценностному признаку, университеты для миллиарда (Coursera, EdX, Udacity), способные обучать миллиарды студентов, использование преимуществ IT-компаний в трансляции обучающего контента, школа вне школы 24 часа 7 дней в неделю, смена рейтингов учеников и отказ от оценок и дипломов, сращивание человека с машиной

и популяризаторов науки, опубликованные в Интернете, относительно рисков, которые возникнут в результате реализации целей авторов ДК.

Общие критические выводы экспертов первой группы, опубликованные в журналах списка ВАК, следующие: форсайт-документы и ДК к ним выполнены по технологии «карго-культы» [Евзрезов, Майер: 17–28]. Кроме того, модель высвечивает только одну организационно-финансовую тенденцию глобального образования будущего: реализация идей авторов ДК, – которая открывает путь в жестко структурированное кастовое общество будущего. Настораживает то, что этот путь уже легитимизирован правительством РФ в Национальном проекте «Образование» (табл. 3).

По мнению популяризаторов науки, журналистов, авторов статей в ЖЖ, опубликованных в Интернете, в ДК содержится слишком много рисков. Эти риски мешают взаимопониманию между проектировщиками – представителями IT-сообщества, управленцами-менеджерами от образования и учеными (историками, специалистами в теории педагогики, философами, социологами), учителями школ и преподавателями вузов, студентами, школьниками и их родителями. В объяснительных документах к ДК не рассматриваются альтернативные (оптимистические, пессимистические, усредненные) сценарии развития образования, разработка которых предусматривается форсайт-технологией как методикой формирования приемлемого для общества образа будущего чего бы то ни было. ДК выполнена по неокOLONIALной модели глобализации, которая выглядит следующим образом: вершина модели, или первый уровень: создатели техно-

логий первого порядка, IT-метатехнологии, которые в союзе с менеджерами обеспечивают контроль над их использованием. Второй уровень: менеджеры-управленцы, способные адаптировать, использовать, тиражировать новые технологии. Третий уровень – собственно производители промышленной продукции массового спроса. Четвертый уровень – ресурсные доноры-школьники/студенты). Пятый – пространственно-биосферные доноры и ёмкости рынков сбыта услуг) (табл. 4).

На основании сказанного выше можно сделать следующие заключения. Создание форсайтов как стратегий управления крупными социальными, экономическими, финансовыми и образовательными системами – обязательная часть политики любого государства или союза государств. Картографический метод презентации результатов разработки таких форсайтов, состоящий в использовании дорожных карт для описания изображенных на ней явлений, подразумевает выявление по этой карте-схеме качественных характеристик образовательных систем как пространственно-временных явлений, изучение их структурных параметров, социальных, культурных и экономических взаимосвязей, а также прогноз развития систем, в том числе системы образования как социального института. В то же время серьёзным недостатком этого метода является высокий субъективизм описаний явлений, их взаимосвязей и эволюции.

В работе над ДК будущего глобального образования проектировщики придерживались инженерного и фэн (научно-фантастического) подхода. Карта отражает серию уникальных событий (ИИ, «Алмазный

Таблица 3

Мнения экспертов по поводу документов «Будущее глобального образования», опубликованные в журналах списка ВАК

№	Эксперт	Содержание критического высказывания
1	Д.В. Евзверов, Б.О. Майер [Евзрезов, Майер: 118–149]	Авторы этой серии статей открыли дискуссию о целях и содержании глобального проекта реформы традиционного института образования, целью которого является слом этого института к 2035 году. Они полагают, что структура бизнес-форсайт-проектов реформирования образования «носит черты типичного “карго-культы”», а внимание авторов форсайтов глобального образования сосредоточено исключительно на организационно-финансовой стороне реформирования образования. Разбор содержания презентации этого проекта, сделанный автором проекта – директором направления «Молодые профессионалы» АСИ, а также директором по реализации образовательных программ в департаменте корпоративного образования Московской школы управления «Сколково» (МШУ) Д. Пескова, привел их к следующим выводам. Форсайт-проект разделяет школьное образование на очень дорогое, элитарное (оффлайн, высококачественное) и дешевое (онлайн, низкий уровень), что проявится в жестком социальном расслоении в обществе и крупных негативных последствиях; приоритету внесистемного образования, смене традиционных педагогических технологий компьютерными игровыми.
2	Сигаев С.Ю. и Науменко Р.А. [Сигаев, Науменко: 151–157]	...Конечная цель создателей проекта «Образование 2030» – построение неофеодального общества. Также они отметили слабые научную фундированность и теоретическую проработку основных ключевых идей форсайтов
3	О.Н. Четверикова [Четверикова: 9–12]	...Этот проект был частью бизнес-форсайт-проекта «Образование 2030», провела анализ множества интернет-публикаций, в которых содержится критика бизнес-форсайт-проектов «Образование 2030» и «Форсайт 2015–2035» и его составной части – «цифровой школы». Автор пришла к выводу, что национальный проект «Образование – 2030» – это государственная легитимация форсайт-проектов «Образование – 2030» и «Форсайт 2015–2035», наукообразными терминами и обтекаемыми формулировками позволяющая скрыть суть предлагаемых форсайтерами Д. Песковым и П. Лукшей перемен.

Мнения журналистов, авторов статей ЖЖ, популяризаторов науки о дорожной карте

Журналисты, авторы статей ЖЖ, популяризаторы науки	Содержание критического высказывания
Калашников С.В. Школьников А.А. Фрумкина Р.	Причинами появления бизнес-форсайт-проектов образа будущего глобального образования являются следующие: 1) на волне глобализации произошла замена финансовой управленческой элиты IT-элитой, вызванная в свою очередь становлением нового технологического (цифрового) уклада, 2) кризис традиционной семьи и традиционной модели детства, 3) утрата формальным образованием монополии на обучение и социализацию молодежи, 4) разрушение российского культурного канона, 5) девальвация традиционных русских культурных кодов
Пашкеев В.	Получается, что форсайт в том виде, в котором он практикуется Агентством стратегических инициатив и другими «проводниками западных ценностей» – это вовсе не технология прогнозирования будущего, а технология навязывания сценариев будущего, в которых заинтересованы теневые транснациональные элиты
Сошников А.Б. Игнатъев В.П., Алексеева Т.Е., Богусевич И.П.	Документы, изготовленные неформальными структурами при Европарламенте (например, те, что в контексте Болонского процесса стимулировали бюрократический террор в школах и вузах, а также введение компетенций, написанных как под копирку, вводились в ФОГС 3+, а затем и в каждую рабочую программу, правила аккредитации вузов, которые менялись несколько раз в процессе аккредитации вузов и т. п.), легли в основу ФОГС, ФОГС-3, ФОГС-3+, ФОГС 3+++ . Для многих работников системы российского образования за последнее время становится всё более ясно, что эти депрессивные инструменты реформирования российского образования долго работать без корректив не смогут
Лиферов А.П.	Транснациональные финансовые корпорации образуют вторую группу игроков на рынке образовательных услуг, инвестирующих, т. п. «скупающих» талантливых молодых профессионалов-учащихся ещё в школе. «Молодые профессионалы», по мысли авторов проектов, входят в глобальную систему образования в качестве потребителей образовательных услуг вместе с учителями, выступающими в статусе наставников-«фасилитаторов». Но в 2035 году педагогов заменят электронные тьютеры-«гуру». Третья группа игроков – это родители, которые разделяются на «сознательных», т. е. сторонников дистанционного образования, и «несознательных», т. е. тех, кто сопротивляется процессу цифровизации образования
Ваннах М.	При всех видимых преимуществах использования ИКТ в служебных целях для улучшения жизненной инфраструктуры современного общества, каждая из названных создателями форсайт-проектов будущего образования технологий имеет свои негативные аспекты. Big Data в контексте разработок фирмы DARPA в сфере образования направлена на тотальный пожизненный сбор биометрических данных
Чеботарёва М.С.	С одной стороны, идеи авторов форсайтов в разделе дорожной карты «Будущее глобального образования 2015–2035. Футурология» о смерти человека эпохи Возрождения, книги, научной статьи, традиционного университета, традиционной школы настораживают
Мисник Л.	Внедрение идей форсайтеров глобального образования уже началось в российской школе – РЭШ (Российская электронная школа). РЭШ – это шаг на пути формирования «индивидуального портфеля компетенций» ученика, который будет привязан к единой системе идентификации и аутентификации гражданина РФ и единой биометрии (ЕБМ). Цель этой работы – определение пожизненной социальной роли каждого гражданина (социальное рейтингование) для перевода управления этим обществом Искусственному Интеллекту
Переслегин С.Б.	Глобализация ценностей в контексте Болонского процесса и форсайта образования – это удар по русскому культурному коду.

букварь», узаконенное использование психоделиков как стимуляторов когнитивной активности школьников и т. п.), которые акцентируют её антиутопический характер. Тем не менее известно, что чем больше такого рода уникальных событий подобные карты-схемы содержат, тем менее вероятен описываемый ими сценарий.

В дискуссии, которая развернулась на публичных аренах относительно структуры и содержания ДК, указывается, что работа над ДК как компактным изложением модели будущего глобального образования нацелена на создание в России к 2035 году кастового общества с жестко дифференцированной социальной системой, которая будет управляться Искусственным интеллектом (ИИ) [Агентство]. При этом стоит пом-

нить, что термин «искусственный интеллект», появившийся в среде американской технической элиты в 1950-е годы, сегодня уточнен, и понимается не как «искусственный интеллект», а как «имитационный интеллект» со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Особенно настораживает конечная цель, к которой должно, по мысли проектировщиков ДК [Сиагев, Науменко: 151–157], идти глобальное образование будущего. Эта цель обозначена ими как всемирное господство идеологии трансгуманизма и, как итог, перевод человека в цифру [Форсайт-флот 2013]. Форсайтеры уверены, что этот процесс будет сопровождаться установлением нового мирового порядка, в котором машины вытеснят Человека с лица Земли.

Список литературы

- Авербух В.М.* Шестой технологический уклад и перспективы России (краткий обзор) // Вестник СтавГУ. 2010. № 71. С. 15–166.
- Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов. URL: http://www/asi.ru/about_agency/ (дата обращения 30.04.2021).
- Будущее образования: глобальная повестка. URL: http://rusinfoguard.ru/wp-content/uploads/2016/12/GEF_Agenda_ru_full.pdf
- Вайно А.Э., Кобяков А.А., Сараев В.Н.* Глобальная неопределенность // Экономические науки. 2011. № 8 (81). С. 33–40.
- Вайно А.Э.* Капитализация будущего // Вопросы истории и права. 2012. № 4. С. 42–57.
- Ваннах М.* Так зачем DARPA открывает всему свету закрома инноваций? URL: <http://www.computerra.ru/93853/tak-zachem-darpa-otkryivaet-vsemu-svetu-zakroma-innovatsiy> (дата обращения: 30.04.2021).
- Винджд В.* Сингулярность. М.: АСТ, 2019, 224 с.
- Глобальное образование 2015–2035: Карта: Приложение к докладу «Будущее образования: глобальная повестка». URL: http://rusla.ru/upload/News15/GEF_future-map_ru.pdf (дата обращения: 30.04.2021).
- Дорожная карта АСИ «Будущее глобального образования 2015–2035». URL: https://http://rusla.ru/upload/News15/GEF_future-map_ru.pdf (дата обращения: 30.04.2021)
- Евзверов Д.В., Майер Б.О.* «Образование 2030» – вызов системе образования. 2. Форсайт образования – смена модели детства? // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 2 (18). С. 133–149.
- Евзверов Д.В., Майер Б.О.* Форсайт и российское образование: онтологический анализ // Профессиональное образование в современном мире. 2013. № 3 (10). С. 17–28.
- Евзверов Д.В., Майер Б.О.* «Образование 2030» вызов системе образования. 1. Форсайт образования план создания «Людей одной кнопки»? // Вестник Новосибирского государственного университета. 2014. № 2 (18). С. 118–149.
- Игнатъев В.П., Алексеева Т.Е., Богушевич И.П.* Основные принципы актуализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 6. С. 13–25.
- Каблов Е.* Шестой технологический уклад // Наука и жизнь. 2010. № 4. С. 2–7.
- Калашиников С.В.* Цифровая экономика и новый технологический уклад // Труды ВЭО России. М., 2017. Т. 207. С. 329–335.
- Лиферов А.П.* Образование в стратегиях транснациональных корпораций. URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193747172&archive=1196814959&start_from=&ucat=&
- Лукиша П.О.* Образование для сложного мира. 2012. URL: <https://rosuchebnik.ru/upload/iblock/780/780276327b856072bd5d282452d6a55e.pdf> (дата обращения: 30.04.2021)
- Лукиша П.О.* 13 лекций о будущем. URL: <https://asi.ru/news/14770/>
- Международный научно-образовательный Форсайт-центр Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ. URL: <http://forgesight.hse.ru> (дата обращения 30.04.2021).
- Мисник Л.* Покушение на балл: школьников лишат пятёрок. URL: www/gwzeta.ru/social/2018/08/01/11878735.shtml?updated (дата обращения: 30.04.2021).
- Национальный проект «Образование 2019–2020». URL: <https://edu.gov.ru/national-project>
- Образование 2030: Дорожные карты образования будущего. Результаты первого российского этапа исследований. URL: <https://myslide.ru/presentation/1504133311-obrazovanie-2030-doroghnye-karty-buduschego> (дата обращения: 30.04.2021).
- Образование для сложного общества. URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Obrazovanie-dlya-slozhnogo-obshhestva.pdf>
- Паспорт национального проекта «Образование». URL: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf> (дата обращения: 30.04.2021)
- Пашикеев В.* Форсайт «Образование-2030» как технология глобального контроля. URL: https://ivan4.ru/news/society/forsayt_obrazovanie_2030_kak_tekhnologiya_globalnogo_kontrolya/
- Перес К.* Технологические революции и финансовый капитал: Динамика пузырей и периодов процветания = Technological Revolutions and Financial Capital: The Dynamics of Bubbles and Golden Ages. М.: Дело, 2011. 232 с.
- Переслегин С.Б.* Инженерная онтология инженерия как странствие. URL: <https://litvek.com/br/418938?p=35>
- Переслегин С.Б.* Образование и трансмодерн. URL: http://naslednick.online/rubric/science/science_507.html
- Переслегин С.Б.* Будущее образования. Крах Болонской системы. URL: <https://www.liveinternet.ru/users/kirroil/post430060265/>
- Переслегин С.Б.* Русский культурный код – 4 страшных удара за столетие. URL: <https://aftershock.news/?q=node/901110&full> (дата обращения: 30.04.2021)
- Песков Д.* Форсайт образования – 2030: открытая лекция. URL: <http://leader-id.ru/event/223/> (дата обращения: 30.04.2021).
- Представляем дорожную карту «Образование 2030» [Электронный ресурс]. URL: <https://asi.ru/news/2475/> (дата обращения 30.04.2021).

Презентация на тему: «Будущее образования: глобальная повестка». Результаты работы по Форсайту образования 2030. URL: <http://www.myshared.ru/slide/929460/> (дата обращения: 30.04.2021).

Проект «Будущее глобального образования 2015–2035» // Cherlock.RU. URL: <https://www.cherlock.ru/articles/dorojnaya-karta-v-sfere-obrazovaniya>

Суагев С.Ю., Науменко Р.А. Осмысление вектора развития процессов глобализации и построении общества 5.0 в форсайт-проекте «Образование 2015–2035» // Методолого-теоретический и технологический ресурс развития информационно-технологической образовательной среды. М.; Караганда, 2018. С. 151–157.

Сошников А.Е. Понятие компетенции в образовательном стандарте третьего поколения // Современная педагогика. 2015. № 8. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4837> (дата обращения: 12.04.2021).

Тенденции в школьном образовании 2019–2022: доклад. URL: <http://bgimc32.ru/wp-content/uploads/2019/08/posobie.pdf> (дата обращения: 30.04.2021).

Тюгашев Е.А. Философия Болонского процесса. URL: <https://refdb.ru/look/2377015-pall.html> (дата обращения: 30.04.2021).

Форсайт компетенций 2030 и «Атлас новых профессий» // АСИ. Екатеринбург: Издательские решения, 2017. Т. 5. 498 с.

Форсайт-сессия «Эффективные технологии успеха». URL: http://900igr.net/prezentacija/bez_uroka/forsajt-sessija-effektivnye-tekhnologii-uspekha-169747/forsajt-sessija-effektivnye-tekhnologii-uspekha-2.html

Форсайт-флот 2013: Содержательные итоги ключевые выводы. URL: <https://asi.ru/news/11791/> (дата обращения: 30.04.2021).

Фрумкина Р. Размышления о каноне. URL: http://old.russ.ru/ist_sovt/20001108_frum.html (дата обращения: 30.04.2021).

Четверикова О.Н. Скрытые угрозы российского проекта «Цифровая школа» // Народное образование. 2019. С. 9–22.

Что такое форсайт?. URL: <https://ppt-online.org/11265> (дата обращения: 30.04.2021).

Школьников А. Сила русского культурного канона. URL: <https://shkolnikov.info/articles/136-cheloveki-obshhestvo/81630-sila-russkogo-kul-turnogo-kanona> (дата обращения: 30.04.2021).

References

Averbukh V.M. *Shestoi tekhnologicheskii uklad i perspektivy Rossii (kratkii obzor)* [The sixth technological order and prospects for Russia (brief overview)]. *Vestnik StavGU* [Bulletin of StavSU]. 2010. № 71. pp. 15 – 166. (In Russ.).

Agentstvo strategicheskikh initsiativ po prodvizheniiu novykh proektov [Agency for Strategic Initiatives to

Promote New Projects]. URL: http://www/asi/ru/about_agency/ (access date: 30.04.2021). (In Russ.).

Budushchee obrazovaniia: global'naia povestka [The future of education: a global agenda]. URL: http://rus-infoguard.ru/wp-content/uploads/2016/12/GEF.Agenda_ru_full.pdf (In Russ.).

Vaino A.E., Kobiakov A.A., Saraev V.N. *Global'naia neopredelennost'* [Global uncertainty]. *Ekonomicheskie nauki* [Economic sciences]. 2011. № 8 (81). pp. 33–40. (In Russ.).

Vaino A.E. *Kapitalizatsiia budushchego* [Capitalizing the future]. *Voprosy istorii i prava* [Questions of history and law]. 2012. № 4. pp. 42–57. (In Russ.).

Vannakh M. *Tak zachem DARPA otkryvaet vsemu svetu zakroma innovatsii?* [So why does DARPA open up the bins of innovation to the world?]. URL: <http://www.computerra.ru/93853/tak-zachem-darpa-otkryivaet-vsemu-svetu-zakroma-innovatsiy> (access date: 30.04.2021). (In Russ.).

Vindzh V. *Singuliarnost'* [Singularity]. Moscow: AST, 2019, 224 p. (In Russ.).

Global'noe obrazovanie 2015–2035: Karta: Prilozhenie k dokladu «Budushchee obrazovaniia: global'naia povestka» [Global Education 2015–2035: Map: Appendix to the report "The Future of Education: A Global Agenda"]. URL: http://rusla.ru/upload/News15/GEF_future-map_ru.pdf (access date: 30.04.2021). (In Russ.).

Dorozhnaia karta ASI «Budushchee global'nogo obrazovaniia 2015–2035» [ASI Roadmap "The Future of Global Education 2015–2035"]. URL: https://http://rusla.ru/upload/News15/GEF_future-map_ru.pdf (access date: 30.04.2021). (In Russ.).

Evzverov D.V., Maier B.O. «*Obrazovanie 2030*» – *vyzov sisteme obrazovaniia. 2. Forsait obrazovaniia – smena modeli devstva?* [Education 2030 - a challenge to the education system. 2. Foresight of education - changing the model of virginity?]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin]. 2014. № 2 (18). pp. 133–149. (In Russ.).

Evzverov D.V., Maier B.O. *Forsait i rossiiskoe obrazovanie: ontologicheskii analiz* [Foresight and Russian education: an ontological analysis]. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire* [Professional education in the modern world]. 2013. № 3 (10). pp. 17–28. (In Russ.).

Evzverov D.V., Maier B.O. «*Obrazovanie 2030*» *vyzov sisteme obrazovaniia. 1. Forsait obrazovaniia plan sozdaniia «Liudei odnoi knopki»?* [Education 2030 challenge to the education system. 1. Foresight education plan to create "One Button People"?]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta* [Novosibirsk State University Bulletin]. 2014. № 2 (18). pp. 118–149. (In Russ.).

Ignat'ev V.P., Alekseeva T.E., Bogushevich I.P. *Osnovnnye printsipy aktualizatsii federal'nykh gosudarstven-*

nykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniia [Basic principles of updating federal state educational standards of higher education]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia* [Novosibirsk State University Bulletin]. 2019. № 6. pp. 13–25. (In Russ.).

Kablov E. *Shestoi tekhnologicheskii uklad* [Sixth technological order]. *Nauka i zhizn'* [Science and life]. 2010. № 4. pp. 2–7. (In Russ.).

Kalashnikov S.V. *Tsifrovaia ekonomika i novyi tekhnologicheskii uklad* [Digital economy and new technological order]. *Trudy VEO Rossii* [Proceedings of the VEO of Russia]. Moscow, 2017. T. 207. pp. 329–335. (In Russ.).

Liferov A.P. *Obrazovanie v strategiiakh transnatsional'nykh korporatsii* [Education in the strategies of transnational corporations]. URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193747172&archive=1196814959&start_from=&ucat=& (In Russ.).

Luksha P.O. *Obrazovanie dlia slozhnogo mira. 2012* [Education for a complex world. 2012]. URL: <https://rosuchebnik.ru/upload/iblock/780/780276327b856072bd5d282452d6a55e.pdf> (access date: 30.04.2021) (In Russ.).

Luksha P.O. *13 lektsii o budushchem* [13 lectures on the future]. URL: <https://asi.ru/news/14770/> (In Russ.).

Mezhdunarodnyi nauchno-obrazovatel'nyi Forsait-sentr Instituta statisticheskikh issledovaniy i ekonomiki znaniy NIU VShE [International Scientific and Educational Foresight Center of the Institute for Statistical Studies and Economics of Knowledge, National Research University Higher School of Economics]. URL: <http://forsight.hse.ru> (access date: 30.04.2021). (In Russ.).

Misnik L. *Pokushenie na ball: shkol'nikov lishat piaterok* [Attempted score: schoolchildren will be deprived of fives]. URL: www.gwzeta.ru/social/2018/08/01/11878735.shtml?updated (access date: 30.04.2021). (In Russ.).

Natsional'nyi proekt «Obrazovanie 2019–2020» [National project "Education 2019–2020"]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (In Russ.).

Obrazovanie 2030: Dorozhnye karty obrazovaniia budushchego. Rezul'taty pervogo rossiiskogo etapa issledovaniy [Education 2030: Roadmaps for the education of the future. Results of the first Russian stage of research]. URL: https://myslide.ru/presentation/1504133311_obrazovanie-2030-dorozhnye-karty-budushchego (access date: 30.04.2021). (In Russ.).

Obrazovanie dlia slozhnogo obshchestva [Education for a complex society]. URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Obrazovanie-dlya-slozhnogo-obshchestva.pdf> (In Russ.).

Pasport natsional'nogo proekta «Obrazovanie» [Passport of the national project "Education"]. URL: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjFOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf> (access date: 30.04.2021) (In Russ.).

Pashkeev V. *Forsait «Obrazovanie-2030» kak tekhnologiya global'nogo kontrolya* [Foresight "Education-2030" as a technology of global control]. URL: https://ivan4.ru/news/society/forsait_obrazovanie_2030_kak_tekhnologiya_globalnogo_kontrolya/ (In Russ.).

Peres K. *Tekhnologicheskie revoliutsii i finansovyi kapital: Dinamika puzyrei i periodov protsvetaniia = Technological Revolutions and Financial Capital: The Dynamics of Bubbles and Golden Ages* [Technological Revolutions and Financial Capital: The Dynamics of Bubbles and Golden Ages]. Moscow: Delo, 2011. 232 p. (In Russ.).

Pereslegin S.B. *Inzhenernaia ontologiya inzheneriia kak stranstvie* [Engineering ontology engineering as a journey]. URL: <https://litvek.com/br/418938?p=35> (In Russ.).

Pereslegin S.B. *Obrazovanie i transmodern* [Education and transmodernity]. URL: http://naslednick.online/rubric/science/science_507.html (In Russ.).

Pereslegin S.B. *Budushchee obrazovaniia. Krakh Bolonskoi sistemy* [The future of education. The collapse of the Bologna system]. URL: <https://www.liveinternet.ru/users/kirroil/post430060265/> (In Russ.).

Pereslegin S.B. *Russkii kul'turnyi kod – 4 strashnykh udara za stoletie* [Russian cultural code - 4 terrible blows in a century]. URL: <https://aftershock.news/?q=node/901110&full> (access date: 30.04.2021) (In Russ.).

Peskov D. *Forsait obrazovaniia – 2030: otkrytaia lektsiia* [Foresight of Education - 2030: Open Lecture]. URL: <http://leader-id.ru/event/223/> (access date: 30.04.2021) (In Russ.).

Predstavliaem dorozhnyu kartu «Obrazovanie 2030» [Introducing the Education 2030 Roadmap]. URL: <https://asi.ru/news/2475/> (access date: 30.04.2021) (In Russ.).

Prezentatsiia na temu: «Budushchee obrazovaniia: global'naia povestka». Rezul'taty raboty po Forsaitu obrazovaniia 2030. [Presentation on the topic: "The future of education: a global agenda." Results of work on Foresight of Education 2030]. URL: <http://www.myshared.ru/slide/929460/> (access date: 30.04.2021) (In Russ.).

Proekt «Budushchee global'nogo obrazovaniia 2015–2035» [Project "Future of Global Education 2015–2035"]. URL: <https://www.cherlock.ru/articles/dorojnaya-karta-v-sfere-obrazovaniya> (In Russ.).

Siagev S.Iu., Naumenko R.A. *Osmyslenie vektora razvitiia protsessov globalizatsii i postroenii obshchestva 5.0 v forsait-proekte «Obrazovanie 2015–2035»* [Understanding the vector of development of globalization processes and building society 5.0 in the foresight project "Education 2015–2035"]. *Metodologo-teoreticheskii i tekhnologicheskii resurs razvitiia informatsionno-tekhnologicheskoi obrazovatel'noi sredy* [Methodological,

theoretical and technological resource for the development of information technology educational environment]. Moscow; Karaganda, 2018. pp. 151–157. (In Russ.).

Soshnikov A.E. *Poniatie kompetentsii v obrazovatel'nom standarte tret'ego pokoleniia* [The concept of competence in the educational standard of the third generation]. *Sovremennaia pedagogika* [Modern pedagogy]. 2015. № 8. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4837> (access date: 12.04.2021) (In Russ.).

Tendentsii v shkol'nom obrazovanii 2019–2022: doklad [School Trends 2019–2022: Report]. URL: <http://bgimc32.ru/wp-content/uploads/2019/08/posobie.pdf> (access date: 30.04.2021) (In Russ.).

Tiugashev E.A. *Filosofia Bolonskogo protsessa* [Philosophy of the Bologna Process]. URL: <https://refdb.ru/look/2377015-pall.html> (access date: 30.04.2021) (In Russ.).

Forsait kompetentsii 2030 i «Atlas novykh professii» [Foresight of competencies 2030 and "Atlas of new professions"]. *ASI* [Agency for Strategic Initiatives]. 2017. T. 5. 498 p. (In Russ.).

Forsait-sessiiia «Effektivnye tekhnologii uspekha» [Foresight session "Effective technologies for success"]. URL: http://900igr.net/prezentacija/bez_uroka/forsajt-sessija-effektivnye-tekhnologii-uspekha-169747/forsajt-sessija-effektivnye-tekhnologii-uspekha-2.html (In Russ.).

Forsait-flot 2013: Soderzhatel'nye itogi kliuchevyye vyvody [Foresight Fleet 2013: Meaningful Summary Key Findings]. URL: <https://asi.ru/news/11791/> (access date: 30.04.2021) (In Russ.).

Frumkina R. *Razmyshleniia o kanone* [Reflections on Canon]. URL: http://old.russ.ru/ist_sovr/20001108_frum.html (access date: 30.04.2021) (In Russ.).

Chetverikova O.N. *Skrytye ugrozy rossiiskogo proekta «Tsifrovaia shkola»* [Hidden threats of the Russian project "Digital School"]. *Narodnoe obrazovanie* [Public education]. 2019. pp. 9–22. (In Russ.).

Chto takoe forsait? [What is foresight?]. URL: <https://ppt-online.org/11265> (access date: 30.04.2021) (In Russ.).

Shkol'nikov A. *Sila russkogo kul'turnogo kanona* [The power of the Russian cultural canon]. URL: <https://shkolnikov.info/articles/136-chelovek-i-obshhestvo/81630-sila-russkogo-kul-turnogo-kanona> (access date: 30.04.2021) (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 17.05.2021; одобрена после рецензирования 20.06.2021; принята к публикации 30.06.2021.

The article was submitted 17.05.2021; approved after reviewing 20.06.2021; accepted for publication 30.06.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 19–25. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3, pp. 19–25. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 377.5:004.41

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-19-25>

ДИАГНОСТИКА ОРИЕНТИРОВАННОСТИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

Дмитриева Елена Егоровна, Рязанский филиал Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя, Рязань, Россия, dmitrieva_ee91@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7329-7958>.

Аннотация. Цифровая образовательная среда стала важной составляющей учебного процесса, оказывающей сильное влияние на формы и методы обучения. Развитие личности учащегося – центральная задача образования. Следовательно, ориентированность цифровой образовательной среды как ключевой составляющей образовательного процесса школы определяющим образом влияет на отношение современного школьника к учебе, удовлетворенность получаемыми знаниями, мотивацию к учению и на его успешность в будущей профессиональной деятельности. Цель работы – осуществить диагностику ориентированности цифровой образовательной среды школы и предложить меры для сдвига акцента на развитие личностных качеств обучающегося. В исследовании приняли участие 156 учащихся и 56 учителей двух образовательных организации города Рязани. В качестве инструментария диагностики ориентированности цифровой образовательной среды школы использован авторский опросник, логика составления которого представлена в работе. Полученные результаты свидетельствуют о том, что: 74 % учителей и 72 % учащихся определяют фронтальную форму работы как наиболее часто используемую в школе; 83,3 % учителей уверены, что предлагаемые материалы и задания, используемые при взаимодействии в условиях цифровой образовательной среды, соответствуют познавательным интересам учащихся. 48,4 % обучающихся считает, что взаимодействие с учителем в организованной цифровой образовательной среде развивает их познавательные интересы. Полученные данные позволяют определить необходимые меры по модификации цифровой образовательной среды в лично ориентированную цифровую образовательную среду: создание условий для самопрезентации, установление качественной обратной связи в процессе выполнения заданий продуктивного типа, увеличение доли заданий творческого характера.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, развитие личности, опросник, диагностика, лично ориентированное обучение.

Для цитирования: Дмитриева Е.Е. Диагностика ориентированности цифровой образовательной среды школы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 19–25. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-19-25>

Research Article

DIAGNOSTICS OF THE SCHOOL DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT ORIENTATION

Elena E. Dmitrieva, Ryazan Branch of Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Ryazan, dmitrieva_ee91@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7329-7958>.

Abstract. The digital educational environment has become an important part of the educational process, which has a strong influence on the forms and methods of teaching. The development of the pupil's personality is the main educational task. The orientation of the digital educational environment as a key component of the school educational process has a strong influence on the pupil's attitude to the learning, the satisfaction with the acquired knowledge, the learning motivation, and on the future professional success. The purpose of the work is to diagnose the school digital educational environment orientation and to propose measures to strengthen its orientation towards the pupils' personal qualities. The study involved 156 pupils and 56 teachers from two schools at the City of Ryazan. The author's questionnaire was used for diagnosing the school digital educational environment orientation. The questionnaire logic is presented in this article. The results obtained indicate that: 74 % of teachers and 72 % of pupils define the frontal form of work as the most frequently used in school; 83.3 % of teachers are confident that the proposed materials and assignments used in interaction in a digital educational environment correspond to the cognitive interests of pupils. 48.4 % of pupils believe that interaction with a teacher in an organised digital educational environment develops their cognitive interests. The results obtained make it possible to determine the necessary measures to modify the digital educational environment into a personality-oriented digital educational environment: creating

conditions for self-presentation, establishing high-quality feedback in the process of performing productive type tasks, increasing the proportion of creative tasks.

Keywords: digital educational environment, personality development, questionnaire, diagnostics, child-centred learning.

For citation: Dmitrieva E.E. Diagnostics of the school digital educational environment orientation // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 19–25. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-19-25>

В своем послании Федеральному собранию президент России 1 марта 2018 года обозначил требования к системе образования: «Нужно переходить и к принципиально новым, в том числе индивидуальным, технологиям обучения, уже с ранних лет прививать готовность к изменениям, к творческому поиску, учить работе в команде, что очень важно в современном мире, навыкам жизни в цифровую эпоху» [Послание Президента]. Эту же точку зрения обозначили Я.И. Кузьминов и И.Д. Фрумин в докладе «Двенадцать решений для нового образования», заявив о необходимости «сделать ставку на самого человека, на максимальное развитие его потенциала, на способности людей делать жизнь лучше, развивать себя, культуру, отечество, планету в условиях быстрых и непредсказуемых изменений» [Двенадцать решений].

Многочисленные педагогические, психологические и социологические исследования доказали, что развитие человека определяет среда, в которой он живет: «Образовательная среда представляет собой систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [Ясвин: 14]. Методы диагностики безопасности, ориентированности образовательной среды представлены в работах И.А. Бaeвой, В.В. Коврова, Е.Б. Лактионовой, В.А. Ясвина.

Возможности компьютера, ресурсы Интернета и стремление общества подстроить систему образования для решения актуальных задач сделали возможным появление цифровой образовательной среды. На сегодняшний день цифровая образовательная среда представляет собой сплав общедоступных цифровых образовательных ресурсов, а также ресурсов, доступных членам конкретного учебного заведения.

В период пандемии коронавирусной инфекции и связанным с ней переходом на дистанционное обучение цифровая образовательная среда перестала быть формальным дополнением, взяв на себя функцию основного средства поддержания образовательного процесса. Сегодня внимание исследователей направлено на диагностику цифровой образовательной среды: влияние на мотивацию к обучению, удовлетворенность качеством обучения.

Под цифровой образовательной средой (ЦОС) школы понимается не только оборудование и программное обеспечение, но и способы взаимодействия участни-

ков среды, их роли и уровень активности. Для развития «навыков XXI века»: кооперации, коммуникации, креативности, критического мышления, самоорганизации, умения учиться – необходимо [Supporting learners'], чтобы сама среда была гибкой, способной подстроиться под потребности конкретного участника, то есть лично ориентированной [Afanasev: 87].

Ориентированность ЦОС рассматривается нами как отражение результативно-целевого компонента образовательного процесса.

Справедливо замечание Т.Ю. Быстровой о том, что «человек цифровой эпохи испытывает потребность в индивидуализации траектории обучения, в ее адаптации на основе технологий искусственного интеллекта к собственным запросам и способностям» [Учебная аналитика: 2]. В настоящее время учебная аналитика рассматривается как перспективный способ изучить интересы и способности учащегося и наметить индивидуальный образовательный маршрут [Баранова, Швецов: 416].

Анализ цифровых следов участников образовательного процесса – трудоемкая, требующая определенных умений и технических возможностей задача. Для исследователя, решившего проводить эксперимент в реальных условиях цифровой образовательной среды конкретной школы, простым, но вместе с тем достаточно объективным способом оценить цифровую образовательную среду школы будет метод опроса.

Цель исследования – осуществить диагностику ориентированности цифровой образовательной среды школы и предложить меры для сдвига акцента на развитие личностных качеств обучающегося.

Материалы и методы исследования. В рамках данной работы применялся общенаучный метод анализа педагогической литературы. Инструментом диагностики ориентированности цифровой образовательной среды школы на развитие личности учащегося стал авторский опросник. Для анализа результатов опроса были использованы методы математической статистики.

Описанная в докладе «Двенадцать решений для нового образования» выигрышная стратегия государства, в условиях глобальной конкуренции и высокой неопределенности поставившая во главу угла человека: его интересы, стремления к созиданию и самовыражению [Двенадцать решений: 4], – полностью совпадает с предложенным в конце XX века

И.С. Якиманской личностно ориентированным подходом, «где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, самоценность, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования» [Якиманская: 31]. Являясь в теории ведущим в образовании, личностно ориентированный подход определяет условия, при которых то или иное новшество может быть включено в образовательный процесс. ЦОС как один из обязательных компонентов современного образовательного процесса также должна быть создана и развиваться согласно постулатам личностно ориентированного подхода.

На сегодняшний день еще не разработана общепринятая система оценки влияния ЦОС на организацию личностно ориентированного обучения. Однако, занимаясь вопросом использования средств цифровой образовательной среды в решении проблем общеобразовательного процесса, нельзя обойти вопрос диагностики ориентированности среды на личность. На основе работы В.А. Ясвина, крупнейшего современного специалиста по вопросу диагностики и векторного моделирования образовательной среды, были разработаны вопросы для экспертной оценки и самооценки членами конкретной образовательной организации цифровой образовательной среды школы.

Согласно плану векторного моделирования В.А. Ясвина, для установления базового типа образовательной среды необходимо определить координаты среды по осям «свобода – зависимость» и «активность – пассивность». Ученым были предложены шесть вопросов, ответы на которые позволяют построить вектор направленности среды.

Изначально вопросы опросника для определения степени влияния цифровой образовательной среды на развитие личности были скалькированы с шести вопросов В.А. Ясвина с внесением корректив, исходя их специфики изучаемой среды. В процессе работы идея векторного моделирования цифровой образовательной среды была оставлена, а основное внимание было сосредоточено на вопросе ориентированности ЦОС на личность учащегося. Такая цифровая образовательная среда «должна быть ориентирована на приспособление саморегулирующейся системы обучения к индивидуальным особенностям обучающегося, должна автоматически подстраиваться под личностные особенности, создавать и поддерживать дидактические условия для продуктивной работы» [Михайленко, Ерохин].

Исходя из данного положения, ключевыми критериями ЦОС, ориентированными на личность, являются:

- а) критерий индивидуализации;
- б) критерий активного взаимодействия;
- в) критерий интенсификации.

Показателями критерия индивидуализации являются разноуровневые задачи, индивидуальные задания, получение комментированной оценки и рекомендаций по выполненному заданию. В качестве показателей для критерия активного взаимодействия выступают чаты, возможность получать и отправлять личные сообщения, возможность обмениваться файлами.

Для того чтобы ЦОС удовлетворяла по критерию интенсификации, недостаточно перевести УМК в цифровой формат. Содержание материалов, представленных в ЦОС, должно позволять расширять и углублять знания, а также стимулировать к анализу и синтезу информации.

Для изучения ориентированности ЦОС на личность был разработан авторский опросник для диагностики ориентированности цифровой образовательной среды на развитие личности учащегося, состоящий из двенадцати (для учителей) и тринадцати (для учащихся) вопросов с вариантами ответов (в таблице 1 опросники объединены в целях упрощения анализа). При составлении перечня вопросов преследовалась цель – выяснить, какие технические и программные возможности использования цифровой образовательной среды существуют в конкретном учебном заведении, чем из этого ежедневно пользуется каждый участник образовательного процесса, как часто цифровые ресурсы используются в процессе обучения, используются ли цифровые ресурсы для индивидуализации процесса обучения, какое взаимодействие между учителями и учащимися осуществляется в цифровой образовательной среде, как понимают участники образовательного процесса термин «цифровая образовательная среда», дают ли возможность ресурсы ЦОС для более интенсивного развития личности в определенной области (табл. 1).

Результаты исследования. Апробация опросника была произведена на базе двух школ города Рязани: МБОУ «Школа-интернат им. Героя Советского Союза, национального героя Италии Полетаева Федора Андриановича» и МБОУ «Лицей № 52». Общее число опрошенных учеников – 156 человек (8–11 классы), учителей – 56.

Анализ ответов на данные вопросы позволил определить включенность педагогов и учащихся в цифровую образовательную среду, приоритет интересов и ценностей, форму взаимодействия участников ЦОС, использование / не использование средств и методов для стимуляции познавательной активности учащихся в ЦОС.

Анализ результатов проведения диагностики ЦОС в Интернате показывает, что только 33 % учителей интерната являются постоянными участниками ЦОС, в отличие от учеников, которые на 84 % включены в ЦОС. Это возможно объяснить тем, что кроме ис-

Объединенный опросник для диагностики ориентированности цифровой образовательной среды школы на развитие личности учащегося

Цель вопроса	Для учащихся	Для педагогов
Общий вопрос	Что из перечисленного существует в вашей школе: а) электронный дневник; б) электронное расписание; в) сайт школы; г) группы школы/класса в социальных сетях; д) чаты класса (с учителем/учителями) в мессенджерах; е) интерактивные доски; ж) личный (но хранящиеся в школе) ноутбук	
Общий вопрос	Чем из перечисленного вы пользуетесь каждый день: а) электронный дневник; б) электронное расписание; в) сайт школы; г) группы школы/класса в социальных сетях; д) чаты класса (с учителем/учителями) в мессенджерах; е) интерактивные доски; ж) личный (но хранящиеся в школе) ноутбук	
Общий вопрос	Чем из перечисленного вы никогда не пользовались а) электронный дневник; б) электронное расписание; в) сайт школы; г) группы школы/класса в социальных сетях; д) чаты класса (с учителем/учителями) в мессенджерах; е) интерактивные доски; ж) личный (но хранящийся в школе) ноутбук.	
Вопрос по критерию интенсификации	Как часто учителя вашей школы используют интернет-ресурсы для проведения урока (онлайн-тесты, просмотр фильма, ознакомление с информацией, скайп-конференции и т. п.)? а) почти на каждом уроке; б) реже одного урока в неделю; в) раз в четверть; г) раз в год; д) никогда	Как часто вы используете интернет-ресурсы для проведения урока (онлайн-тесты, просмотр фильма, ознакомление с информацией, скайп-конференции и т. п.)? а) почти на каждом уроке; б) реже одного урока в неделю; в) раз в четверть; г) раз в год; д) никогда
Вопрос по критерию интенсификации	Получаете ли вы задания, выполнение которых требует использования определенных интернет-ресурсов (онлайн-тесты, открытое сочинение, создание открытых цифровых проектов и т. п.)? а) да, часто; б) да, редко. в) никогда	Задаете ли вы задания, выполнение которых требует использования определенных интернет-ресурсов (онлайн-тесты, открытое сочинение, создание открытых цифровых проектов и т. п.)? а) да, часто; б) да, редко. в) никогда
Общий вопрос	Пользуетесь ли вы электронными учебниками? а) да; б) нет	
Общий вопрос	Использование учителем интернет-ресурсов, интерактивной доски, проектора вызвано: а) желанием разнообразить учебный процесс, быть ближе к учащимся, работать по новым стандартам; б) требованием Министерства образования	Использование вами интернет-ресурсов, интерактивной доски, проектора вызвано: а) желанием разнообразить учебный процесс, быть ближе к учащимся, работать по новым стандартам; б) требованием Министерства образования
Вопрос по критерию индивидуализации	Получали ли вы персональные комментарии по выполнению заданий, работе на уроке от учителя в электронном дневнике? а) нет; б) более 5 раз; в) менее 5 раз	Пишите ли вы персональные комментарии учащимся по выполнению заданий, работе на уроке в электронном дневнике? а) нет; б) более 5 раз; в) менее 5 раз.
Вопрос по критерию индивидуализации	Получали ли вы индивидуальное домашнее задание/проект, выполнение которого требует использования интернет-ресурсов (онлайн-тесты, открытое сочинение, поиск конкретной информации, создание открытых цифровых проектов и т. п.)? а) да, часто; б) да, пару раз; в) никогда	Задаете ли вы индивидуальное домашнее задание/проект, выполнение которого требует использование интернет-ресурсов (онлайн-тесты, открытое сочинение, поиск конкретной информации, создание открытых цифровых проектов и т. п.)? а) да, часто; б) да, пару раз; в) никогда

Цель вопроса	Для учащихся	Для педагогов
Вопрос по критерию индивидуализации	Кто видит ваши оценки и рейтинг успеваемости в электронном дневнике? а) я и родители; б) все учащиеся моего класса и их родители	
Вопрос по критерию интенсификации	Получали ли вы творческие задания, результаты которого были бы доступны всем пользователям сети Интернет (снять видео, написать текст, нарисовать/редактировать изображение, сделать презентацию, создать сообщество в социальной сети и т. п.)? а) нет; б) да, 1–2 раза; в) да, более 2 раз	Задаете ли вы творческие задания, результаты которых были бы доступны всем пользователям сети Интернет (снять видео, написать текст, нарисовать/редактировать изображение, сделать презентацию, создать сообщество в социальной сети и т. п.)? а) нет; б) да, 1–2 раза; в) да, более 2 раз
Вопрос по критерию активного взаимодействия	Являетесь ли вы участником сообщества класса/школы в социальной сети? а) да; б) нет	
Общий вопрос	Как вы понимаете понятие «цифровая образовательная среда» (что это, зачем)?	

пользования «официального» цифрового пространства (электронный дневник, электронное расписание, сайт школы) учащиеся активно создают и используют в образовательных целях группы в социальных сетях и мессенджерах.

Особый интерес представляет разница результатов по пунктам «Первостепенность интересов в ЦОС», «Вектор развития учебного процесса». 83,3 % учителей полагают, что на первое место ставятся интересы и ценности учеников, в то время как среди учащихся разделяют эту позицию только 39 %. 50 % учителей утверждают, что их действия напрямую зависят от учащихся; среди учащихся, поддерживающих это мнение, только 35,5 %, остальные 64,5 % считают, что действия учителя продиктованы его собственными требованиями, а также обусловлены нормативными документами. Данные результаты еще раз подтверждают эффект «учительского зонтика», выявленный в исследовании В.А. Ясвина, когда восприятие школьной среды педагогами происходит как преимущественно ориентированной «на стимулирование активности школьников, а самими школьниками – как среды, обуславливающей их зависимость от школьных требований» [Ясвин 2019: 21].

Также был получен неожиданный результат по пункту «Форма взаимодействия». 75 % учителей интерната определяют форму собственного взаимодействия с учащимися как фронтальную, сами же учащиеся (87,1 %) считают, что учителя организуют коллективно-индивидуальное взаимодействие. Это возможно объяснить тем, что, планируя свою работу, учителя данного учебного заведения предпочитают готовиться к фронтальному взаимодействию, однако во время урока, следуя требованиям обстоятельств, переходят на смешанную форму взаимодействия, что отмечается учащимися.

Анализ результатов диагностики ЦОС лица показал, что как учителя (91 %), так и учащиеся (91,5 %)

включены в постоянное взаимодействие в ЦОС. Первостепенность интересов и ценностей учащихся подтверждают 96 % учителей и 82,4 % самих учащихся. 96 % педагогов и 93,5 % учащихся полагают, что вектор образовательного процесса направлен от учащихся. Наибольшая разница между оценкой ЦОС учителями и учащимися выявлена по пункту «Стимуляция активности учащегося в ЦОС»: 65,3 % педагогов считают, что стимуляция активности происходит, среди учащихся только 48,4% разделяют данную позицию.

Был зафиксирован высокий процент (74 % учителей, 72 % учащихся) в оценке формы взаимодействия в ЦОС как коллективной. Данный показатель не позволяет определить ЦОС лица как ориентированную на развитие личности, несмотря на высокие результаты, причем с минимальной разницей у учителей и учащихся. Можно предположить, что такой высокий процент по показателю коллективной формы взаимодействия в ЦОС демонстрирует, что личность отдельного учащегося усредняется, в расчет идут не индивидуальные интересы и ценности, а некие средние, похожие интересы учащихся.

Результаты проведенного пилотажного исследования демонстрируют разрыв между повышенным интересом к проблеме динамики качества ЦОС и реальной реализации образовательного процесса школы в условиях цифровизации.

Приведенные результаты согласуются с данными, полученными В.А. Ясвиным, указывающими на недостаточную творческую представленность образовательной среды школы (5–7 %) [Ясвин: 196]. Согласуются они с данными о том, что существующая ЦОС не предоставляет в полной мере учащимся возможности самоактуализации, то есть не является полноценной личностно ориентированной средой.

Результаты данной статьи подтверждают выводы Центра стратегических разработок [Двенадцать решений] о необходимости: а) массовой переквалифи-

кации педагогических кадров; б) корреляции учебно-воспитательного процесса школы с особенностями ее цифровизации; в) организации персонализированного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Выявленная проблема малого количества индивидуальных/парных/групповых творческих заданий, результаты которых доступны для всего школьного сообщества, отсутствия должного внимания к развитию навыков коммуникации, самоорганизации, стремления к креативности подтверждают идею Данилюк и Факторович о необходимости изменения отношения к образовательному процессу как к возвращению «пассивного потребителя информации» и трансформации всей системы [Данилюк, Факторович: 159].

Значимым результатом исследования является модификация вопросов для экспертной оценки среды. Модифицированный опросник расширяет имеющиеся возможности диагностики образовательной среды школы и позволяет критериально оценить влияние ЦОС на уровень личностной ориентации процесса обучения.

Заключение. Результаты проведенного исследования показали необходимое направление развития и модификации ЦОС школ для достижения цели: цифровая образовательная среда школы должна способствовать развитию личности учащихся. Необходимо уменьшить использование фронтальной формы взаимодействия, непрерывно изучать интересы учащихся, предоставлять возможность для самореализации в ЦОС.

Консерватизм системы образования в данном случае является причиной увеличивающегося разрыва между потребностями общества и тем «продуктом образования», которым способна обеспечить его система образования.

Результаты проведенного опроса позволяют говорить о необходимости не только развивать техническую составляющую ЦОС, но и вести целенаправленную работу по изменению формы взаимодействия в ЦОС, стимуляции познавательной активности, изучению интересов обучающихся для корректировки содержания образования.

Список литературы

Баранова Е.В., Швецов Г.В. Методы и инструменты для анализа цифрового следа студента при освоении образовательного маршрута // Перспективы науки и образования. 2021. № 2 (50). С. 415–430.

Быстрова Т.Ю., Ларионова В.А., Сеницын Е. В., Толмачев А. В. Учебная аналитика MOOK как инструмент прогнозирования успешности обучающихся // Вопросы образования. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-analitika-mook-kak-instrument-prognirovaniya-uspeshnosti-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 17.03.2021).

Данилюк А.Я., Факторович А.А. Цифровое общее образование. М.: Авторская мастерская, 2019. 221 с.

Двенадцать решений для нового образования. URL: <https://www.hse.ru/twelve/> (дата обращения: 01.05.2021).

Михайленко О.А., Ерохин М. Н. Реализация адаптивных возможностей цифрового видео в информационно-коммуникационной образовательной среде вуза // Вестник ФГОУ ВО МГАУ. 2011. № 4 (49) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-adaptivnyh-vozmozhnostey-tsifrovogo-video-v-informatsionno-kommunikatsionnoy-obrazovatelnoy-srede-vuza> (дата обращения: 18.07.2021).

Послание Президента Федеральному Собранию 1 марта 2018 года. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/56957> (дата обращения: 12.05.2019).

Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 31–41.

Ясвин В.А. Инструментальная экспертиза в процессе педагогического проектирования школьной среды: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2019. 471 с.

Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

Afanasev V.V. et al. Formation of the environment of professional self-determination in Russian schools, V.V. Afanasev, S.M. Kunitsyna, M.P. Nechaev // ICDEE 2019: труды Международной конференции по развитию образования в Евразии. Сер.: Достижения в области социальных наук, образования и гуманитарных исследований. Atlantis Press, 2019, pp. 86–91.

Jansen R.S., Leeuwen A., Janssen J., Conijn R., Kester L. Supporting learners' self-regulated learning in Massive Open Online Courses. Computers & Education, 2020, vol. 146. URL: <https://reader.elsevier.com> (дата обращения: 02.04.2021).

References

Baranova E.V., Shvecov G.V. *Metody i instrumenty dlja analiza cifrovogo sleda studenta pri osvoenii obrazovatel'nogo marshruta* [Methods and tools for analyzing a student's digital footprint when mastering an educational route], 2021, Prospects for Science and Education Publ., pp. 415–430. (In Russ.).

Bystrova T.Ju., Larionova V.A., Sinicyn E.V., Tolmachev A.V. *Uchebnaja analitika MOOK kak instrument prognozirovaniya uspeshnosti obuchajushchih-sya* [Learning Analytics in Massive Open Online Courses as a Tool for Predicting Learner Performance]. *Voprosy obrazovaniya* [Education questions], 2018, № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-analitika-mook-kak-instrument-prognirovaniya-uspeshnosti-obuchayuschih-sya> (access date: 17.03.2021). (In Russ.).

Daniljuk A.Ja., Faktorovich A.A. *Cifrovoe obshhee obrazovanie* [Digital general education]. Moscow, Avtorskaja masterskaja Publ., 2019, 221 p. (In Russ.)

Mihajlenko O.A., Erohin M. N. *Realizacija adaptivnyh vozmozhnostej cifrovogo video v informacionno-kommunikacionnoj obrazovatel'noj srede vuza* [Possibilities of Adaptive Testing Usage in Students' e-Learning]. Vestnik FGOU VO MGAU Publ. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-adaptivnyh-vozmozhnostey-tsifrovogo-video-v-informatsionno-kommunikacionnoj> (application date: 01.05.2021). (In Russ.).

Poslanie Prezidenta Federal'nomu Sobraniju 1 marta 2018 goda [Message from the President to the Federal Assembly on March 1, 2018]. URL: <http://kremmlin.ru/events/president/news/56957> (application date: 12.05.2019). (In Russ.).

Jakimanskaja I.S. *Razrabotka tehnologii lichnostno-orientirovannogo obuchenija* [Development of student-centered learning technology]. *Voprosy psichologii* [Psychological questions], 1995, № 2, pp. 31–41. (In Russ.).

Jasvin V.A. *Instrumental'naja jekspertiza v processe pedagogicheskogo proektirovanija shkol'noj sredy*: dis. ... dokt. filol. nauk [Instrumental expertise in the process of pedagogical design of the school environment: DSc thesis]. Moscow, 2019, 471 p. (In Russ.).

Jasvin V.A. *Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju* [Educational environment: from modeling to design]. Moscow, Smiel Publ., 2001. 365 p. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 05.05.2021; одобрена после рецензирования 28.05.2021; принята к публикации 12.06.2021.

The article was submitted 05.05.2021; approved after reviewing 28.05.2021; accepted for publication 12.06.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 26–32. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 26–32. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:004.41

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-26-32>

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ РАСПРОСТРАНЕНИЯ КОРОНАВИРУСА

Писаревская Маргарита Анатольевна, кандидат педагогических наук, Новороссийский филиал Пятигорского государственного университета, Новороссийск, Россия, pimar2007@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2113-2785>

Аннотация. В статье обсуждается проблема отношения студентов вузов к дистанционному обучению в условиях распространения коронавируса. В ней описаны результаты исследования, основная цель которого – показать, как меняется отношение обучающихся к условиям получения образования в дистанционном формате. В статье указывается, что дистанционное обучение стало вынужденной формой подготовки студентов в связи с пандемией и повсеместно введённого локдауна в апреле 2020 года. К дистанционному обучению не были подготовлены ни преподаватели, ни студенты, это вызвало негативное отношение к образовательному процессу, что не могло не сказаться на его результатах. В статье даётся понятие дистанционного обучения, кратко описывается его история, рассматриваются преимущества и недостатки. Приводятся результаты анкетирования студентов в мае 2020 года и в мае 2021 года с целью выяснения изменения их отношения к дистанционному обучению. Анализ анкетирования показал, что для многих студентов адаптация к дистанционному обучению проходила достаточно сложно. Большинство опрошенных студентов отдавали предпочтение традиционному контактному обучению и с большими проблемами и нежеланием обучались в дистанционном формате, что имеет как субъективные, так и объективные причины. В мае 2021 года было проведено повторное анкетирование студентов, показавшее значительные изменения за прошедший год в отношении к дистанционным технологиям. Несмотря на то, что для студентов остаётся высокой ценностью ежедневного контакта с преподавателями и однокурсниками, ими не отрицается возможность обучаться дистанционно. Результаты исследования показывают, что освоение студентами навыков дистанционного обучения влияет на отношение к нему. В статье описаны условия эффективности дистанционного обучения в современных реалиях образования.

Ключевые слова: дистанционное обучение, студенты вуза, образование в условиях пандемии, достоинства и недостатки дистанционного обучения, трудности адаптации, условия эффективности дистанционного обучения, электронно-информационная образовательная среда.

Для цитирования: Писаревская М.А. Отношение студентов вуза к дистанционному обучению в условиях распространения коронавируса // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 26–32. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-26-32>

Research Article

THE ATTITUDE OF UNIVERSITY STUDENTS TO DISTANCE LEARNING IN THE CONTEXT OF THE SPREAD OF CORONAVIRUS

Margarita A. Pisarevskaya, Candidate of Pedagogic Sciences, Novorossiysk Branch of Pyatigorsk State University, Novorossiysk, Russia, pimar2007@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2113-2785>

Annotation. The article condemns the problem of the attitude of university students to distance learning in the conditions of the spread of coronavirus. It describes the results of a study, the main purpose of which is to show how the attitude of students to the conditions for obtaining education in a distance format is changing. The article indicates that distance learning has become a forced form of student training due to the pandemic and the widespread lockdown in April 2020. Neither teachers nor students had been prepared for distance learning, this caused a negative attitude to the educational process, which could not but affect its results. The article gives the concept of distance learning, briefly describes its history, discusses the advantages and disadvantages. The results of a survey of students in May 2020 and in May 2021 are presented in order to clarify the changes in their attitude to distance learning. The analysis of the questionnaire showed that for many students, adaptation to distance learning was quite difficult. The majority of the surveyed students preferred traditional contact training and with great problems and reluctance studied in a distance format, which has both subjective and objective reasons. In May 2021, a repeated survey of students was conducted, which showed significant changes over the past year in relation to remote technologies. Despite the fact that the value of daily contact with teachers and classmates remains high for students,

they do not deny the opportunity to study remotely. The results of the study show that the development of distance learning skills by students affects the attitude to it. The article describes the conditions for the effectiveness of distance learning in the modern realities of education.

Keywords: distance learning, university students, education under conditions of pandemic, attitude of educational subjects to distance technologies, advantages & disadvantages of distance learning, difficulties in adapting students to distance learning format, electronic information educational environment, conditions for effectiveness of distance learning at university.

For citation: Pisarevskaya M.A. The attitude of university students to distance learning in the conditions of the spread of coronavirus // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 26–32. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-26-32>

Произошедшие во всём мире и в России события, связанные с распространением коронавируса, изменили привычные условия жизни людей во многих социальных аспектах, в том числе и в образовании. Контактные ограничения во взаимодействии субъектов образования способствовали использованию единственно возможной формы обучения в таких условиях – дистанционной. Министерство образования Российской Федерации в связи с неблагоприятной обстановкой рекомендовало вузам организовать обучение студентов с использованием цифровых образовательных технологий вне места нахождения организаций.

Не все высшие образовательные учреждения были готовы к подобному формату работы. Однако, как показала практика, за год жизни с пандемией вузы смогли учесть ошибки первых месяцев локдауна и адаптироваться к дистанционному обучению. В данной статье мы попытаемся разобраться в том, как изменилось отношение студентов к условиям дистанционного обучения в прошлом и настоящем году.

В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дистанционное (электронное) обучение описывается следующим образом: «Под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих её обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [Об образовании].

Дистанционное обучение предполагает взаимодействие обучающихся и обучаемых между собой на расстоянии (дистанционно). При этом оно имеет все присущие учебному процессу компоненты (методы, цели, организационные формы, содержание, средства обу-

чения) и реализуется специфическими средствами телекоммуникационных технологий, предусматривающих интерактивность процесса обучения [Преснякова: 7].

Дистанционное образование имеет достаточно давнюю историю развития ещё до появления информационных технологий. Так, начиная с 1858 года в Лондонском университете студентам из других стран экзаменационные задания рассылались по почте [Кувшинова: 8]. Но именно создание и широкое применение информационных технологий позволило качественно изменить организацию такого формата обучения.

Дистанционное обучение рассматривалось в трудах Р.М. Деллинга, Б. Хольмбега, М. Аллена, М.Г. Моор, Ф. Сабы, В.А. Сухомлина, А.А. Вербицкого и др. Актуальные работы зарубежных исследователей по анализу реализации дистанционного обучения в вузах в период пандемии показывают, что проблема обсуждается активно и рассматривается с различных точек зрения. В частности, С. Кришнамурти отмечает, что «никогда в истории целые студенческие сообщества не были внезапно перемещены от очного к дистанционному обучению с помощью цифровых технологий» [Krishnamurthy: 2]. А.Т. Сурма и П. Киршнер рассматривают переход в онлайн как серьёзный вызов системе образования: «Сегодня университеты вынуждены в ускоренном темпе преобразовать своё традиционное образование на основе технологий дистанционного обучения с применением современных обучающих технологий» [Surma, Kirschner: 2].

Ещё в 2014 году П.Л. Пеккер провела исследование по дистанционному обучению в ведущих вузах Москвы [Пеккер: 89]. Среди сложностей дистанционного обучения в то время преподаватели и студенты отмечали невостребованность этой формы обучения в Российской Федерации. Как показала жизнь, именно эта форма оказалась неожиданно единственно доступной в системе образования весной 2020 года.

К ключевым характеристикам образования подобного вида принято относить следующие: гибкость (обучающиеся выбирают время обучения самостоятельно); модульность; специализированный контроль качества обучения; специализированные, отличные от традиционных технологии и средства обучения» [Вербицкий].

Новороссийский институт (филиал) АНО ВО Московского гуманитарно-экономического университета, как и другие вузы страны, перешёл на дистанционное обучение в апреле 2020 года. В филиале имеет место электронно-информационная образовательная среда – специальная внутривузовская платформа, в которой и было организовано дистанционное обучение. Помимо этого, преподаватели и студенты работали в программах Skype и ZOOM.

Так же как и большинство представителей студенчества России, студенты Новороссийского института (филиала) АНО ВО МГЭУ без особого энтузиазма отнеслись к такому формату обучения, что, несомненно, сказалось на адаптации к нему. Дистанционное образование требует определённых условий, и не все субъекты образовательного процесса оказались к нему готовы. Студенты испытывали большую эмоциональную нагрузку, которая не могла не сказаться на качестве учёбы. Возможно, проблема отношения к новым условиям обучения была главной на первом этапе перехода к дистанционному обучению.

Была поставлена цель изучить проблему отношения студентов к дистанционному обучению. Отношения сопровождают любой акт познавательной деятельности человека на конкретно-чувственном уровне отражения, определяя ее эмоциональную окраску. Они регулируют взаимодействие с объектом, проявляясь в стремлении субъекта к нему или в избегании его. Отношения направляют поведение и деятельность человека в определенное русло. Они связаны с мотивацией, волей, убеждениями человека, с оценкой ситуации. Отношения влияют на результаты деятельности человека.

Для изучения проблемы отношения студентов к дистанционному обучению была разработана анкета, вопросы которой соответствовали цели исследования. Метод анкетирования – коммуникативно-вербальный метод, в котором в качестве средства для сбора информации от респондента используется список вопросов, специально оформленный для данного исследования. Ценность анкетирования как метода исследования заключается в том, что можно за короткий срок получить достаточно большой объем информации по проблеме, узнать мнения опрашиваемых по конкретным вопросам.

Мы провели анкетирование студентов в онлайн-формате в мае 2020 года и в мае 2021 года с целью выяснения изменения отношения студентов к дистанционному обучению. Вопросы анкеты в прошлом и в этом году были аналогичными. В нём приняли участие 283 студента очной формы обучения Новороссийского института (филиала) АНО ВО МГЭУ направлений подготовки: «Юриспруденция», «Экономика», «Психология», «Международные отношения», «Таможенное дело». В анкете имелись как за-

крытые (требующие выбрать ответ из предложенных вопросов), так и открытые (предполагающие самостоятельные и развернутые ответы) вопросы.

При проведении опроса первоначально интересно было выяснить, насколько часто респонденты пользовались дистанционным обучением еще до начала пандемии. Опрос, проведенный в мае 2020 года, в начале локдауна, показал, что у подавляющего большинства студентов (87 %) не имелось опыта дистанционного обучения. Но наличие этого опыта не повлияло на отношение к дистанционному обучению: лишь 22 % из числа студентов, имеющих опыт дистанционного обучения, поддерживали такую форму получения образования.

Большинство опрошенных студентов (89 %) отдавали предпочтение традиционному контактному обучению и лишь 11 % – дистанционному обучению. Среди студентов младших курсов (1–2 курс) 100 % предпочитали традиционное обучение. Это говорит о том, что студенты младших курсов сложнее адаптировались к условиям дистанционного образования.

Одни из самых распространённых ответов на вопрос: «Почему вы предпочитаете ту или иную форму?» сторонники традиционной формы ответили, что «так я лучше понимаю учебный материал, есть возможность задать вопрос преподавателю», «общение с преподавателями и однокурсниками даёт коммуникативный жизненный опыт», «такое обучение более качественное». Сторонники дистанционного обучения говорили о том, что «им нравится самим организовывать своё учебное время».

Ответ на вопрос: «Легко ли Вам обучаться при помощи дистанционных технологий?» распределился: 36 % ответили «легко», 64 – «трудно». Крайних ответов «очень легко» и «очень трудно» не было. Причём трудность в такой форме обучения не связана с желанием учиться дистанционно: те, кому дистанционное обучение даётся легко, в большинстве не хотели учиться в таком формате.

89 % опрошенных ответили, что им не нравится дистанционное обучение. Обоснования были следующие (многие повторяли ответ на предыдущий вопрос): «отсутствие коммуникации с преподавателями и однокурсниками», «нет прямого контакта с преподавателями», «много непонятного, а вопрос задать некому», «отвлекают домашние дела и близкие», «дома нерабочая обстановка», «плохая связь и другие технические условия», «объём заданий значительно вырос по сравнению с традиционным обучением», «долго приходится сидеть за компьютером», «отсутствует внеучебная деятельность» и т. д. Те, кому нравится дистанционное обучение, отметили такие его преимущества, как «сами планирую своё время», «имею возможность самостоятельно изучать учебный материал» (последний ответ встречался лишь 3 раза).

Многие студенты за время пандемии и дистанционного обучения оценили важность общения с сокурсниками и преподавателями, поняли, что вузовский период их жизни должен быть всегда насыщен непосредственным контактом со всеми участниками образовательного процесса, университетская жизнь должна быть обязательно «живой», социально активной, разнообразной. Эта позиция отмечается и другими исследователями проблемы отношения студенчества к дистанционному обучению [Собянин и др.].

64 % опрошенных сказали, что у дистанционного образования нет никаких достоинств. Другая часть студентов указала на такие его преимущества, как «самостоятельная организация обучения», «большая свобода в обучении», «обучение проходит дома, в свободной обстановке, и не нужно никуда выходить». К недостаткам отнесли следующие: «мы самостоятельно изучаем материал, и не получается усвоить его в полной мере, так как он бывает сложный», «отсутствие живой коммуникации».

На вопрос «С какими трудностями вы столкнулись при дистанционном обучении?» из предложенных ответов наиболее популярным был ответ «трудности самоорганизации» – 78 % ответов и «большой объём заданий» – 66 %. 12 % дали ответ «невозможность получить немедленную обратную связь от преподавателя», 22 % – «отсутствие коммуникации с однокурсниками», 26 % – «непонимание требований преподавателя», 27 % – «отсутствие качественных информационных и компьютерных технологий».

На вопрос «Как вы можете оценить свои успехи в процессе дистанционного образования?» 16 % ответили – «высоко», 38 – «средне», 46 % – «низко».

На вопрос «Что бы Вам хотелось видеть нового в дистанционном обучении?» наиболее популярные ответы: «более понятные инструкции преподавателей», «более совершенные компьютерные программы дистанционного обучения».

Студенты так ответили на вопрос «Что бы Вы хотели изменить в дистанционном обучении?»: «преподавателям нужно задавать меньший объём материала», «использовать более разнообразные формы дистанционного обучения», «улучшить свои технические возможности».

89 % опрошенных ответили, что не хотели бы Вы продолжать обучение с помощью дистанционных технологий.

Результаты анкетирования говорят о том, что для большинства студентов адаптация к дистанционному обучению проходила достаточно сложно. Переход на вынужденное удалённое обучение явился определённым стрессом для всех участников образовательного процесса. На это указывают и другие исследователи данной проблемы [Алешковский, Гаспаршвили: 90].

Студенты привыкли к традиционной контактной форме обучения и видят в ней явные для себя преимущества. Причины здесь как субъективного характера (неумение организовать своё время, зависимость от преподавателя, возможность усвоения небольших объёмов информации, естественное желание реального общения с преподавателями и однокурсниками) и объективного характера (несовершенство компьютерной техники и программ дистанционного обучения; однообразные формы дистанционного обучения; большой по сравнению с традиционным обучением объём материала, предлагаемый преподавателем; отсутствие чётких единых инструкций со стороны преподавателей; отсутствие необходимых условий дома). На момент начала пандемии и локдауна у большинства студентов сложилось представление о том, что дистанционное обучение менее качественное, чем традиционное. И это несмотря на то, что в анкете не было вопросов о качестве обучения.

На протяжении последующего времени обучения, то есть весь 2020/21 учебный год студенты и преподаватели работали в той или иной мере в дистанционном формате, подстраиваясь под периоды распространения очередных волн коронавируса. Как же изменилось отношение студентов к дистанционному обучению? Для изучения проблемы в мае 2021 года было проведено повторное анкетирование студентов Новороссийского института (филиала) АНО ВО МГЭУ по аналогичным вопросам анкеты.

Результаты анкетирования показали, что резко изменилось количество опрошенных студентов, указывающих на отсутствие навыков дистанционного обучения. 96 % опрошенных сообщили об имеющемся представлении о дистанционном образовании, что естественно, так как студенты весь год обучались в таком формате. 47 % из них поддерживают такую форму получения образования, что значительно выше, чем при предыдущем опросе.

Изменилось общее отношение к формам обучения студентов: 69 % поддерживают традиционное контактное обучение и 31 % – дистанционное обучение. Это говорит о том, что остаётся высокой ценность ежедневного контакта с преподавателями и однокурсниками, но и не отрицается возможность обучаться дистанционно. Многие студенты освоили навык работать самостоятельно и организовывать своё учебное время.

Изменился ответ на вопрос «Легко ли Вам учиться при помощи дистанционных технологий?»: 47% ответили «легко», 53 – «трудно». Это говорит о том, что хотя количество студентов, не овладевших навыками дистанционного образования, уменьшилось, но не все ещё преодолели трудности к их адаптации. Уже 24 % студентам нравится дистанционное обучение, и они видят в нём меньше недостатков, чем

годом ранее. Чаще называются его достоинства: «я сам(а) планирую своё время», «имею возможность самостоятельно изучать учебный материал».

Повторный опрос показал, что за истекший период некоторые студенты преодолели трудности дистанционного обучения: с трудностями самоорганизации столкнулись уже 46 % опрошенных, сократилось число студентов, которые не могли получить немедленную обратную связь от преподавателей и не понимали их требований (8 % и 16 % соответственно). На отсутствие коммуникации с однокурсниками и качественной компьютерной техники жаловалось меньшее количество студентов (15 % и 12 % соответственно). Но сохранилась тенденция большого объёма заданий, которые нужно выполнять дистанционно – 65 %.

При повторном опросе на вопрос «Как Вы можете оценить свои успехи в процессе дистанционного образования?» 26 % ответили – «высоко», 58 – «средне», 16 % – «низко», что значительно повышает самооценку студентов в овладении данным форматом обучения. Хотя студенты не считают его организацию идеальной в Новороссийском институте филиале АНО ВО МГЭУ, они всё так же хотят иметь более понятные инструкции преподавателей, удобные программы дистанционного обучения в вузе, участвовать в более разнообразных формах дистанционного обучения, а также улучшить свои технические возможности в домашних условиях.

Значительно изменилось отношение студентов за прошедший год к дистанционным технологиям, уже 38 % хотели бы продолжать обучение с их помощью против 11 % в прошлом году.

Результаты анкетирования были подвергнуты статистической обработке, что показало: общий прирост процентов по всем вопросам анкеты составил 127,8 %. Это говорит о том, что адаптация к условиям дистанционного обучения проходит успешно. Благодаря современным технологиям процесс обучения не прерывается, но даже становится более разнообразным. Студенты в целом оказались способны быстро перестроиться и адаптироваться к новым реалиям и продолжить процесс обучения (и самообучения). Опасения по поводу невозможности преодоления негативного мнения студенчества о дистанционном образовании в российских вузах преувеличены.

По результатам исследования и на основе изучения мнения педагогов по проблемам дистанционного обучения можно сделать следующие выводы.

1. Переход на дистанционный формат работы высшей школы России, по оценкам студентов вузов, был осуществлён достаточно оперативно и эффективно. Однако проблема его внедрения и активного использования вузами находится на начальном этапе и нуждается в дополнительном стимулировании всех

субъектов образовательного процесса [Алешковский, Гаспаршвили: 95].

2. Отечественные исследователи этой проблемы отмечают преимущества, которые может дать распространение дистанционного образования: повышение конкурентоспособности российских вузов на мировом уровне; омоложение педагогических кадров (с позиции их отбора по уровню пользования компьютерами и современными технологиями); снижение потребности вузов в площадях; приведение российского образования в соответствие с потребностями современных абитуриентов; развитие цифровизации в стране [Рогозин].

3. Для студентов при реализации дистанционного обучения особенно важны психологическая готовность к освоению новых форм получения образования, поддержание учебной мотивации, желание максимально реализовать свои потенциалы [Вишневская и др.:76].

4. В изменении отношения студентов к дистанционному обучению большое значение имеет информационная компетентность преподавателей. Здесь нужно обратить внимание на использование ими разнообразных способов обучения, возможных в этом формате. Это может быть не только официальная электронно-образовательная среда вуза, но допустимо также использование социальных сетевых сервисов. Они представляют пространство, где пользователь наиболее активен: загружает фотографии, видеоролики, публикует статьи, размещает свои анкетные данные и т. д. Такие сайты пользуются популярностью у пользователей-студентов и обладают большей интерактивностью [Писаревская: 203].

5. Отношение студентов к дистанционному обучению меняется, но приоритетным остаётся всё же контактное обучение. Эффективность дистанционного обучения требует соблюдения условий:

– от студентов: умений самоорганизации, эффективного распределения своих дел и времени, владение на высоком уровне различными дистанционными программами, принятие достоинств такой формы обучения;

– от преподавателей: знаний и умений теории и практики дистанционного обучения, владение разнообразными технологиями дистанционного обучения, понимание его преимуществ, учёт конкретных условий и возможностей каждого студента при таком формате обучения.

Список литературы

Алешковский И.А., Гаспаршвили А.Т. Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности // Высшее образование в России. 2020. № 10. С. 86–100. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100> (дата обращения: 02.04.2021).

Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Homo Cyberus: электронный научно-публицистический журнал. 2019. № 1 (6). URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (дата обращения: 5.08.2021).

Вишневецкая О.Н., Воронцов Д.Б., Воронцова А.В., Самохвалова А.Г., Тихомирова Е.В. Удовлетворенность студентов организацией дистанционного обучения в вузе в период самоизоляции // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 74–82. URL: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-74-82> (дата обращения: 05.05.2021).

Кувшинова Е.Е. Дистанционное обучение в условиях кризиса 2020 (на примере Финансового университета при Правительстве РФ) // Современное педагогическое образование. 2020. № 4. С. 8–15.

Пеккер П.Л. Дистанционное обучение: опыт университетов // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 6-2. С. 88–93.

Писаревская М.А. Обучение студентов аудированию на английском языке с использованием социальных сетей // Вестник ТвГУ. Сер.: Педагогика и психология. 2020. Вып. 1 (50). С. 202–209.

Преснякова М. Дистанционное обучение: суть, терминология и особенности // Центр дистанционного образования в России, 19 ноября 2020 г. URL: <https://vuz24.ru/news/o-distantsionnom-obrazovanii/> (дата обращения: 04.05.2021).

Рогозин Д. Угрозы и возможности дистанционного образования: опрос преподавателей вузов // ТрВ-Наука. URL: <https://trv-science.ru/2020/06/> (дата обращения: 04.05.2021).

Собянин Ф.И., Ирхина И.В., Кондаков В.Л., Умарова Б.Ж., Нариманова Ж., Ковалева Р.Е. Дистанционное обучение в период пандемии: за и против // Современные проблемы науки и образования (электронный научный журнал). 2021. № 2. URL: <https://science-education.ru/> (дата обращения: 04.05.2021).

Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020): (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.08.2020). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 04.05.2021).

Krishnamurthy S. The future of business education: A commentary in the shadow of the Covid-19 pandemic. Journal of Business Research, 2020, vol. 117, pp. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.05.034> (access date: 04.05.2021).

Surma T., Kirschner P. Technology enhanced distance learning should not forget how learning happens. Computers in Human Behavior, 2020, vol. 110, September. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106390> (access date: 04.05.2021).

References

Aleshkovskij I.A., Gasparishvili A.T. *Studenty vuzov Rossii o distantsionnom obuchenii: ocenka i vozmozhnosti* [Russian university students about distance learning: assessment and opportunities]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2020, № 10, pp. 86–100. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100> (access date: 02.04.2021). (In Russ.).

Verbitskiy A.A. *Cifrovoe obuchenie: problemy, riski i perspektivy* [Digital learning: problems, risks and prospects]. *Jelektronnyj nauchno-publicisticheskiy zhurnal "Homo Cyberus"* [Electronic scientific journal "Homo Cyberus"], 2019, № 1 (6). URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (access date: access date: 04.05.2021). (In Russ.).

Vishnevskaja O.N., Voroncov D.B., Voroncova A.V., Samohvalova A.G., Tihomirova E.V. *Udovletvorennost' studentov organizaciej distantsionnogo obuchenija v vuze v period samoizoljaccii* [Students' satisfaction with the organization of distance learning at the university during the period of self-isolation]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, № 2, pp. 74–82. URL: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-74-82> (access date: 04.05.2021). (In Russ.).

Kuvshinova E.E. *Distantsionnoe obuchenie v uslovijah krizisa 2020 (na primere Finansovogo universiteta pri Pravitel'stva RF)* [Distance learning in the context of the crisis in 2020 (on the example of the Financial University under the Government of the Russian Federation)]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern pedagogical education], 2020, № 4, pp. 8–15. (In Russ.).

Pekker P.L. *Distantsionnoe obuchenie: opyt universitetov* [Distance learning: the experience of universities]. *Gumanitarnye, social'no-jekonomicheskie i obshhestvennye nauki* [Humanities, socio-economic and social sciences], 2015, № 6-2, pp. 88–93. (In Russ.).

Pisarevskaja M.A. *Obuchenie studentov audirovaniu na anglijskom jazyke s ispol'zovaniem social'nyh setej* [Teaching students to listen in English using social networks]. *Vestnik TvGU. Ser.: "Pedagogika i psihologija"* [TvSU Bulletin. Series "Pedagogy and Psychology"], 2020, vol. 1 (50), pp. 202–209. (In Russ.).

Presnjakova M. *Distantsionnoe obuchenie: sut', terminologija i osobennosti* [Distance learning: the essence, terminology and features]. *Centr distantsionnogo obrazovanija v Rossii, 19 nojabrja 2020 g.* [Distance Education Center in Russia, November 19, 2020]. URL: <https://vuz24.ru/news/o-distantsionnom-obrazovanii/> (access date: 04.05.2021). (In Russ.).

Rogozin D. *Ugrozy i vozmozhnosti distantsionnogo obrazovanija: opros prepodavatelej vuzov* [Threats

and opportunities of distance education: a survey of university teachers]. *TrV-Nauka* 29.06.2020 [TrV-Science 29.06.2020]. URL: <https://trv-science.ru/2020/06/> (access date: 04.05.2021). (In Russ.).

Sobjanin F.I., Irbina I.V., Kondakov V.L., Umarova B. Zh., Narimanova Zh., Kovaleva R.E. *Distancionnoe obuchenie v period pandemii: za i protiv* [Distance learning during the pandemic: pros and cons]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya (jelektronnyj nauchnyj zhurnal)* [Modern problems of science and education (electronic scientific journal)], 2021, № 2. URL: <https://science-education.ru/> (access date: 04.05.2021). (In Russ.).

Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 31.07.2020): (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.08.2020) [On Education in the Russian Federation: Federal Law No. 273-FZ of 29.12.2012 (access date: 31.07.2020)]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (access date: 04.05.2021). (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 10.05.2021; одобрена после рецензирования 22.05.2021; принята к публикации 01.08.2021.

The article was submitted 10.05.2021; approved after reviewing 22.05.2021; accepted for publication 01.08.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 33–40. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 33–40. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 784

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-33-40>

РЭП КАК ИНДИКАТОР ПРОТЕСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОКОЛЕНИЯ Z

Тесленко Александр Николаевич, доктор педагогических наук, доктор социологических наук, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова, Центр ювенологических исследований, г. Нур-Султан, Казахстан, teslan@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1398-1832>

Аннотация. В статье анализируются контексты протестного потенциала молодежи в популярном среди современной молодежи музыкальном направлении – рэп. Попытки навязывания политической идентичности «сверху» не отвечают потребностям самой молодежи, которая стремится к самореализации в культурной сфере. Поэтому статья исследует социально-психологический феномен такой молодежной публичной практики, как рэп-культура, превратившийся сегодня в бренд массовой поп-культуры. На базе социологических данных автор анализирует социальное настроение и актуальные проблемы казахстанской молодежи, конструируя ее протестный потенциал. Выявлен довольно высокий процент молодых респондентов, обеспокоенных нарушениями своих законных социальных, гражданских и политических прав. Отмечается, что поколение Z предпочитает неполитические формы протеста средствами культурного самовыражения. В массовом сознании утвердилась установка о рэпе как «музыке протеста». Историко-культурная ретроспектива возникновения и развития рэпа позволила автору опровергнуть устоявшийся стереотип и обосновать позицию о рэпе как музыке успеха и активной жизненной позиции. Актуальность и научная новизна постановки проблемы позволили показать важность изучения в современном научном пространстве протестного поведения молодежи, выделить ее индикаторы и сделать вывод о необходимости психологического исследования протестных тенденций молодежи и педагогического сопровождения процесса социализации.

Ключевые слова: молодежь, поколение Z, хип-хоп культура, контркультура, рэп-музыка, политическая социализация, социальное настроение, молодежный протест, протестное поведение, протестный потенциал, гангста-рэп, андеграунд, мейнстрим.

Для цитирования: Тесленко А.Н. Рэп как индикатор протестного настроения поколения Z // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 33–40. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-33-40>

Research Article

RAP AS INDICATOR OF PROTEST POTENTIAL OF Z GENERATION

Alexandr N. Teslenko, Doctor of Pedagogic Sciences, Doctor of Sociological Sciences, Myrzakhetov Kokchetav University, Kazakhstan, teslan@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1398-1832>.

Abstract. Contexts of youth protest potential in rap as a musical direction popular among modern youth are analysed in the article. Attempts of imposing of political identity «from above» does not meet requirements of the youth which seeks for self-realisation in the cultural sphere. Therefore, the article examines the socio-psychological phenomenon of such a youth public practice as rap culture, which has now become a brand of mass pop culture. On the basis of sociological data the author analyses social mood and topical problems of the Kazakhstani youth, designing its protest potential. Quite high percent of the young respondents concerned by violations of the legitimate social, civil and political rights is revealed. It is noted that the Z generation prefers non-political forms in a counterbalance a protest to means of cultural self-expression. In mass consciousness installation about rap as to «protest music» was approved. The historical and cultural retrospective of emergence and development of rap allowed the author to disprove the settled stereotype and to prove a position about rap as to music of success and active living position. Topicality and scientific novelty of the problem statement made it possible to show the importance of studying the protest behaviour of young people in the modern scientific space, highlighting its indicators and drawing a conclusion about the need for a psychological study of youth protest tendencies and pedagogic support of the socialisation process.

Key words: youth, Z generation, hip-hop culture, counterculture, rap music, political socialisation, social mood, youth protest, protest behaviour, protest potential, gangsta rap, underground, mainstream.

For citation: Teslenko A.N. Rap as indicator of protest potential of Z generation // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 33–40. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-33-40>

Введение. Скандальные события последних лет вокруг российских рэп-исполнителей активизировали дискуссию о деструктивном контенте молодежной музыки и его влиянии на современных подростков не только в России, но и в Казахстане. Научные организации занялись серьезным социологическим анализом проблемы протестных настроений учащейся и студенческой молодежи [Протестный потенциал: 322]. На волне этого интереса к проблеме мы постараемся разобраться в психологии устойчивых «моральных паник» вокруг рэп-музыки как музыки протеста, как идеологической основы протестного потенциала поколения молодых казахстанцев, родившихся в начале этого тысячелетия.

Основной теоретической предпосылкой анализа протестных настроений молодого поколения является социализация как комплексный показатель, который в условиях постмодернистского общества формирует такое базовое свойство молодежи, как *субъектность*, демонстрирующее перманентный переход от преимущественного свойства быть *объектом* общественно-воздействия к преимущественному свойству быть *субъектом* социально-преобразующей деятельности. Другими словами, молодежь правомерно рассматривается и как объект воспитания, и как субъект социального действия. Такое положение определяет не только склонность, но и готовность к социально-политическим изменениям, что, в свою очередь, создает у властных структур иллюзию подавления или мобилизации молодежи в разнообразные социально-политические конфигурации, общественные организации, объединения, движения и т. д.

Постановка проблемы. XX век создал немало иллюзорных представлений о молодежи, как идеалистических [Pilkington: 376], так и пессимистических [Brake: 238]. Однако практика показывает, что реальное положение в молодежной среде невозможно рассматривать без строго научного подхода к проблемам молодого поколения, глубокого изучения его ценностей, социальных установок на жизнь, актуальных поведенческих стратегий и моделей в конкретных культурно-исторических условиях.

Авторы популярной в кругу социологов *теории поколений* – американский экономист Нейл Хоув и историк Уильям Штраус – считают, что конфликт поколений *связан не с возрастными противоречиями, а с определенными культурно-историческими условиями социализации*, когда большинство людей все же такие ценности имеют [Howe & Strauss: 432].

В Казахстане за последние 20–25 лет независимо сформировалось новое, уникальное поколение – «поколение kz». С одной стороны, это поколение тех, кто рос в условиях нестабильного транзитного общества и на чью долю выпал тяжелый период формирова-

ния новой политической и социально-экономической системы (в интерпретации Хоува – Штрауса – *поколение Y*, 1985–1999 г. р.). С другой стороны, с постепенным улучшением социально-экономических условий и развитием рыночных отношений сформировалось поколение, которое более оптимистично и уверенно смотрит в будущее, но в то же время испытывающее мировоззренческий индифферентизм. В данном случае речь идет о *поколении Z* (родившиеся после 2000 г.), которые индифферентны к актуальным событиям общественной жизни и поглощены эгоцентричной атмосферой социальных сетей и культом самолюбования и беззаботности. С позиции общественных интересов «такие массовые настроения свидетельствуют, во-первых, о накоплении деструктивного политического потенциала молодежи, который со временем может стать дестабилизирующим социальным фактором, а во-вторых, о том, что в процессе образования молодые люди не приобретают, а теряют чувство гражданственности» [Омельченко: 154].

В этой связи большой интерес представляет исследование, проведенное по заказу крупнейшего российского банка «Сбербанк», посвященное поколению Z [30 фактов]. Исследователи выяснили, что для этого поколения характерен не открытый бунт, а скорее тихое сопротивление. Так, по данным казахстанского НИЦ «Молодежь», количество потенциально готовых выйти на уличные протесты (в сравнении с теми, кто не выйдет на них ни при каких условиях) значительно выше [Протестный потенциал молодежи: 322].

Современные юноши и девушки не стремятся к резким переменам, а ценят комфорт и спокойствие. В то же время они глубоко лично воспринимают социальную несправедливость, поэтому потенциально, усваивая в процессе политической социализации уже имеющиеся и новые социальные нормы, политические ценности, модели поведения и паттерны культуры, существуют риски всплесков молодежного протеста [Кожелупенко: 89].

Это песня моего поколения
Мой поколение не поставишь на колени
Именно поэтому наш рэп это лирика улиц
И если пули, нет в этом мире питбулей
Моё поколение то еще ...

(Сергеа. «Моё поколение»)

Социальная философия трактует социальный протест, с одной стороны, как реакцию на условия жизни индивида, зависящую от степени его внутренней свободы, с другой – как реакцию внутренней свободы на условия внешней несвободы. Отсюда, в качестве триггера протестных действий могут выступать любые факторы и средства (физические, психические, интеллектуальные и т. п.). Все зависит от соответствия социальной среды потребностям и внутренней свободе индивида. Если такое соответствие присут-

ствует, то условий для протеста нет, в противном случае – индивид входит в конфликт, сопротивляется.

Результаты исследования и их обсуждение. На постсоветском пространстве современный Казахстан зарекомендовал себя как лидер модернизации всех сторон общественной жизни. Однако, несмотря на достаточно высокие показатели социально-экономического развития и тенденции дальнейшего роста экономики, социально-политическая ситуация в стране вызывает тревогу. Причина этой тревожности – разительное расслоение общества по уровню дохода и, как следствие, поляризация социального настроения населения. Социальное настроение – это эмоционально-психологическое состояние людей, их поведение, которые зависят от степени разрешенности социальных проблем, противоречий, удовлетворения социальных интересов, преломляющихся через психику, сознание, и определяющих социальное поведение индивидов [Тощенко: 54]. Другими словами, социальное настроение – это результат освоения со-

циальной практики в реальной деятельности индивида, который выражается в его эмоциональном состоянии, умонастроениях, ценностных ориентациях и социальных установках. Как показывают многочисленные социологические исследования, социальное настроение молодых казахстанцев в целом имеет положительные тенденции, что вполне закономерно на фоне экономического роста и стабильной социально-политической обстановки в стране (табл. 1).

Анализ социального самочувствия молодежи в условиях современной общественно-политической и социально-экономической обстановки в стране позволяет выявить не только позитивные тенденции, но и злободневные проблемы молодых казахстанцев, отличающиеся между собой как большим разнообразием, так и содержательностью. Доминирует в рейтинге проблемный ряд социально-политического характера: миграционные проблемы, нарушение прав и свобод личности, рост молодежной девиации и преступности, молодежные субкультуры и т. п. (табл. 2).

Таблица 1

Оценка политической ситуации в стране (в половозрастном разрезе, в %)

Градации	14–18 лет		19–25 лет		26–29 лет	
	муж.	жен.	муж.	жен.	муж.	жен.
Благополучная	25,8	23,1	21,5	20,1	20,7	19,9
Спокойная	43,5	49,2	56,2	50,8	59,2	55,5
Напряженная	11,3	7,7	9,4	11,0	7,8	10,4
Кризисная	4,8	6,2	1,0	1,3	1,8	1,2
Затрудняюсь ответить	11,3	13,8	10,9	15,7	9,0	11,4

Таблица 2

Актуальные проблемы современного Казахстана в оценках молодежи (в целом и по национальным признакам, в %)

Градации	В целом	Национальность		
		казахи	русские	другие
Коррупция, злоупотребление в органах власти	44,3	43,0	45,7	45,5
Миграционные процессы (отток населения, беженцы)	10,6	9,1	14,2	9,4
Несоблюдение прав и свобод	19,1	20,5	17,3	18,5
Нарушение прав по национальному признаку	7,8	6,1	10,3	9,4
Падение уровня культуры людей	22,8	22,0	24,7	21,2
Деятельность иностранных компаний	8,5	10,7	6,5	4,8
Распространение наркотиков и наркобизнеса	31,6	32,9	29,5	31,2
Рост преступности в молодежной среде	29,8	29,8	29,6	30,9
Безразличие властных структур к запросам молодежи	11,6	11,4	11,5	12,7
Загрязнение окружающей среды	23,6	24,4	22,4	24,5
Рост влияния на Казахстан со стороны иностранных государств	6,9	7,5	6,7	5,2
Угроза военных конфликтов с территории сопредельных государств	6,1	5,6	7,4	5,8
Угроза религиозного экстремизма и международного терроризма	9,1	9,4	7,2	12,1
Языковая проблема	15,9	13,4	19,7	17,0
Расслоение населения на богатых и бедных	17,9	18,3	18,0	16,7
Затрудняюсь ответить	4,5	4,9	3,7	3,9

Анализ результатов нашего социологического исследования показал, что практически все наиболее актуальные проблемы, непосредственно влияющие на социальное настроение молодежи, вытекают именно из социально-политической и морально-психологической ситуации в стране. Так, для 43,6 % молодежи наиболее актуальной проблемой казахстанского общества является коррупция, взяточничество и злоупотребление в органах власти. Учитывая, что показатели по этой переменной примерно одинаковы во всех возрастных группах, можно сделать вывод о том, что эта социальная болезнь проникла во все сферы жизнедеятельности общества. Каждый молодой казахстанец сталкивается с ней, начиная со школы, причем зачастую не противодействуя ее проявлению, приспособившись, он начинает воспринимать это как норму общественной жизни – именно так можно интерпретировать 45,9 % опрошенных, не ответивших на этот вопрос.

Социологические исследования последних лет показывают, что молодежный протест напрямую связан с уровнем соблюдения гражданских прав и свобод в стране [Тесленко: 304; Молодежь Центральной Азии: 386]. Правда, оценочные суждения молодых казахстанцев относительно характера соблюдения их законных прав и свобод несколько расходятся. Так около половины респондентов заявили, что их права не гарантированы (13,9 %) или скорее не гарантированы (32,3 %). Исследование показывает, что ущемление прав и свобод личности является основным мотивом политического протеста. При этом протестный репертуар гражданина зависит от его правового сознания, правовой культуры, образования (табл. 3).

Социально-психологическим фундаментом протестных настроений выступает феномен *депривации* как «субъективное чувство недовольства по отношению к своему настоящему, несоответствие между ценностными ожиданиями и реальными возмож-

ностями» [Тесленко: 135]. Социология показывает, что наличие «молодежного бугра» (необычно высокой пропорции молодых людей в возрасте 15–25 лет в социально-демографической структуре общества) на протяжении всей истории человечества выступало неизменным спутником политических кризисов и революций, в основе которых объективные и субъективные факторы (бытовые трудности, статусные позиции, психологические проблемы и т. п.), а также социально-технологические конструкторы манипуляции и зомбирования (что наглядно показывают события на Украине).

В социально-политических науках для анализа протестности молодежи широко используется термин «протестное поведение» как форма политического участия, представляющая собой публичное выражение индивидом или группой людей своей неудовлетворенности чем-либо, чаще всего «существующей социально-политической системой или отдельными результатами ее функционирования через разнообразные формы протестной активности» [Омельченко: 145]. Однако приведенное определение несколько некорректно в отношении молодого поколения, которое характеризуется низкой вовлеченностью в политические конфигурации, в деятельность формальных социально-политических институтов. Более уместно в данном контексте использовать другой термин – «протестный потенциал», который «в пространстве политического характеризуется возможностью изменения политического бытия различных акторов политики, угрозой дестабилизации политических конфигураций, а также других социетальных трансформаций» [Михайличенко: 47]. Другими словами, протестный потенциал – это совокупность факторов, структурирующихся вокруг выражения различных форм недовольства субъектов социального действия в различных сферах общества, в том числе и неполитические формы протеста.

Таблица 3

Протестный потенциал молодежи (в разрезе образования, %)

№	Форма протеста	Всего	В том числе по уровню образования				
			неполное среднее	общее среднее	среднее специал.	неоконч. высшее	высшее
1	Митинги	11,0	20,9	11,2	9,8	11,1	10,3
2	Пикетирование	3,0	4,7	5,0	1,9	4,0	2,5
3	Письмо в международные организации	10,2	8,1	6,7	8,4	13,7	10,3
4	Письмо в местные органы власти	21,4	18,6	21,3	22,1	21,2	21,5
5	Письма в центральные органы управления	12,9	15,1	12,5	13,6	10,6	14,0
6	Жалобы	8,5	3,5	9,2	7,9	10,1	9,0
7	Публикации в СМИ	10,5	12,8	9,6	12,5	11,6	9,1
8	Активное сопротивление	1,8	1,2	2,1	2,2	1,4	1,8
9	Другое	2,1	1,2	1,3	1,9	0,9	3,4
10	Затрудняюсь ответить	17,0	12,8	20,0	18,5	13,9	17,0

Государство навязывает молодежи политические идентичности, в то время как молодежь ищет пространства для культурного самовыражения. Российский социолог Е. Омельченко справедливо отмечает, что «самые важные изменения происходят не в политической, а культурной борьбе – в области перераспределения права на культурное доминирование, содержание (мотивация, направленность) современных молодежных «протестов» связаны не с политической, а культурной властью» [Омельченко: 153]. Эта культурная борьба приобретает множество форм, но она всегда неотвратима, в тоже время динамична, никогда не ведется теми же самыми формами, за те же ценности и смыслы. Так, в 1960–70-х годах с «музыкой протеста» ассоциировался рок, а сегодня – рэп-музыка.

Зародившись в «цветных» кварталах американских городов на ниве хип-хоп движения, рэп (буквально – «ритмическая поэзия») выработал специфический язык протеста, выделяющий его от других молодежных субкультур и демонстрирующий свою контркультурную природу:

- пропаганда свободы личности и автономности молодежи, независимости от политического мэйнстрима;

- агрессивность и жесткость выражений в выступлении и полемике;

- высокая степень эмоциональности высказываний наряду с их противоречивостью;

- неопределенность, противоречивость, алогичность — характерные особенности и лозунгов, и полемики, и повседневной речи;

- всеобщность и безадресность воззваний, что еще более усиливает колебания настроений толпы в зависимости от «вбрасываемой» информации;

- контрасты ценностей и «антиценностей» в текстах полемики, лозунгах и повседневной речи, зачастую сопряженные с абсурдными вариантами их интерпретации;

- призывы к борьбе с врагами (с учетом размытости понятия «врага» энергию масс можно обратить против любого оппонента) [Кожелупенко: 85].

На постсоветском пространстве рэп возник в конце 1980-х годов вместе с брейк-дансом и граффити, сначала как эксперимент (Александр Астров, группа «Час пик»), а затем появились и полноценные рэп-исполнители (Богдан Титомир, группа «Мальчишник»). С момента зарождения русский рэп реализовался как коммерческий проект, а идеология хип-хопа воплощалась лишь на сцене, а не в реальной жизни. Но такая музыка не может существовать без борьбы и противостояния, поэтому постепенно исполнители находили новые идеи конфликтных ситуаций. Возможно, поэтому часть современных рэперов обратились за «протестной подпиткой» к русскому уроку («Каста», «Многогочие», Баста и др.).

За последнее десятилетие в русском сегменте Интернета сформировался и динамично развивается рэповый андерграунд (Охххуmiron, Noize MC, 25/17 и Луперкаль), чьи социально осознанные песни стали отдушиной для социального протеста, поднимая такие горячие темы, как наркотики, жестокость милиции и социальная справедливость. Российские музыкальные критики справедливо указывают, что русский рэп превзошел все остальные музыкальные жанры по откровенности и готовности затрагивать неудобные для власти темы. «В том, что касается содержания песен, наши рэперы гораздо более социально активны и внятны, чем наши рокеры, не говоря уже о поп-звездах», – сказал в интервью журналу *The World Street Journal* видный музыкальный критик и автор нескольких книг о русском роке Артемий Троицкий [Троицкий: 288].

Более того, для рэп-музыки Интернет стал более мощным медиаресурсом, чем телевидение или радио. А учитывая, что поколение Z «родилось с кнопкой на пальце», то любой подросток в современном мире технологий и социальных сетей имеет возможность творческой самореализации. Подобная доступность и простота в создании рэп-композиций позволяет им конкурировать с профессиональными музыкантами, затрагивая самые актуальные и острые темы. Музыкальные критики отмечают, что по смыслу текстов и обсуждению протестных идей в песнях русский рэп стал похож на панк-рок, критиковавший в свое время власть имущих [Габа: 146].

Видный андеграундный рэпер Максим Тесли в разговоре с *Medialeaks* признал, что российские слушатели ценят рэп за текстовую составляющую. Но, по его мнению, рэп, о котором говорят массы, вряд ли можно назвать протестным – настоящие идеи находятся гораздо глубже в андеграунде. «Я не думаю, что сегодняшний рэп – музыка протеста. Скорее, музыка успеха и активной жизненной позиции. А социальный рэп, он всё равно в подzemке – там же думать надо, иметь определённый культурный багаж» [Medialeaks].

У меня свои морали и свой устав.

Скажи мне, если я не прав, каков твой взгляд,

Если он есть, то я буду только рад,

Я не пишу в хит-парад и радиочарт,

Но эти песни звучат, ты знаешь сам

(ST. «Моё поколение»)

Большинство молодых казахстанцев либо аполитично, либо же и вовсе настроены лояльно по отношению к власти. В этой связи показательно, что рэп-культура в Казахстане появилась в начале 2000-х годов как часть тусовочного и танцевального мира. За основу были взяты элементы как американского, так и русского рэпа, многие мотивы, идеи и тексты песен напрямую скопированы с произведений западных исполнителей. На их фоне выгодно выделяются

Скриптонит и Jah Khaib, которые вывели казахстанский рэп на площадки российской рэп-индустрии. Именно они сформировали у молодых казахстанцев установку на то, что устоявшийся стереотип «рэпер – это социальный протест» – устарел, важен не протест, а «личностная позиция» музыканта. Рэп – это больше музыка, чем революционный призыв, бунтарство, поэтому больше внимания уделяется вокалу, мелодии, а не речитативу. А это уже больше шоу-бизнес, популярная музыка. Таким образом, рэп постепенно меняется и приспосабливается к новым условиям музыкального мейнстрима, его законам, но в его основе все так же остается дух протеста и бунтарства. Без социальной провокации, физического столкновения неповоротливой культурной махины шоу-бизнеса со сверхпассионарной рэп-культурой невозможен протест, невозможна борьба, идеологически лежащая в его основе.

Протестное поле рэпа все больше перемещается в сферу самодетельного, так называемого «дворового» рэпа, аналог американского гангста-рэпа (*gangsta rap* – «гангстерский рэп»), который исповедует агрессивно-провокационную идеологию городских окраин, ненормативную лексику и «криминальную» романтику. Несмотря на лирическое наполнение репертуара рэп-исполнителей, их музыка остается голосом поколения 2000-х, стремящегося жить по-новому, утверждающего новые ценности и смыслы жизни.

Выводы. Анализ рэп-текстов позволяет выделить *индикаторы протестного потенциала* молодежи:

- недостаточность жизненного опыта и низкий уровень образования;
- низкий социальный статус, зависимое положение от других людей (старшее поколение, родители и др.);
- восприятие протестного поведения и протестных акций в качестве неотъемлемого элемента социальной жизни;
- кризис идентичности, внутриличностный конфликт, ощущение неудовлетворенности собственной жизнью;
- меньшее, в отличие от протестных движений молодежи советской эпохи (диссидентство), стремление к сакрализации протеста и желание придать ему некий «ореол святости»;
- недовольство политикой руководства страны, желание перемен;
- низкий уровень правовой и политической культуры;
- относительно высокая возможность мобилизации для участия в политических конфликтах в силу ряда факторов (возрастные характеристики, отсутствие или слабая степень выраженности у большинства представителей обязательств в плане семьи и карьеры и др.);

– ситуативный интерес к политике, выражающийся в избирательном интересе к конкретным политическим событиям;

– недостаточный статус молодежи в социально-политических отношениях (социальные лифты, включающие в эти отношения, работают недостаточно эффективно) [Михайличенко: 48].

Однако следуют помнить, что рэп-культура не является доминирующим трендом в молодежной среде (по крайней мере в Казахстане), поэтому в плане молодежной работы следует учитывать специфические свойства поколения Z:

- вялое политическое участие как на местных, так и республиканском уровнях;
- лимитированное информирование о событиях в стране и за рубежом лишь на уровне новостной ленты социальных сетей;
- в целом аполитичное поведение и гедонистические установки на жизненный комфорт;
- стремление избежать возможные угрозы репрессий со стороны властных структур (полиция, работодатели, ректорат вузов);
- дефицит материальных ресурсов на период протеста.

Эти и другие характеристики молодого поколения могут быть использованы в разработке стратегии и тактики молодежной работы как на местном, так и на государственном уровне власти по нейтрализации молодежного протеста.

Мое поколение – черти и демоны,
 Раньше мы черным по белому,
 Теперь мы в ногу со временем.
 Для меня небо – предел, какие проблемы,
 Щас всё разрулим, братик, давай, двигай тему.
 Мое поколение – падшие ангелы,
 Глазами светили уставшими в прокуренных тамбурах,
 Нас раскидало ветрами от Бали до Англии,
 Но мы не пали, на нас нет управы
 (Артур Скотт. «Моё поколение»)

Список литературы

- Бушувев Д.В. Специфические особенности становления и развития протестной активности российской молодежи. Ростов н/Д.: Росиздат, 2012. 25 с.
- Габа О.И. Молодежь как субъект протестных настроений // Знание, понимание, умение. 2015. № 1. С. 144–151.
- Коробков-Латынцев А. Философские очерки о русском рэпе. СПб.: Renome, 2019. 118 с.
- Кожелупенко Т.П. Рэп как язык конфликта в субкультуре хип-хопа // Вестник РУДН. Сер.: Лингвистика. 2008. № 4. С. 83–89.
- Луков В.А. Особенности молодежных субкультур в России // Социологические исследования. 2002. № 10. С. 79–87.

Луков В.А. Хип-хоп культура // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 1. С. 147–151.

Омельченко Е.Л. Начало молодежной эры или смерть молодежной культуры? «Молодость» в публичном пространстве современности // Журнал исследований социальной политики. 2006. Т. 4. № 2. С. 151–162.

Омельченко Д.А. Молодежный взгляд на политические протесты: границы легального и нелегального / Д.А. Омельченко, С.Г. Максимова и др. // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. 2015. № 13, ч. 2. С. 145–147.

Михайличенко Д.Г. Индикаторы определения протестного потенциала молодежи в современной России / Д.Г. Михайличенко, А.А. Фазлыев, Д.М. Абдрахманов, Н.Н. Киреева // Вестник Челябинского государственного университета. Сер.: Философия. Социология. Культурология. 2013. № 38 (329). Вып. 31. С. 47–49.

Молодежь Центральной Азии. Казахстан: На основе социологического опроса / под рук. проф. К. Хурельманна (Германия). Алматы: Пред-во Фонда Ф. Эберта в Казахстане, 1916. 660 с.

Протестный потенциал молодежи: исследование. Астана: НИЦ «Молодежь», 2020. 322 с.

Рэп – это новый панк. Почему русский рэп стал таким популярным // Medialeaks. URL: <https://medialeaks.ru/1508sts-txt-rep-eto-novyiy-pank-pochemu-russkiy-rep-stal-takim-populyarnym/> (дата обращения: 10.02.2020).

Тесленко А.Н. Хип-хоп культура как средство социокультурной анимации и молодежной работы // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 1. С. 39–46.

Тесленко А.Н. Политическая социализация студенческой молодежи: монография / А.Н. Тесленко, А.И. Свиначук. Кокшетау-Астана: НИИ СПИ КУАМ: Изд-во «НЦТИ», 2015. 304 с.

Троицкий А.К. Субкультура: История сопротивления российской молодежи, 1815–2018. М.: Белое яблоко, 2020. 288 с.

Тощенко Ж.Т. Социальное настроение / Ж.Т. Тощенко, С.В. Харченко. М.: Academia, 1996. 195 с.

Фролова Е.В. Рэп как форма социально-политической рефлексии в современной российской культуре (2009–2013 гг.). М.: Изд. дом Высшей школы экономики. 2015. 52 с.

30 фактов о современной молодежи: исследование Сбербанка. URL: http://www.sberbank.ru/common/img/uploaded/files/pdf/youth_presentation (дата обращения: 10.02.2020).

Brake M. Comparative Youth Culture. The Sociology of Youth Culture and Youth Subculture in America, Britain and Canada. London, Routledge & Kegan Paul, 1985, pp. 238.

Dahrendorf R. Class and Class Conflict in Industrial Society. Stanford, Stanford University Press, 1959, pp. 336.

Howe N; Strauss W. Millennials Rising: The Next Great Generation. N. Y. Knopf Doubleday Publishing Group, 2000, pp. 432.

Pilkington H. Russia's Youth and its Culture. A Nation's Constructors and Constructed. London and New York, Routledge, 1994, pp. 376.

Reference

Bushuyev D.V. *Spetsificheskie osobennosti stanovleniya i razvitiya protestnoi aktivnosti rossiyskoj molodezhi* [Specific features of formation and development of protest activity of the Russian youth]. Rostov N/D, Rosizdat Publ., 2012, 25 p. (In Russ.).

Gab O.I. *Molodezh kak subekt protestnykh nastroe-niy* [Youth as subject of protest moods]. *Znaniya, ponimanie, umeniya* [Knowledge, understanding, skill], 2015, № 1, pp. 144–151. (In Russ.).

Korobkov-Latyntsev A. *Filosofskie ocherki o russkom repe* [Philosophical sketches about the Russian rap]. St. Petersburg, Renome Publ., 2019, 118 p. (In Russ.).

Kozhelupenko T.P. *Rep kak jazyk konflikta v rep-kulture* [Rap as conflict language in hip-hop subculture]. *Vestnik RUDN, ser.: Lingvистика* [RUDN Bulletin. Ser.: Linguistics], 2008, № 4, pp. 83–89. (In Russ.).

Lukov V.A. *Osobennosti molodezhnoj kultury v Rossii* [Features of youth subcultures in Russia]. *Sociologicheskie issledovanija* [Sociological research], 2002, № 10, pp. 79–87 (In Russ.).

Lukov V.A. *Hkip-hkop kultura* [Hip-hop culture]. *Znaniya, ponimanie, umeniya* [Knowledge, understanding, skill], 2005, № 1, pp. 147–151 (In Russ.).

Omelchenko E.L. *Nachalo molodezhnoj ery ili smert molodezhnoj kultury. "Molodost" v publichnom prost-ranstve sovremennosti* [Start of youth era or death of youth culture? "Youth" in public space of the present]. *Zhurnal issledovaniy sothialnoy politiki* [Journal of Social Policy Research], 2006, vol. 4, № 2, pp. 151–162. (In Russ.).

Omelchenko D.A. *Molodezhnyy vzgljad na politiches-kie protesty: granitsy legalnogo i nelegalnogo* [Youth view of political protests: borders legal and illegal]. *Actual problems of fight against crimes and other offenses* [Actual problems of combating crimes and other offenses], 2015, № 13, part 2, pp. 145–147. (In Russ.).

Mykhaylychenko D.G. *Indikatory opredeleniya protestnogo potentsiala molodezhi v sovremennoj Rossii* [Indicators of determination of youth protest potential in modern Russia]. *Vestmik Chelyabinskogo gos.univer-siteta. Ser.: Filosofija. Sociologija. Kulturologija* [Bulletin of the Chelyabinsk State University. Ser.: Philosophy. Sociology. Culturology], 2013, № 38 (329), vol. 31, pp. 47–49. (In Russ.).

Protestnyj potencial molodezhi – issledovanie [Protest potential of youth – research]. Astana, NIC “Molodezh”, 2020, 322 p. (In Russ.).

Rep – eto novyj pank. Pochemu russkij rep stal takim populjarnym [The rap is a new punk. Why the Russian rap became such popular]. *Medialeaks* [Medialeaks]. URL: <https://medialeaks.ru/1508sts-txt-rep-eto-novyiy-pank-pochemu-russkiy-rep-stal-takim-populyarnym/> (access date: 10.02.2020) (In Russ.).

Teslenko A.N. *Hip-hop culture as a means of socio-cultural animation and youth work. Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, № 1, pp. 39–46. (In Russ.).

Teslenko A.N. *Politicheskaja socializacija studentcheskoj molodezhi: monografija* [Political socialization of student's youth: monograph]. Kokshetau-Astana, NCTI Publ., 2015, 304 p. (In Russ.).

Troitskij A.K. *Subkultura: Istoriaj soprotivlenij rossijskoj molodezhi 1815-2018* [Subculture: History

of the Russian youth resistance 1815-2018]. M., Beloe jabloko Publ., 2020, 288 s. (In Russ.).

Toshchenko Zh.T. *Social'noe nastroyenie* [Social mood]. Moscow, Academia Publ., 1996, 195 p. (In Russ.).

Frolova E.V. *Rep kak forma social'no-politicheskoy refleksii v sovremennoj rossijskoj culture* [Rap as a form of a socio-political reflection in modern Russian culture]. Moscow, Vyshej Shkoly Ekonomiki Publ., 2015, 52 p. (In Russ.).

30 faktov o sovremennoj molodezhi [30 facts about modern youth: research of Sberbank]. URL: http://www.sberbank.ru/common/img/uploaded/files/pdf/youth_presentation (access date: 10.02.2020) (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 28.04.2021; одобрена после рецензирования 15.05.2021; принята к публикации 30.05.2021.

The article was submitted 28.04.2021; approved after reviewing 15.05.2021; accepted for publication 30.05.2021.

ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 41–48. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 41–48. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК: 159.9

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-41-48>

АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ, ПОСВЯЩЕННЫХ ОШИБОЧНОМУ ПОВЕДЕНИЮ, С ПОЗИЦИЙ ТЕОРИИ УСТАНОВКИ Д.Н. УЗНАДЗЕ В МОДИФИКАЦИИ А.Г. АСМОЛОВА

Башкатов Сергей Александрович, доктор биологических наук, кандидат психологических наук, Башкирский государственный университет, Уфа, Россия, s_bashkatov@list.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7181-9230>

Шахов Александр Алексеевич, Башкирский государственный университет, xx108108@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1823-824X>

Аннотация. В обзорной статье в контексте обсуждения актуальной проблемы выяснения причин ошибочного поведения и разработки подходов к его коррекции на основании анализа литературных источников обосновывается гипотеза о том, что ошибки поведения во всем их многообразии являются следствием актуализации установок разного уровня организации. Научная новизна исследования заключается в том, что для достижения этой цели впервые проведен сравнительный анализ ошибочного поведения с позиций классической теории установки Д.Н. Узнадзе и с позиций модификации этой теории А.Г. Асмоловым, согласно которой деятельность человека стабилизируется тремя видами установок разного уровня организации: операциональными, целевыми и смысловыми. Для фактологической аргументации результатов проведенного анализа изучены все диссертации (46), защищенные в России за последние 30 лет в рамках исследования ошибочного поведения. В этих работах описаны и обсуждены ошибки, которые можно условно подразделить на три основные большие группы: ошибки автоматические, ошибки недостижения цели и ошибки смысла деятельности. Эти группы ошибок имеют признаки уровневых установок, что подтверждает гипотезу, сформулированную в настоящей статье. Предлагается разработка подходов к коррекции ошибочного поведения на основе психологических механизмов формирования и коррекции установок разного уровня организации в рамках концепции установочной деятельности А.Г. Асмолова.

Ключевые слова: ошибочное поведение, теория установки, операциональные, целевые, смысловые установки

Для цитирования: Башкатов С.А., Шахов А.А. Анализ отечественных диссертационных исследований, посвященных ошибочному поведению, с позиций теории установки Д.Н. Узнадзе в модификации А.Г. Асмолова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 41–48. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-41-48>

Research Article

ANALYSIS OF RUSSIAN DISSERTATION RESEARCH ON WRONG BEHAVIOUR FROM THE STANDPOINT OF THE THEORY OF SETS BY DIMITRI UZNADZE MODIFIED BY ALEKSANDR ASMOLOV

Sergey A. Bashkatov, Doctor of Biological Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Bashkir State University, Ufa, Bashkortostan autonomy, Russia, s_bashkatov@list.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7181-9230>

Alexander A. Shakhov, Bashkir State University, Ufa, Bashkortostan autonomy, Russia, xx108108@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1823-824X>

Abstract. In the review article, in the context of discussing the current problem of clarifying the causes of wrong behaviour and developing approaches to its correction based on the analysis of literature sources; the hypothesis is substantiated that behavioural errors in all their diversity are a consequence of the actualisation of sets at different levels of organisation. The scientific novelty of the research is in the fact that in order to achieve this goal, a comparative analysis of wrong behavior has been carried for the first time out from the standpoint of the classical theory of sets by Dimitri Uznadze and from the standpoint of modification of this theory by Aleksandr Asmolov, according to which human activity is stabilised by three types of sets at different levels of organization – operational, purpose and semantic. For the factual argumentation of the results of the analysis, all dissertations (46) that had been defended in Russia over the past 30 years as part of the study

of wrong behaviour were studied. In these works, errors are described and discussed, which can be conditionally subdivided into three main large groups – automatic errors, errors of failure to achieve the goal and errors of the meaning of activity. These groups of errors have signs of level sets, and that confirms the hypothesis formulated in this article. The development of approaches to the correction of wrong behaviour on the basis of psychological mechanisms of formation and correction of sets at different levels of organisation within the framework of the concept of set activity by Aleksandr Asmolov.

Keywords: wrong behaviour, set theory, operational, purpose and semantic sets

For citation: Bashkatov S.A., Shakhov A.A. Analysis of Russian dissertation research on wrong behaviour from the standpoint of the theory of sets by Dimitri Uznadze modified by Aleksandr Asmolov // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 41–48. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-41-48>

Общепризнано, что человек совершает ошибки на протяжении всей своей жизни. Выяснение психологических механизмов ошибочного поведения, несомненно, является актуальной проблемой, требующей своего решения. В этой связи отметим, что люди часто делают ошибки как бы на автомате, не задумываясь над планированием деталей своего поведения, доверяясь предыдущему опыту. Это наводит на мысль о том, что в структуре такого поведения должны существенную роль играть так называемые установочные явления, впервые глубоко изученные известным российским психологом Д.Н. Узнадзе. С учетом этих предпосылок мы сформулировали гипотезу о том, что ошибки поведения во всем их многообразии являются следствием актуализации установок разного уровня организации.

Теория установок Д.Н. Узнадзе в конце 80-х годов прошлого века была модифицирована А.Г. Асмоловым, и мы посчитали целесообразным разобрать с позиций этих двух методологий данные научной литературы, описывающие различные стороны ошибочного поведения. Таким образом, целью настоящей обзорной статьи явилось доказательство на основании анализа литературных данных существенной роли установочных явлений в формировании поведенческих ошибок. Для фактологической аргументации результатов проведенного анализа были изучены все диссертации (46), защищенные в России за последние 30 лет (по сведениям Российской государственной библиотеки), посвященные исследованию ошибочного поведения.

После такой преамбулы отметим, что в начале XX века Д.Н. Узнадзе, изучая ошибки (иллюзии) восприятия, сформулировал теорию установки [Узнадзе: 21]. Под установкой понималось специфическое состояние, возникающее у субъекта под воздействием объективной ситуации удовлетворения актуальной потребности, представляющее собой целостное изменение организма, предшествующее целесообразному поведению организма для удовлетворения этой потребности. И.В. Имедадзе, уточняя понятие установки, отмечает, что она представляет собой динамическое состояние готовности субъекта к определенной форме реагирования [Имедадзе: 11]. Наиболее

часто на практике встречается так называемая фиксированная установка, формирующаяся в результате многократных повторений удовлетворения одной и той же потребности. Эта установка становится привычной, легко активируется, не требует участия работы сознания.

В середине 70-х годов XX века теория установки была критически переработана А.Г. Асмоловым [Асмолов 1979: 56; Асмолов 2017: 26]. Было выделено три вида установок разного уровня: операциональная, целевая и смысловая. В идеале три уровня корректных установок должны обеспечивать адекватное поведение человека. Операциональная установка определяется как готовность к осуществлению определенного способа действия, которая возникает в ситуации разрешения задачи с опорой на прошлый опыт поведения в подобных ситуациях. А.Г. Асмолов замечает, что операциональная установка по своему содержанию близка к понятию фиксированной установки, описанной Д.Н. Узнадзе. Целевая установка представляет собой готовность субъекта совершить прежде всего то, что соответствует стоящей перед ним цели, которая возникает после принятия определенной задачи. Смысловая установка представляет собой выражение личностного смысла в виде готовности человека к определенным образом направленной деятельности, стабилизирует процесс деятельности в целом, придает деятельности устойчивый характер. А.Г. Асмолов отмечает, что смысловые установки могут быть как осознаваемые, так и неосознаваемые, и это сближает их с понятием аттитюда (социальной установки), введенного первоначально в зарубежной психологии [Асмолов 1979: 76]. Наиболее общим определением аттитюда является предрасположенность (склонность) субъекта к совершению определённого социального поведения; при этом предполагается, что аттитюд имеет сложную структуру и включает в себя ряд компонентов: предрасположенность воспринимать, оценивать, осознавать и, как итог, действовать относительно данного социального объекта (явления) определенным образом [Мещеряков, Зинченко: 45].

Таким образом, ошибочное поведение можно рассматривать как реализацию установок разного уров-

ния организации в ситуации, напоминающей, но на самом деле не содержащей источник удовлетворения потребности. То есть установка ошибочно запускается, а актуальная потребность не удовлетворяется. Возможен и второй вариант ошибочного поведения как результат формирования и последующей реализации некорректной установки. Очевидно, что такими установками могут достаточно часто выступать ошибочные смысловые установки, которые, по словам А.Г. Асмолова, перевоспитываются в отличие от целевых и операциональных установок, которые переучиваются [Асмолов 1979: 75].

В связи с изложенным для достижения заявленной цели настоящего исследования, заключающейся в доказательстве разноуровневой установочной природы ошибочного поведения, потребовалось изучение и систематизация информации, касающейся человеческих ошибок, представленной в отечественных диссертационных исследованиях, выполненных за последние 30 лет в различных отраслях науки. Было выявлено и проанализировано 46 диссертационных исследований по тематике ошибочного поведения на соискание ученых степеней в следующих областях науки: психологические – 3; педагогические – 24; юридические – 9; филологические – 6; философские – 1; политические – 1, биологические – 2.

Результаты и обсуждение. Изучение диссертационных исследований на соискание ученой степени кандидата/доктора психологических наук позволило получить следующую фактологическую картину. Так, Н.В. Андриянова исследовала возникновение устойчивых ошибок в процессе когнитивной деятельности (сенсомоторного научения) и способы их коррекции [Андриянова: 9]. Автор анализирует основные концепции возникновения ошибок, субъективно распределяя их в порядке научной значимости в следующем порядке: 1) Д. Нормана, 2) Дж. Ризона, 3) В.А. Бодрова и В.Я. Орлова, 4) Н.П. Бехтерева и соавторов, 5) З. Фрейда, 6) Л. Фестингера, 7) В.М. Аллахвердова. В частности, Д. Норман подразделяет ошибки человека на оплошности и заблуждения: оплошность выступает как неправильное действие, а заблуждение – поведение, направленное на некорректные цели [Норман: 201]. Дж. Ризон выделяет три типа ошибок: 1) ошибки, связанные с заблуждениями (упущениями, неосведомленностью); 2) ошибки, связанные с нарушениями памяти; 3) ошибки, обусловленные нарушением последовательности действий (автоматические ошибки) [Reason: 393]. В.А. Бодров и В.Я. Орлов обращают внимание на ошибки, причиной которых является некорректное использование объективно имеющейся информации [Бодров, Орлов: 59]. Н.П. Бехтерева и соавторы обосновывают значимую роль кратковременной и долговременной памяти в механизме

детекции ошибок, обеспечивающих стабильную работу головного мозга человека [Bechtereva et al.: 227]. З. Фрейд рассматривал ошибочные действия как внешнее проявление подсознательных конфликтов и вытесненных желаний и разделил их на 4 группы: оговорки, забывание, затеривание, действия «по ошибке». Л. Фестингер объяснял возникновение ошибок стремлением человека к преодолению когнитивного диссонанса, для уменьшения которого часто запускаются механизмы психологической защиты. В.М. Аллахвердов, являясь автором оригинальной концепции психологии, в рамках которой сознание рассматривается как некий логический аппарат принятия решений, составления гипотез об окружающем мире и их проверке, считает ошибки следствием нарушения логики познавательной деятельности [Аллахвердов: 311].

С позиций теории установки в модификации А.Г. Асмолова, результаты, описанные вышеуказанными авторами, можно объяснить следующим образом. Д. Норманом упомянуты ошибки как оплошности (неправильные действия) и как заблуждения (поведение, направленное на некорректные цели). Очевидно, первые можно рассматривать как реализацию некорректных операциональных установок, а вторые – целевых. Не вызывает сомнений, что автоматические ошибки, подмеченные Дж. Ризоном, являются следствием активизации операциональных (фиксированных) установок. Результаты В.А. Бодрова и В.Я. Орлова, содержащие сведения о некорректном использовании информации, свидетельствуют об ошибках целевых установок, а работы Н.П. Бехтерева и соавторов выявляют физиологические центры установочной деятельности. Описания действий «по ошибке», приводимые З. Фрейдом и Л. Фестингером, раскрывающие роль механизмов психологической защиты в возникновении ошибок, свидетельствуют в пользу участия в ошибочном поведении установок разного уровня: от операциональных (например, активизация примитивных защитных механизмов отрицания и вытеснения) до целевых и смысловых (например, активизация защитных механизмов сублимации и рационализации соответственно). Данные В.М. Аллахвердова, связывающие появление ошибок с нарушениями логики познавательной деятельности, также с большой вероятностью свидетельствуют о вмешательстве в процесс принятия решений целевых установок.

Н.А. Носов, анализируя ошибки оператора, предлагает в качестве их причины переход психических процессов в виртуальный режим, при котором воображаемый объект или состояние реально не существуют [Носов: 4]. Из этого следует, что эта виртуальность объекта регуляторной деятельности оператора может обусловить активизацию несоответствующих ситуации целевых установок.

А.Н. Рыжкова исследовала типичные ошибки в диагностической деятельности психолога. В этой работе выявлены ошибки субъекта, объекта, средств диагностики и взаимодействия субъекта с объектом. Автор отмечает, что наибольшее количество ошибок связано с диагностическим мышлением психолога [Рыжкова: 4], что наводит на мысли о негативной роли смысловых установок в этой ситуации.

Изучение ошибочного поведения представлено в большом количестве педагогических диссертационных работ: [Артищева: 13; Бородкина: 9; Бризе: 20; Ларина: 9; Христолюбова: 9]. Анализ этих исследований показывает, что часто причинами речевых ошибок школьников являются недостаточные знания в области дидактики, определяющие структуру и содержание смысловых установок, для коррекции которых предлагается использовать в том числе технологию запрограммированных ошибок. Н.Н. Кондакова и Ф.А. Бавасулейманова описывают большое количество дидактических и смысловых ошибок в письменной речи иноязычных студентов, что не оставляет сомнений в ведущей роли именно смысловых установок в появлении таких ошибок [Кондакова: 14; Бавасулейманова: 23]. Достаточно много диссертаций посвящено ошибкам, обусловленным взаимодействием первичного (родного) и вторичного (осваиваемого) иностранного языка, свидетельствующим о важной роли в этом установочных явлений [Большакова: 11; Клейменова: 15; Клочков: 10; Копыловская: 4; Минь: 10; Назина: 6; Шаренда: 3]. Сходные результаты получены при изучении ошибок в русской речи учащихся национальных школ, для которых русский язык являлся вторичным [Ашинова: 8; Пашкова: 5; Тямина: 6; Уланова: 7]. Установлено, что ошибки билингвов, для которых русский язык являлся вторичным, обусловлены языковой интерференцией между первичным родным языком и вторичным русским, следствием которой явилось формирование ошибочных смысловых установок, обусловивших некорректность речи учащихся.

Анализ работ Е.В. Дворянниковой и В.М. Подуровского показывает наличие разнообразных ошибок в музыкально-исполнительской деятельности учащихся, основными из которых являются технические ошибки начального этапа работы над произведением и ошибки выражения замысла автора произведения. Не вызывает сомнений, что первые можно отнести к ошибкам операциональной установки, а вторые – к ошибкам целевой и смысловой установок [Дворянникова: 24; Подуровский: 4]. В диссертационных исследованиях В.А. Колосова, Н.С. Майковой, О.А. Тарасова и М.Н. Чукотаева, посвященных анализу и разработке подходов к коррекции ошибок школьников при изучении различных разделов математики, установлено, что все многообразие этих

ошибок является следствием плохого усвоения математических знаний, неизбежно ведущего к формированию некорректных смысловых установок, негативно реализующихся в учебном процессе [Колосова: 15; Майкова: 17; Тарасова: 20; Чукотаев: 5].

Изучение диссертационных исследований на соискание ученых степеней кандидата/доктора филологических, философских, юридических, политических и биологических наук, посвященных феномену ошибочного поведения, во многом близки к вышеописанным наблюдениям в психологических и педагогических квалификационных работах. Это диссертационные исследования З.Г. Алиева (2007), А.А. Абубакирова (2010), Т.В. Барсуковой (2003), Е.В. Беляевой (2004), Е.П. Буторина (1996), А.К. Григорьевой (2004), И.Ю. Головановой (2004), В.Б. Дорохова (2006), Е.М. Епихиной (2014), Е.И. Комарова (2009), М.А. Королевой (1989), М.В. Киреева (2008), В.П. Крамаренко (2012), Е.В. Морозовой (2004), А.Н. Пронькина (2006), Р.А. Пупыкина (2006), А.М. Сафина (2014), Л.А. Чуваковой (2003), Л.А. Шадринной (2012). В частности, показано, что наиболее часто юридические ошибки являются следствием добросовестного заблуждения лиц относительно наличия уголовно-правовых запретов, общественная опасность которых не является очевидной, а также как преднамеренное неверное умозаключение следователя по результатам оценки доказательной информации, способное привести к неверному решению в отношении расследования преступления, и т. п. Из этого следует, что такие ошибки могут быть следствием неверных целевых и смысловых установок работников сферы правоприменения. При этом часто формулируется определение ошибки как социального феномена: как несоответствие результатов деятельности цели и/или социальным нормам. Понятно, что несоответствие цели обусловлено некорректной целевой установкой, а несоответствие социальным нормам – смысловой установкой. В биологических исследованиях установлено, что для стабильной работы головного мозга нужен постоянно действующий механизм обнаружения ошибок, сравнивающий текущую деятельность с ее моделью, хранящейся в памяти.

Заключение. Проведенный анализ литературных источников, включающий анализ 46 диссертационных исследований, выполненных за последние 30 лет в рамках изучения ошибочного поведения, продемонстрировал актуальность и междисциплинарность проблемы выявления причин ошибочного поведения и практическую востребованность разработки подходов к его коррекции. Следует подчеркнуть, что реферированные на предмет характеристики феномена ошибок диссертации носят описательный констатирующий характер, не раскрывают механизмов, лежащих в основе формирования ошибочных поступков.

Тем не менее все проработанные источники при описании ошибочного поведения субъектов приводят три группы признаков, характеризующих свойства, присущие уровневым установкам, что, по нашему мнению, свидетельствует в пользу доказательства сформулированной во введении статьи гипотезы о том, что ошибки поведения во всем их многообразии являются следствием актуализации установок разного уровня организации.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в перечисленных отраслях науки (психология, педагогика, филология, юриспруденция, философия, политика, биология) обсуждаются ошибки разного уровня организации, которые в основном сводятся к основным трем типам: ошибки автоматические, ошибки не достижения цели и ошибки смысла деятельности. В этой связи представляется обоснованным провести аналогию с теорией установки Д.Н. Узнадзе в модификации А.Г. Асмолова, согласно которой деятельность человека стабилизируется тремя видами установок разного уровня организации: операциональными, целевыми и смысловыми. Из сходства представленных типологий ошибок и уровневых установок следует, что можно констатировать существенное участие разноуровневых установочных явлений в формировании человеческих ошибок. В этой связи представляется целесообразной разработка подходов к коррекции ошибочного поведения на основе психических механизмов формирования и коррекции психологических установок разного уровня организации в рамках концепции установочной деятельности А.Г. Асмолова.

Список литературы

- Аллахвердов В.М.* Сознание как парадокс (Экспериментальная психология, т. 1). СПб.: Изд-во ДНК, 2000. 528 с.
- Андрянова Н.В.* Возникновение устойчивых ошибок в процессе сенсомоторного научения и способы их коррекции: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2016. 23 с.
- Артищева Е.К.* Система коррекции знаний студентов в вузе на основе педагогической диагностики: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Калининград, 2014. 48 с.
- Ашинова И.В.* Методика предупреждения и преодоления синтаксических ошибок в русской речи учащихся-кабардинцев (на материале словосочетаний): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1996. 14 с.
- Бавасулейманова Ф.А.* Профилактика ошибок в письменной речи студентов языкового вуза (английский язык, начальный этап): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2007. 26 с.
- Бодров В.А., Орлов В.Я.* Психология и надежность: человек в системах управления техникой. М.: Институт психологии РАН, 1998. 288 с.
- Большакова И.Г.* Ошибки в разработке и применении тестов на владение иностранным (английским) языком: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2017. 25 с.
- Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2007. 672 с.
- Бородкина Е.Ю.* Предупреждение речевых ошибок младших школьников в процессе обучения написанию изложений и сочинений краеведческой направленности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 26 с.
- Бризе И.* Методика использования текстов с запрограммированными ошибками для развития языковой компетенции студентов лингвистического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2009. 23 с.
- Дворянникова Е.В.* Ошибочные действия учащегося: генезис, типология, профилактика (на материале обучения музыке): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 26 с.
- Имедадзе И.В.* Категория поведения и теория установки: автореферат дис. ... докт. психол. наук. Тбилиси, 1989. 44 с.
- Клейменова Т.М.* Дифференцированная коррекция речевых ошибок как дидактический прием, активизирующий речевую деятельность студентов (на материале обучения английскому языку в неязыковом вузе): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1989. 18 с.
- Клочков Ю.Б.* Грамматические ошибки японских учащихся в речи на русском языке: пути предупреждения и устранения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 25 с.
- Колосова В.А.* Совершенствование системы методической работы с математическими ошибками школьников (на материале курса математики 5–6 классов средней школы): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 1998. 17 с.
- Кондакова Н.Н.* Методика предупреждения ошибок в иноязычной письменной речи (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2006. 26 с.
- Копыловская М.Ю.* Лингводидактический потенциал коммуникативных ошибок в обучении официально-деловой письменной коммуникации на английском языке (для студентов гуманитарных специальностей): автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. 24 с.
- Ларина Н.А.* Дидактические функции ошибок: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2005. 24 с.
- Майкова Н.С.* Провоцирующие задачи как средство предупреждения ошибок учащихся при обучении геометрии (на материале курса геометрии 7–9 классов): автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2009. 20 с.
- Минь Л.* Формирование языковой компетенции китайских студентов при изучении русского языка:

типовые ошибки в монологической и диалогической речи и пути их преодоления: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2011. 24 с.

Назина Л.И. Методика работы с ошибками в устной и письменной иноязычной речи студентов 1 курса языкового факультета: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1990. 16 с.

Норман Д. Дизайн привычных вещей. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 384 с.

Носов Н.А. Психология виртуальных реальностей и анализ ошибок оператора: автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1994. 46 с.

Пащикова Г.И. Преодоление диалектных фонетических ошибок во внеклассной работе по русскому языку в сельской школе продленного дня (в условиях южнорусских говоров Белгородской области): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1987. 21 с.

Подуровский В.М. Ошибочные действия учащихся-музыкантов как психолого-педагогическая проблема: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1996. 28 с.

Рыжкова А.Н. Типичные ошибки при решении психодиагностических задач: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 21 с.

Тарасова О.А. Предупреждение типичных ошибок учащихся в процессе обучения алгебре посредством формирования и использования рефлексивной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2004. 24 с.

Тямина И.Ю. Методика работы над орфоэпическими ошибками учащихся сельских начальных школ в современной социокультурной ситуации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орел, 1998. 18 с.

Узнадзе Д.Н. Психология установки. СПб.: Питер, 2001. 416 с.

Уланова С.А. Обучение студентов-филологов комментированию интерферентных ошибок учащихся национальной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2006. 24 с.

Христолюбова Т.А. Система пропедевтической работы по предупреждению грамматических ошибок (на материале изучения имени существительного в 6-м классе): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2006. 24 с.

Шаренда Н.В. Методика формирования умения слышать ошибки в устной речи учащихся (на материале французского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1996. 26 с.

Чукотаев М.Н. Устойчивые ошибки по алгебре и началам анализа и способы их устранения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1992. 17 с.

Bechtereva N.P., Shemyakina N.V., Starchenko M.G., Danko S.G., Medvedev S.V. Error detection mechanisms of the brain: Background and prospects. *International Journal of Psychophysiology*, 2005, vol. 58, № 2–3, pp. 227–234.

Reason J. Human error: models and management. *Western Journal of Medicine*, 2000, vol. 172, № 6, pp. 393–396.

References

Allahverdiv V.M. *Soznanie kak paradoks (Jeksperimental'naja psihologika, t.1)* [Consciousness as a paradox (Experimental Psychology, vol. 1)]. Saint Petersburg, Izdatel'stvo DNK, 2000, 528 p. (In Russ.).

Andriyanova N.V. *Vozniknovenie ustojchivykh oshibok v processe sensomotornogo nauchenija i sposoby ih korrekcii*: avtoref. dis. ... kandidata psihol. nauk [The emergence of persistent errors in the process of sensorimotor learning and ways to correct them: abstract DSc thesis]. Saint Petersburg, 2016, 23 p. (In Russ.).

Artishheva E.K. *Sistema korrekcii znaniy studentov v vuze na osnove pedagogicheskoj diagnostiki*: avtoref. dis. ... doct. ped. nauk [The system of correction of students' knowledge at the university based on pedagogical diagnostics: abstract DSc thesis]. Kaliningrad, 2014, 48 p. (In Russ.).

Ashinova I.V. *Metodika preduprezhdenija i preodolenija sintaksicheskikh oshibok v russkoj rechi uchashhihsja-kabardincev (na materiale slovosochetaniy)*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Methods of preventing and overcoming syntactic errors in the Russian speech of Kabardian students (based on word combinations): abstract DSc thesis]. Moscow, 1996, 14 p. (In Russ.).

Bavasulejmanova F.A. *Profilaktika oshibok v pis'mennoj rechi studentov jazykovogo vuza (anglijskij jazyk, nachal'nyj jetap)*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Prevention of errors in the written speech of students of a language university (English, initial stage): abstract DSc thesis]. Mahachkala, 2007, 26 p. (In Russ.).

Bodrov V.A., Orlov V.Ja. *Psihologija i nadezhnost': chelovek v sistemah upravlenija tehnikoj* [Psychology and reliability: people in technology control systems]. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 1998, 288 p. (In Russ.).

Bol'shakova I.G. *Oshibki v razrabotke i primenenii testov na vladenie inostrannym (anglijskim) jazykom*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Errors in the development and application of tests for proficiency in a foreign (English) language: abstract DSc thesis]. Saint Petersburg, 2017, 25 p. (In Russ.).

Borodkina E.Ju. *Preduprezhdenie rechevykh oshibok mladshih shkol'nikov v processe obuchenija napisaniju izlozhenij i sochinenij kraevedcheskoj napravlenosti*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Prevention of speech errors of primary schoolchildren in the process of teaching writing essays and essays of local history orientation: abstract DSc thesis]. Moscow, 2011, 26 p. (In Russ.).

Bol'shoj psihologicheskij slovar' [Big psychological dictionary], ed. by B.G. Meshherjakov, V.P. Zinchenko. Saint Petersburg, Prajm – EVROZNAKB Publ., 2007, 672 p. (In Russ.).

Brize I. *Metodika ispol'zovanija tekstov s zaprogramirovannymi oshibkami dlja razvitija jazykovej kompetencii studentov lingvisticheskogo vuza: avtoref. dis. ...* kand. ped. nauk [Methodology for using texts with programmed errors for the development of language competence of students of a linguistic university: abstract DSc thesis]. Nizhnij Novgorod, 2009, 23 p. (In Russ.).

Chukotaev M.N. *Ustojchivye oshibki po algebre i nachalam analiza i sposoby ih ustraneniya: avtoref. dis. ...* kand. ped. nauk [Stable errors in algebra and the principles of analysis and ways to eliminate them: abstract DSc thesis]. Moscow, 1992, 17 p. (In Russ.).

Dvorjannikova E.V. *Oshibochnye dejstvija uchashegosja: genesis, tipologija, profilaktika (na materiale obuchenija muzyke): avtoref. dis. ...* kand. ped. nauk [Student's erroneous actions: genesis, typology, prevention (based on the material of teaching music): abstract DSc thesis]. Moscow, 2012, 26 p. (In Russ.).

Hristoljubova T.A. *Sistema propedevticheskoj raboty po preduprezhdeniju grammaticheskikh oshibok (na materiale izuchenija imeni sushhestvitel'nogo v 6-m klasse): avtoref. dis. ...* kand. ped. nauk [The system of propaedeutic work to prevent grammatical errors (based on the study of the noun in the 6th grade): abstract DSc thesis]. Jaroslavl', 2006, 24 p. (In Russ.).

Imedadze I.V. *Kategorija povedeniya i teorija ustanovki: avtoreferat dis. ...* dokt. psihol. nauk [Behavior category and attitude theory: abstract DSc thesis]. Tbilisi, 1989, 44 p. (In Russ.).

Klejmenova T.M. *Differencirovannaja korrekcija rechevyh oshibok kak didakticheskij priem, aktivizirujushhij recheviju dejatel'nost' studentov (na materiale obuchenija anglijskomu jazyku v nejazikovom vuze): avtoref. dis. ...* kand. ped. nauk [Differentiated correction of speech errors as a didactic technique that activates students' speech activity (based on the material of teaching English in a non-linguistic university): abstract DSc thesis]. Moscow, 1989, 18 p. (In Russ.).

Klochkov Ju.B. *Grammaticheskie oshibki japonkih uchashhihsja v rechi na russskom jazyke: puti preduprezhdenija i ustraneniya: avtoref. dis. ...* kand. ped. nauk [Grammar mistakes of Japanese students in speech in Russian: ways to prevent and eliminate: abstract DSc thesis]. Moscow, 1999, 25 p. (In Russ.).

Kolosova V.A. *Sovershenstvovanie sistemy metodicheskoi raboty s matematicheskimi oshibkami shkol'nikov (na materiale kursa matematiki 5-6 klassov srednej shkoly): avtoref. dis. ...* kand. ped. nauk [Improving the system of methodological work with mathematical errors of schoolchildren (based on the material of the course of mathematics in grades 5-6 of secondary school): abstract DSc thesis]. Saransk, 1998, 17 p. (In Russ.).

Kondakova N.N. *Metodika preduprezhdenija oshibok v inozazychnoj pis'mennoj rechi (anglijskij jazyk, jazykovyy vzuz): avtoref. dis. ...* kand. ped. nauk [Methodology

for preventing errors in writing foreign language (English, language university): abstract DSc thesis]. Tambov, 2006, 26 p. (In Russ.).

Kopylovskaja M.Ju. *Lingvodidakticheskij potencial kommunikativnyh oshibok v obuchenii oficial'no-dellovoj pis'mennoj kommunikacii na anglijskom jazyke (dlja studentov gumanitarnyh special'nostej): avtoref. dis. ...* kand. ped. nauk [Linguodidactic potential of communicative errors in teaching formal business written communication in English (for students of humanitarian specialties): abstract DSc thesis]. Saint Petersburg, 2005, 24 p. (In Russ.).

Larina N.A. *Didakticheskie funkicii oshibok: avtoref. dis. ...* kand. ped. nauk [Didactic error functions: abstract DSc thesis]. Novokuzneck, 2005, 24 p. (In Russ.).

Majkova N.S. *Provocirujushhie zadachi kak sredstvo preduprezhdenija oshibok uchashhihsja pri obuchenii geometrii (na materiale kursa geometrii 7-9 klassov): avtoref. dis. ...* kand. ped. nauk [Provoking tasks as a means of preventing students from making mistakes when teaching geometry (based on the material of the geometry course of grades 7-9): abstract DSc thesis]. Saint Petersburg, 2009, 20 p. (In Russ.).

Min' L. *Formirovanie jazykovej kompetencii kitajskih studentov pri izuchenii russskogo jazyka: tipovye oshibki v monologicheskoi i dialogicheskoi rechi i puti ih preodolenija: avtoref. dis. ...* kand. ped. nauk [Formation of linguistic competence of Chinese students in the study of the Russian language: typical mistakes in monologue and dialogical speech and ways to overcome them): abstract DSc thesis]. Ekaterinburg, 2011, 24 p. (In Russ.).

Nazina L.I. *Metodika raboty s oshibkami v ustnoj i pis'mennoj inozazychnoj rechi studentov I kursa jazykovogo fakul'teta: avtoref. dis. ...* kand. ped. nauk [Methods for dealing with errors in oral and written foreign language speech of 1st year students of the language faculty: abstract DSc thesis]. Leningrad, 1990, 16 p. (In Russ.).

Norman D. *Dizajn privychnyh veshhej [Design of familiar things].* Moscow, Man, Ivanov i Ferber Publ., 2018, 384 p. (In Russ.).

Nosov N.A. *Psihologija virtual'nyh real'nostej i analiz oshibok operatora: avtoref. dis. ...* dokt. psihol. nauk [Psychology of virtual realities and analysis of operator errors: abstract DSc thesis]. Moscow, 1994, 46 p. (In Russ.).

Pashkova G.I. *Preodolenie dialektnyh foneticheskikh oshibok vo vneklassnoj rabote po russskomu jazyku v sel'skoj shkole prodlennoj dnja (v uslovijah juzhnorussskikh govorov belgorodskoj oblasti): avtoref. dis. ...* kand. ped. nauk [Overcoming dialectal phonetic errors in extracurricular work in the Russian language in a rural extended-day school (in the conditions of the southern Russian dialects of the Belgorod region): abstract DSc thesis]. Moscow, 1987, 21 p. (In Russ.).

Podurovskij V.M. *Oshibochnye dejstvija uchashhihsja-muzykantov kak psihologo-pedagogicheskaja problema: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Erroneous actions of student musicians as a psychological and pedagogical problem: abstract DSc thesis]. Moscow, 1996, 28 p. (In Russ.).

Ryzhkova A.N. *Tipichnye oshibki pri reshenii psiho-diagnosticskih zadach: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk* [Typical mistakes in solving psychodiagnostic tasks: abstract DSc thesis]. Moscow, 2010, 21 p. (In Russ.).

Sharenda N.V. *Metodika formirovanija umenija slyshat' oshibki v ustnoj rechi uchashhihsja (na materiale francuzskogo jazyka): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methodology for the formation of the ability to hear mistakes in the oral speech of students (based on the material of the French language): abstract DSc thesis]. Moscow, 1996, 26 p. (In Russ.).

Tarasova O.A. *Preduprezhdenie tipichnyh oshibok uchashhihsja v processe obuchenija algebre posredstvom formirovanija i ispol'zovanija reflektivnoj dejatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Prevention of typical mistakes of students in the process of teaching algebra

through the formation and use of reflective activity: abstract DSc thesis]. Novosibirsk, 2004, 24 p. (In Russ.).

Tjamina I.Ju. *Metodika raboty nad orfojepicheski-mi oshibkami uchashhihsja sel'skih nachal'nyh shkol v sovremennoj sociokul'turnoj situacii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methods of working on spelling mistakes of students of rural primary schools in the modern sociocultural situation: abstract DSc thesis]. Orel, 1998, 18 p. (In Russ.).

Uznadze D.N. *Psihologija ustanovki* [Mindset psychology]. Saint Petersburg, Piter, 2001, 416 p. (In Russ.).

Ulanova S.A. *Obuchenie studentov-filologov kommentirovaniju interferentnyh oshibok uchashhihsja nacional'noj shkoly: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Teaching philology students to comment on the interference errors of students of the national school: abstract DSc thesis]. Jaroslavl', 2006, 24 p. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 30.05.2021; одобрена после рецензирования 21.06.2021; принята к публикации 05.07.2021.

The article was submitted 30.05.2021; approved after reviewing 21.06.2021; accepted for publication 05.07.2021.

СУБЪЕКТНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОЯВЛЕНИЯ ДУХОВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

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 излагаются представления о субъекте и субъектности, существующие в отечественной психологической науке. Цель исследования – рассмотреть понятия «субъект» и «субъектность» и показать возможность трактовки субъектности в качестве основы проявления духовных способностей. Приводятся определения этих понятий, характеристики субъекта и субъектности, которые анализируются с точки зрения их значения для проявления духовных способностей. Описываются субъектные качества, выделяемые разными исследователями, способности субъекта, приводятся критерии, на основании которых создается возможность определить, проявляет ли личность себя как субъект. Отмечаются особенности подходов к рассмотрению субъекта, подчеркивается важность системно-субъектного подхода для понимания и изучения духовных способностей. Проведенный анализ понятий субъекта и субъектности позволил прийти к выводу, что к наиболее общим характеристикам субъекта и субъектности относятся: активность, целостность, социальность, ценность, уникальность, саморазвитие, осознанность, свобода выбора и ответственность. Эти субъектные характеристики являются определяющими для проявления духовных способностей. Личность, выступающая как субъект, мобилизуя свои субъектные качества, создает возможность актуализации духовных способностей, их развития и плодотворной реализации в жизнедеятельности, то есть субъектность представляет основу проявления духовных способностей.

Ключевые слова: субъект, субъектность, субъектные качества, характеристики субъекта и субъектности, подходы к рассмотрению субъекта и субъектности, духовные способности, духовная личность

Благодарности. Исследование выполнено по госзаданию № 0138-2021-0007, Институт психологии РАН

Для цитирования: Ожиганова Г.В. Субъектность как основа проявления духовных способностей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 49–57. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-49-57>

Research Article

SUBJECTIVENESS AS A BASIS FOR THE MANIFESTATION OF SPIRITUAL CAPACITIES

Galina V. Ozhiganova, Candidate of Psychological Sciences, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, symposium2016@rambler.ru, ORCID 0000-0001-6339-8640

Abstract. The concept of the subject and the concept of the subjectiveness in the Russian psychological science are examined in the article. The purpose of the study is to consider the concepts “the subject” and “the subjectiveness” and to show the possibility of interpreting the subjectiveness as the basis for the manifestation of spiritual capacities. The definitions of these concepts, the characteristics of the subject and the subjectiveness are given, analysed from the point of view of their significance for the manifestation of spiritual capacities. The subject’s qualities, distinguished by different researchers, the subject’s capacities are described, criteria which allow to determine, whether a person manifests itself as a subject, are given. The approaches for the investigation of the subject are noted; the importance of the system-subjective approach for understanding and studying spiritual capacities is emphasised. The analysis of the concepts of the subject and the subjectiveness made it possible to conclude that the most general characteristics of the subject and the subjectiveness include: activity, integrity, sociality, value, uniqueness, self-development, awareness, freedom of choice and responsibility. These characteristics of the subjectiveness are decisive for the manifestation of spiritual capacities. A person acting as a subject, mobilising its subjective qualities, creates the possibility for the actualisation of spiritual capacities, their development and fruitful implementation in life.

Key words: subject, subjectiveness, subjective qualities, characteristics of subject and subjectiveness, approaches for considering subject and subjectiveness, spiritual capacities, spiritual personality

Acknowledgments. The research was carried out under Government Assignment No. 0138-2021-0007, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences.

For citation: Ozhiganova G.V. Subjectiveness as a basis for the manifestation of spiritual capacities // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 49–57. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-49-57>

Введение

В настоящее время, когда возрастает неблагоприятное влияние на человека социальных и природных катаклизмов, особое значение приобретают способности, создающие возможность противостоять имеющимся вызовам. К таким способностям в первую очередь относятся духовные способности.

Духовные способности – это свойства личности, позволяющие ей актуализировать и реализовывать в поведении и деятельности духовный потенциал, связанный с лучшими человеческими качествами и высшими возможностями.

Благодаря духовным способностям человек может подниматься на духовный уровень бытия и проявлять себя как духовная личность, это выражается в особом роде активности – стремлении действовать на благо других людей и общества в целом [Ожиганова]. Что же приводит к активизации духовных способностей? Отвечая на этот вопрос, в первую очередь необходимо отметить субъектность. Личность может проявлять себя как субъект, что ведет к актуализации и развитию духовных способностей, отражая ее свободу выбора, позитивную преобразовательную активность, уникальность, творческие возможности и пр. Субъектность выступает мостом, соединяющим личность и ее духовные способности.

Цель исследования – рассмотреть понятия «субъект» и «субъектность», а также показать возможность трактовки субъектности в качестве основы проявления духовных способностей.

Понятия «субъект» и «субъектность» в психологической науке

В отечественной психологии понятия субъекта и субъектности рассматриваются в работах С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, Л.И. Анцыферовой, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, Е.С. Сергиенко, В.А. Петровского, З.И. Рябикиной и др.)

Основополагающие идеи для изучения субъекта и субъектности были представлены в работах С.Л. Рубинштейна, который подчеркивал необходимость рассмотрения человека не как пассивной, рефлекторной машины, а как сознательного мыслящего существа – субъекта практической и теоретической деятельности. В его трудах отмечается определяющее свойство субъекта – активность. Субъект не только познает мир, но и изменяет его, изменяя его, он изменяет и самого себя [Рубинштейн 2002].

К.А. Абульханова пишет, что в качестве критериев субъекта в концепции С.Л. Рубинштейна рассматривались «самодвижение, самодеятельность, саморазвитие и способность преобразования действительности, объекта» [Абульханова 2005: 4]. У Рубинштейна человек представлен как эпицентр бытия. Его «качество как субъекта проявляется в способности преобразовать бытие в Мир. Субъект – это способность быть причиной преобразования действительности. Однако кроме способности к деятельности, преобразующей действительность, человек обладает способностью познания, способностью созерцания по отношению к природе и другим людям как к субъектам» [Абульханова 2005: 4–5].

Можно сказать, что субъект и познает, и изменяет мир и себя самого, проявляя субъектность, благодаря которой реализуются и развиваются личностные качества и способности. Личность, выступая как субъект, может актуализировать и развивать такие способности, как духовные, что поднимает ее на высший – духовный – уровень.

Выделяются следующие свойства субъекта деятельности и общения: активность, уникальность, ценность и целостность, самостоятельность, свобода выбора, ответственность, творчество [Абульханова-Славская 1973; Абульханова, Брушлинский, 1989; Брушлинский 1997].

В связи с духовными способностями возникает вопрос, могут ли вышеперечисленные свойства субъекта быть безусловным основанием для проявления духовности. Всегда ли субъектность ведет к личностному росту, развитию, продуктивной жизнедеятельности, несущей благо людям. Разве успешный бизнесмен или политик, идущий к своей цели любыми несправедными путями, проявляющий необыкновенную активность, самостоятельность, креативность, сосредоточенный на том, чтобы превозносить мнимую уникальность и ценность своей личности, демонстрирующий ответственность перед своей группой, поддерживающей финансово его замысел, может считаться субъектом своего развития, позитивным творцом своей жизни и прогрессивным преобразователем мира?

В этой связи важной является мысль Л.И. Анцыферовой о том, что в понятии субъекта необходимо отразить ценностно-смысловое измерение и в число особенностей субъекта включить качества, связанные с духовностью, гуманностью, добродетельностью, нравственностью, совестью [Анцыферова]. В этом

случае субъектность становится основой для реализации духовного потенциала личности с помощью духовных способностей.

Понятие «субъект», как отмечает Л.И. Анцыферова, «обозначает способность человека быть иницирующим началом, первопричиной своих взаимодействий с миром, обществом; быть творцом своей жизни; создавать условия своего развития; преодолевать деформации собственной личности и т. п.» [Анцыферова: 217]. Указанные Анцыферовой способности, характеризующие субъекта, создают возможность для пробуждения духовных способностей. Субъектность, ориентированная на высшие ценности и универсальные принципы морали, ведет к актуализации духовных способностей.

К.А. Абульханова, так же как и Л.И. Анцыферова, раскрывает понятие субъекта с помощью понятия «способность»: «субъектом является личность с ее способностью к активной, сознательной, целенаправленной, оптимальной и свободной организации своей жизни, ее этапов, событий, свершений» [Абульханова 2005: 6]. К.А. Абульханова отмечает возможность бескомпромиссности личности в случае противоречия между индивидуальностью и несоответствием ее стандартным условиям и требованиям общества, ее ценнейшую способность идти навстречу проблемам, порожденным этим противоречием, и решать их, что и делает личность субъектом [Абульханова, 1977; Абульханова, Брушлинский, 1989].

В отношении духовных способностей бескомпромиссность личности проявляется в следовании высоким идеалам, утверждении высших ценностей.

Развивая идеи С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульханова рассматривает личность в качестве субъекта жизненного пути. Субъект предстает как создатель жизненных образований, входящих в проективно-динамическую систему жизненного пути, связанного с такими понятиями, как «жизненная позиция», «линия жизни», «жизненная перспектива» [Абульханова 1991].

Описывая субъекта жизненного пути, К.А. Абульханова перечисляет его специфические жизненные способности: «способность сознания, включающего Я-концепцию, самосознание, диалогичность и рефлексивность, активность (ее основные формы: инициативу, ответственность и семантический интеграл этой активности), а также способность к организации времени жизни» [Абульханова 2005: 9].

Автор предлагает субъектный принцип [Абульханова 2004], который интегрирует субъектно-деятельностный, субъект-субъектный и субъектно-эпистемологический подходы, а также включает другие методологические принципы: детерминизм (субъект выступает как причинение и самопричинение), принцип развития (субъект демонстрирует прогрес-

сивный характер самодвижения и самопреобразования, способствует самоактуализации) и др. [Абульханова 1977; 1989].

Согласно К.А. Абульхановой, в настоящее время принцип субъекта или субъектный подход выполняет в психологии системообразующую функцию [Абульханова, 2004]: «...Именно субъект осуществляет особый процесс жизни как объективный, специфический, человеческий (в его социальных, культурных, этических, эстетических и других формах)» [Абульханова 2005: 13].

Принцип субъекта позволяет выделить критерии личности как субъекта:

1. Способность к порождению, преобразованию, организации, интеграции жизненных форм и отношений. Личность в качестве субъекта проявляет себя «как организатор, координатор, регулятор объективных жизненных форм и отношений» [Абульханова 2005: 14]. Субъектность позволяет продуцировать и модифицировать эти формы и отношения. Личность, выступая как субъект в процессе жизни, организует и интегрирует жизненные этапы, соотнося их со смыслами жизни [Абульханова 1991].

2. Способность вырабатывать собственные способы разрешения противоречий «между возможностями, способностями, индивидуальными особенностями и притязаниями личности, с одной стороны, и нормативными требованиями, обращенными к ней, не совпадающими с ее индивидуальностью, с другой» [Абульханова 2005: 14]. На основании этого критерия можно определить, как и в какой мере личность становится субъектом, направляя свои усилия на преодоление противоречий между двумя системами: 1) личностной, включающей цели, ценности, притязания, способности, и 2) социальной, охватывающей трудовую деятельность, общение, саму жизнь, ее обстоятельства, ситуации, и ведущей к возникновению этих противоречий [Абульханова 1977].

3. Способность контролировать внутренние противоречия, сводить их к минимуму и эффективно применять свой опыт, психические, личностные и профессиональные возможности и ресурсы для решения жизненных проблем и поставленных задач [Абульханова 1997; 2001]. Это связано с проявлением металичного качества субъекта: задействуются когнитивные процессы, личность операционализирует способы решения жизненных задач и проблем, отвечая на вопросы, как именно необходимо что-либо воспринимать, думать и пр.

4. Проявление индивидуальности как высшего уровня развития личности; в основе этого критерия лежат идеи Б.Г. Ананьева и С.Л. Рубинштейна [Ананьев 2000; Рубинштейн 1957]. Личность в качестве субъекта жизни проявляет себя в самореализации и самоактуализации, отражая восходящий

процесс развития. «Субъект – это направленность личности на самосовершенствование: в высшем смысле – на достижение идеала, в жизненном смысле – стремление к лучшему» [Абульханова 2005: 15].

Развитие и совершенствование личности как индивидуальности не вступает в противоречие с усвоением общечеловеческих ценностей и приобщением к достижениям человеческой цивилизации; наоборот, индивидуальность личности обогащается в процессе творческого восприятия результатов человеческой культуры и привнесения своего вклада в ее развитие [Рубинштейн 1997].

5. Совершенствование личности, направленное на достижение подлинности своей жизни. Подлинность жизни связана с полнотой проживания и переживания жизни; с жизненной стратегией, соотносимой со смыслом жизни человека, выделением наиболее значимых жизненных принципов и установлением способов их реализации, преодолением препятствий и разрешением противоречий; со способностью прожить жизнь так, чтобы она соответствовала индивидуальности личности или ее типу.

Личность, осознавая себя как субъекта жизни, получает возможность «отнестись к себе как к источнику жизненных перемен, причине событий и поступков, выявить в себе новые стремления и силы, взять на себя ответственность за реализацию устремлений «ближних» и «дальних», за то, чтобы прожить «свою жизнь достойно» [Абульханова 1991; цит. по: Абульханова 2005: 15].

Эти критерии в своей совокупности образуют теоретико-методологический принцип субъекта, исходя из которого можно установить, является ли личность субъектом, и если да, то в какой мере и на основании какого критерия.

«Обретение личностью качества субъекта есть фундаментальный в жизни человечества акт превращения возможного в действительное самосозидающими и социальными «силами» [Абульханова 2005: 11]. Эта мысль, затрагивающая психологию возможного, показывает созидательную роль субъекта в актуализации и развитии духовного потенциала и духовных способностей личности.

Абульханова также пишет, что личность, становясь субъектом, приобретает новое качество, которое связано с новым уровнем и новыми способностями, и это уже не только психические способности, но и личностные, и жизненные способности [Абульханова 2005], мы добавим к этим новым способностям также духовные способности, имеющие отношение к высшему уровню личности – духовному. Согласно Рубинштейну [Рубинштейн 1997], «достижение личностью высшего уровня и способа существования равносильно способности осуществить свою человеческую сущность» [цит. по: Абульханова

2005: 16]. Таким образом, духовные способности, актуализируемые благодаря проявлению личностью субъектных качеств, позволяют приближаться к познанию своей духовной сущности, к духовному «я».

Каждый из исследователей, занимающихся разработкой понятий субъекта и субъектности, раскрывает новые грани этих понятий, изучая и акцентируя те или иные их аспекты.

А.В. Брушлинский разрабатывал категорию субъекта, он выдвинул такие его критерии, как целостность и социальность [Брушлинский 2003]. Оба эти критерия имеют отношение и к духовным способностям. Целостность личности, выступающей в качестве субъекта, отражается в единстве ее личностных духовно-нравственных качеств и высших познавательных способностей, а также в единстве проявления всех трех компонентов духовных способностей: морального, ментального, трансцендентного. Социальность выражается в ориентации духовной личности и ее духовных способностей на благо других людей и общества в целом.

В.В. Знаков в связи с понятием субъекта отмечает два подхода: субъектно-деятельностный, охватывающий психологию субъекта, и субъектный, имеющий отношение к психологии человеческого бытия. Психология субъекта ориентирована преимущественно на субъекта деятельности, а психология человеческого бытия – на субъекта развития и субъекта жизни [Знаков]. В процессе реализации духовных способностей личность выступает и как субъект деятельности, направленной на благо других и общества в целом, и как субъект собственного развития (движение от «я» наличного к «я» духовному), и как субъект жизни, наполняющий ее высоким смыслом и ценностями.

Особо важную роль в понимании и изучении духовных способностей играет психология человеческого бытия, связанная с анализом «...смысловых и ценностных контекстов жизни субъекта, в которых формируются и проявляются его субъектные качества» [Знаков: 254]. В.В. Знаков пишет: «Очевидно, что жизнь человека нельзя рассматривать только как непрерывную череду сменяющих друг друга деятельностей. Это означает признание того, что в формировании психики большую роль играют недейтельностные по своей природе феномены – общение, переживание, созерцание, постижение и др. Выход за пределы сиюминутного деяния, целенаправленная устремленность на реализацию своего призвания или дела, которому служишь, не только побуждают человека к связыванию воедино прошлого, настоящего и будущего своей жизни. Все это способствует *развитию субъектности*, формированию и реализации субъектных качеств человека, начиная с младенческого возраста и до старости» [Знаков: 255].

В.В. Знаков выделяет два этапа в развитии психологии субъекта. Первый этап – содержательно-структурный – связан с определениями понятия «субъект», разными представлениями о нем, критериями субъектности личности и пр. Второй этап предполагает духовно-практическое знание; он имеет отношение к условиям самотрансформации субъекта, приемам, способам самоизменения, например духовные практики [Знаков 2018]. Таким образом, Знаков выдвигает идею рассмотрения субъекта с точки зрения духовности. «Духовность как психическое состояние включает в себя и направленность на самотрансформацию внутреннего мира субъекта, и трансценденцию как выход за пределы себя» [Знаков 2018: 48]. Проявление духовности субъекта неразрывно связано с актуализацией духовных способностей – их трех компонентов: морального (высшие моральные способности, отражающие высшие ценностно-смысловые устремления), ментального (включающего высшую способность к саморазвитию), трансцендентного (выход за пределы «я»).

С точки зрения изучения смысловой насыщенности бытия, созвучным психологии человеческого бытия, разрабатываемой В.В. Знаковым в рамках субъектного подхода, является субъектно-бытийный подход, предложенный З.И. Рябикиной. В русле последнего акцентируется ориентация человека на переустройство бытия в соответствии со структурой сложившихся личностных смыслов, подчеркивается стремление к преобразованию внешней реальности так, чтобы она становилась «следствием объективирования субъективного и продолжением личности, следствием ее экспансии» [Рябкина: 7–8].

Личность может проявлять себя не только как субъект деятельности, субъект развития, субъект жизни и бытия, но и как *субъект познания*.

А.В. Карпов отмечает уникальные особенности, присущие человеку как субъекту познания: способность инициировать активность на основе осознанной внутренней мотивации, создавать жизненный замысел и реализовывать его в форме жизненных стратегий, проявлять гибкость и адаптироваться к различным жизненным ситуациям. Он относит к важнейшим «составляющим» субъекта, направленность личности и «Я-концепцию, формирование которых обусловлено доминирующим воздействием метакогнитивных процессов [Карпов].

Подчеркнем, что активность субъекта, связанная с духовной альтруистической направленностью, сопряжена с актуализацией духовных способностей. Сфокусированность на благополучии других людей, служении обществу, ориентация на достижение высоких результатов деятельности ради совершенствования самой деятельности, радость и удовлетворение от самого процесса деятельности, от того,

что другие люди радостны и счастливы, свидетельствуют о децентрации и выходе за пределы «я»-самотрансценденции, погружении в духовные состояния, что отражает трансцендентный аспект духовных способностей. Субъект познания относится к другим как к равноценным субъектам и таким образом может познавать людей во всей их многогранной сложности, без «приклеивания» ярлыков. Субъект, признавая ценность другого человека как равноправного субъекта, акцентирует его позитивные качества и тем самым возвышает его, показывает ему его лучшие стороны.

Важным аспектом субъекта познания является самопознание, которое тесно переплетено с саморазвитием и самопреобразованием. Субъект познания, субъект развития и субъект жизни выступают в единстве в духовных способностях и позволяют осуществлять самодвижение от «я» наличного к «я» духовному, приближаться к познанию своей сущностной (духовной) основы. Согласно А. Маслоу, поиск самости связан с поиском изначальных, подлинных, духовных ценностей индивида [Маслоу].

Рассмотрим понятие субъектности. Н.В. Кулеш, описывая субъектность в связи самоуправлением, определяет ее как способность личности, имеющую отношение к самостоятельному управлению деятельностью, порождающую самоизменение в результате проявления разных форм активности, направленной на разрешение внутренних противоречий самосознания личности [Кулеш].

Согласно В.А. Петровскому, феномен субъектности заключается в том, что «человек полагает себя в качестве причины своего собственного бытия в мире, что обнаруживается в актах свободного выхода за границы предустановленного (проявления активной неадаптивности человека), отражения себя в других людях («бытие в другом и для другого») и в самом себе («бытие в себе и для себя»)». Порождение и воспроизводство человеком себя как субъекта образует единый цикл самоценной активности; в переходах «виртуальной», «отраженной» и «возвращенной» субъектности человек выступает как личность – свободная, целостная, развивающаяся» [Петровский]. Петровский выделяет следующие области проявления субъектности в человеческой деятельности: витальная сфера, предметная деятельность, деятельность общения и деятельность самосознания [Петровский].

Субъектность подробно рассмотрена Е.Н. Волковой. Субъектность раскрывается ею через отношения человека к себе как к деятелю-преобразователю, исходя из взаимосвязи всех составляющих преобразования: самого человека, окружающего мира и других людей [Волкова, 2005].

Е.Н. Волкова определяет субъектность как «свойство личности производить взаимообусловленные изменения в мире, в других людях, в человеке. В осно-

ве этого свойства лежит отношение человека к себе как к деятелю» [Волкова 1998: 13].

Описывая субъектность как психологическое образование, которое базируется на отношении человека к себе как к деятелю, она отмечает, что такое отношение подразумевает признание субъектом не только самого себя, но и восприятие других как носителей субъектных качеств: активности, уникальности, сознательности (включающей способность к целеполаганию и рефлексии), свободы выбора и ответственности за него. Волкова подчеркивает, что важнейшую роль в развитии субъектности личности играет другой человек, обладающий субъектными качествами, которому свойственно отношение к себе как к деятелю.

Она относит к факторам субъектности гуманистически ориентированную мотивацию и внутренний локус контроля, а также позитивную, открытую Я-концепцию. Субъектность представлена также как интегративная характеристика, определяющая основу профессиональных способностей.

Рассматривая структуру субъектности на примере деятельности педагога, Е.Н. Волкова выделяет в ней следующие основные компоненты:

– *активность* (проявляется как осознанная, целенаправленная, преобразующая активность);

– *способность к рефлексии* (ведет к самопознанию, самоконтролю и самообладанию в процессе деятельности);

– *свобода выбора и ответственность* за него (свобода трактуется в широком смысле как возможность выбора субъектом жизненного пути, и в узком смысле как свободный выбор целей, средств, конкретной деятельности. Свобода всегда сопряжена с ответственностью);

– *уникальность субъекта* (связана с неповторимостью каждого человека, ощущением ценности собственной личности для себя и для других и своего индивидуального предназначения в жизни);

– *понимание и принятие другого* (базируется на идее С.Л. Рубинштейна о «взаимозависимости меня и другого, идее становления субъекта через отношение к нему другого, идее отношения к другому как факта становления его сущности») [цит. по: Волкова 1998: 10];

– *саморазвитие* (обусловлено желанием субъекта изменяться по отношению к текущему, существующему состоянию и открытостью к восприятию поступающей извне информации о собственных изменениях) [Волкова 1998].

Итак, согласно Е.Н. Волковой, субъектность проявляется в активности, сознательности, уникальности, свободе выбора и ответственности за него, понимании и принятии другого, саморазвитии. Эти атрибуты субъектности имеют отношение и к духовной личности, и ее духовным способностям, для которых особую

значимость также приобретает субъект-субъектные отношения – признание личностью, выступающей в качестве субъекта субъектности (ценности) других людей, что связано с моральным компонентом духовных способностей – духовной альтруистической направленностью.

Рассмотрев понятия «субъект» и «субъектность», можно констатировать, с одной стороны, существование среди исследователей некоего единства в выделении основных характеристик этих понятий: активность (порождающая, организующая, интегрирующая, преобразующая), целостность, социальность, ценность, уникальность, осознанность, свобода выбора и ответственность, саморазвитие. С другой стороны, отмечается нечеткость в различии понятий «субъект» и «субъектность». В их определении чаще всего фигурируют понятия «способность личности» или «свойство личности», связанные с проявлением вышелегисленных характеристик. С нашей точки зрения, можно определить субъекта как свойство личности, а субъектность как свойство субъекта, связанное с проявлением субъектных качеств, что не исключает правомерности рассуждений (в зависимости от контекста) и о субъектности личности, выступающей в качестве субъекта.

Проведенный анализ понятий субъекта и субъектности также показал многообразие подходов к их рассмотрению: субъектно-деятельностный, субъектный, субъект-субъектный, субъектно-эпистемологический, субъектно-бытийный, системно-субъектный.

Особый интерес представляет системно-субъектный подход, предложенный Е.А. Сергиенко [Сергиенко 2011], в русле которого создается возможность интеграции разных точек зрения на субъект и объединения его проявлений в более широкие аспекты субъектности, которые могут быть представлены как субъект развития – субъект деятельности – субъект жизни [Сергиенко и др., 2009]. Сергиенко отмечает, что человек одновременно является и субъектом развития, и субъектом деятельности, и субъектом жизни [Сергиенко 2018].

Системно-субъектный подход является особо плодотворным для разработки проблемы духовных способностей личности, позволяя отразить целостность духовной личности и ее духовных способностей, благодаря проявлению такого свойства, как субъектность. Выступая субъектом деятельности, личность использует духовные способности для достижения высокой продуктивности жизнедеятельности. В качестве субъекта развития она направляет активность на самообразование и самосовершенствование – движение от «я» наличного к «я» духовному. Как субъект жизни личность в процессе взаимодействия с другими людьми и миром выстраивает свой жизненный путь в направлении высших ценностей, смыслов и моральных

принципов как единой системы, ориентированной на благо всех и процветание общества, что является ключевым элементом и стержневой линией в развитии и реализации духовных способностей.

Заключение

Понятия субъекта и субъектности являются краеугольными для современной психологической науки, представляя собой основу методолого-теоретического анализа в психологических исследованиях. Разработка этих понятий, коренящаяся в философско-психологических идеях С.Л. Рубинштейна, получила развитие в современных теоретико-методологических концепциях, в которых рассматриваются определения субъекта и субъектности, приводятся их характеристики, описываются свойства, качества, компоненты, критерии выделения. К наиболее общим характеристикам субъекта и субъектности относятся: активность, целостность, социальность, ценность, уникальность, саморазвитие, осознанность, свобода выбора и ответственность. Эти характеристики являются определяющими для проявления духовных способностей.

Личность, выступающая как субъект, мобилизующий свои субъектные качества, создает возможность актуализации духовных способностей, их развития и плодотворной реализации в жизнедеятельности. Таким образом, субъектность представляет основу проявления духовных способностей.

Список литературы

- Абульханова К.А.* О субъекте психической деятельности. М.: Наука, 1973. 288 с.
- Абульханова К.А.* Диалектика человеческой жизни. М.: Мысль, 1977. 224 с.
- Абульханова К.А.* Принцип субъекта в философско-психологической концепции Сергея Леонидовича Рубинштейна // Сергей Леонидович Рубинштейн. Очерки. Воспоминания. Материалы. М.: Наука, 1989. С. 10–60. 440 с.
- Абульханова К.А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
- Абульханова К.А.* Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет. Вопросы психологической теории и практики / отв. ред. К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова. М.: Институт психологии РАН, 1997. С. 56–74. 336 с.
- Абульханова К.А.* Проблема определения субъекта в психологии // Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты / отв. ред. Э. Сайко. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. С. 36–52. 288 с.
- Абульханова К.А.* Субъектная парадигма отечественной психологии // Субъектность в личностном и профессиональном развитии человека. Казань, 2004. С. 4–5.
- Абульханова К.А.* Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 3–21.
- Абульханова К.А., Брушлинский А.В.* Философско-психологическая концепция Сергея Леонидовича Рубинштейна. М.: Наука, 1989. 248 с.
- Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
- Анциферова Л.И.* Проблемы развития личности и геронтопсихологии. М.: Институт психологии РАН, 2006. 512 с.
- Брушлинский А.В.* Исходные основания психологии субъекта и его деятельности // Психологическая наука в России XX столетия / отв. ред. А.В. Брушлинский. М.: ИП РАН, 1997. С. 208–268. 576 с.
- Брушлинский А.В.* Психология субъекта. СПб.: Алетейя, 2003. 272 с.
- Волкова Е.Н.* Субъектность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и миру // Мир психологии. 2005. № 3. С. 33–39.
- Волкова Е.Н.* Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис. ... докт. психол. наук. М.: ПИ РАО, 1998. 42 с.
- Знаков В.В.* Психология человеческого бытия: проблемы и перспективы // Психология субъекта и психология человеческого бытия: монография / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010. С. 252–371. 371 с.
- Знаков В.В.* Современная интерпретация идей А.В. Брушлинского: от холистического мышления к психологии человека как духовного преобразующего себя субъекта // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / отв. ред. В.В. Знаков, А.Л. Журавлёв. М.: Институт психологии РАН, 2018. С. 42–53. 2216 с.
- Карпов А.В.* Категория субъекта и современный метакогнитивизм // Личность и бытие: субъектный подход / отв. ред. А.Л. Журавлёв, В.В. Знаков, З.И. Рябикина. М.: Институт психологии РАН, 2008. С. 65–69. 608 с.
- Кулеш Е.В.* Психологические особенности взаимосвязи самоуправления личности с субъективной картиной её жизненного пути: на примере подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2009. 27 с.
- Маслоу А.* Психология бытия. М.: Ваклер, 1997. 304 с.
- Ожиганова Г.В.* Духовная личность. М.: Институт психологии РАН, 2020. 288 с.
- Петровский В.А.* Феномен субъектности в психологии личности: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1993. <https://www.disserscat.com/content/fenomen-subektnosti-v-psikhologii-lichnosti> (дата обращения: 25.08.2021).
- Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. М.: АН СССР, 1957. 330 с.

Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. 192 с.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.

Рябикова З.И. Перспективы исследований личности с теоретико-методологических позиций психологии субъекта // Человек. Сообщество. 2013, № 3. С. 6–19.

Сергиенко Е.А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 1. С. 120–132.

Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А. Модель психического как основа понимания себя и другого в онтогенезе человека М.: Институт психологии РАН, 2009. 415 с.

Сергиенко Е.А. Принцип субъектности и принцип развития // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / отв. ред. В.В. Знаков, А.Л. Журавлёв. М.: Институт психологии РАН, 2018. С. 365–374. 2216 с.

References

Abulkhanova K.A. *O sub"yekte psikhicheskoy deyatelnosti* [About the subject of mental activity]. Moscow, Science Publ., 1973, 288 p. (In Russ.).

Abulkhanova K.A. *Dialektika chelovecheskoy zhizni* [Dialectics of human life]. Moscow, Idea Publ., 1977, 224 p. (In Russ.).

Abulkhanova K.A. *Printsip sub"yekta v filosofskopsikhologicheskoy kontseptsii Sergeya Leonidovicha Rubinshteyna* [The principle of the subject in the philosophical and psychological concept of Sergei Leonidovich Rubinstein]. *Sergey Leonidovich Rubinshteyn. Ocherki. Vospominaniya. Materialy* [Sergei Leonidovich Rubinstein. Essays. Memories. Materials]. Moscow, Science Publ., 1989, pp. 10–60. (In Russ.).

Abulkhanova K.A. *Strategiya zhizni* [Life strategy]. Moscow, Idea Publ., 1991, 299 p. (In Russ.).

Abulkhanova K.A. *Mirovozzrencheskiy smysl i nachnoye znachenie kategorii sub"yekta* [Worldview meaning and scientific significance of the category of the subject]. *Rossiyskiy mentalitet. Voprosy psikhologicheskoy teorii i praktiki* [Russian mentality. Questions of psychological theory and practice]. Moscow, 1997, pp. 56–74. (In Russ.).

Abulkhanova K.A. *Problema opredeleniya sub"yekta v psikhologii* [The problem of determining the subject in psychology]. *Sub"yekt deystviya, vzaimodeystviya, poznaniya (psikhologicheskii i filosofskii analiz)* [Subject of action, interaction, cognition (psychological and philosophical analysis)], ed. E.V. Saiko. Moscow, Voronezh, MODEK Publ., 2001, pp. 36–52, 288 p. (In Russ.).

Abulkhanova K.A. *Sub"yektnaya paradigma otechestvennoy psikhologii* [The subjective paradigm of Russian psychology]. *Sub"yektnost' v lichnostnom i pro-*

fessional'nom razvitii cheloveka [Subjectivity in the personal and professional development of a person]. Kazan, 2004, pp. 4–5. (In Russ.).

Abulkhanova K.A. *Printsip sub"yekta v otechestvennoy psikhologii* [The principle of the subject in Russian psychology]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2005, vol. 2, № 4, pp. 3–21. (In Russ.).

Abulkhanova K.A., Brushlinskiy A.V. *Filosofsko psikhologicheskaya kontseptsiya Sergeya Leonidovicha Rubinshteyna* [Philosophical psychological concept of Sergei Leonidovich Rubinstein Moscow]. Moscow, Science Publ., 1989, 248 p. (In Russ.).

Ananiev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as a subject of knowledge]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001, 288 p. (In Russ.).

Antsyferova L.I. *Problemy razvitiya lichnosti i gerontopsikhologii* [Problems of personality development and gerontopsychology]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2006, 512 p. (In Russ.).

Brushlinsky A.V. *Iskhodnyye osnovaniya psikhologii sub"yekta i yego deyatelnosti* [The initial foundations of the psychology of the subject and his activity]. *Psikhologicheskaya nauka v Rossii XX stoletiya* [Psychological science in Russia of the XX century], ed. A.V. Brushlinsky, 1997, Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 1997, pp. 208–268. (In Russ.).

Brushlinskiy A.V. *Psikhologiya sub"yekta* [Psychology of the subject]. St. Petersburg, Aleteya Publ., 2003, 272 p. (In Russ.).

Volkova Y.N. *Sub"yektnost' kak deyatelnoye otnosheniye k samomu sebe, k drugim lyudyam i miru* [Subjectivity as an active attitude to oneself, to other people and the world]. *Mir psikhologii* [World of psychology], 2005, № 3, pp. 33–39. (In Russ.).

Volkova Y.N. *Sub"yektnost' pedagoga: teoriya i praktika* [The Subjectivity of the Teacher: Theory and Practice]: *avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk* [abstract of dissertation for the degree of Doctor of Psychological Sciences]. Moscow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education Publ., 1998, 42 p. (In Russ.).

Znakov V.V. *Psikhologiya chelovecheskogo bytiya: problemy i prespektivy* [Psychology of human existence: problems and prospects]. *Psikhologiya sub"yekta i psikhologiya chelovecheskogo bytiya: monografiya* [Psychology of the subject and psychology of human existence], ed. by V.V. Znakov, Z.I. Ryabikina, E.A. Sergienko. Krasnodar, Kuban State University Publ., 2010, pp. 252–371. (In Russ.).

Znakov V.V. *Sovremennaya interpretatsiya idey A.V. Brushlinskogo: ot kholisticheskogo myshleniya k psikhologii cheloveka kak dukhovnogo preobrazuyushchego sebya sub"yekta* [Modern interpretation of the ideas of A.V. Brushlinsky: from holistic thinking to the psychology of man as a spiritual subject transforming

himself]. *Psikhologiya cheloveka kak sub'yekta poznaniya, obshcheniya i deyatel'nosti* [Psychology of man as a subject of cognition, communication and activity], ed. by V.V. Znakov, A.L. Zhuravlev. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2018, pp. 42–53. (In Russ.).

Karpov A.V. *Kategoriya sub'yekta i sovremennyy metakognitivizm* [The category of the subject and modern metacognitivism]. *Lichnost' i bytiye: sub'yektnyy podkhod* [Personality and being: a subjective approach], ed. by A.L. Zhuravlev, V.V. Znakov, Z.I. Ryabikina. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2008, pp. 65–69, 608 p. (In Russ.).

Kulesh Y.V. *Psikhologicheskiye osobennosti vzaimosvyazi samoupravleniya lichnosti s sub'yektivnoy kartinoi yeyo zhiznennogo puti: na primere podrostkov* [Psychological features of the relationship of self-government of a person with a subjective picture of her life path: on the example of adolescents]: avtoref. ... dis. kand. psikh. nauk [abstract of dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences]. Khabarovsk, 2009, 27 p. (In Russ.).

Maslow A. *Psikhologiya bytiya* [Toward a Psychology of Being]. Moscow, Vakler Publ., 1997, 304 p. (In Russ.).

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

Petrovskiy V.A. *Fenomen sub'yektnosti v psikhologii lichnosti* [The phenomenon of subjectivity in personality psychology]: dis. ... d-ra psikh. nauk [abstract of dissertation for the degree of Doctor of Psychological Sciences]. Moscow, 1993. URL: <https://www.dissercat.com/content/fenomen-subektnosti-v-psikhologii-lichnosti> (access date: 25.08.2021). (In Russ.).

Rubinshtein S.L. *Bytiye i soznaniye* [Being and consciousness]. Moscow, Academy of Sciences of USSR Publ., 1957, 330 p. (In Russ.).

Rubinshtein S.L. *Chelovek i mir* [Man and the world]. Moscow, Science Publ., 1997, 192 p. (In Russ.).

Rubinshtein S.L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg, Peter Publ., 2002, 720 p. (In Russ.).

Ryabikina Z.I. *Perspektivy issledovaniy lichnosti s teoretiko-metodologicheskikh pozitsiy psikhologii sub'yekta* [Perspectives of personality research from the theoretical and methodological positions of the psychology of the subject]. *Chelovek. Soobshchestvo* [Man. Community], 2013, № 3, pp. 6–19. (In Russ.).

Sergienko Y.A. *Sistemno-sub'yektnyy podkhod: obosnovaniye i perspektiva* [System-Subject Approach: Justification and Perspective]. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological Journal], 2011, vol. 32, № 1, pp. 120–132. (In Russ.).

Sergienko Y.A., Lebedeva Y.I., Prusakova O.A. *Model' psikhicheskogo kak osnova ponimaniya sebya i drugogo v ontogeneze cheloveka* [Theory of mind as a basis for understanding oneself and the other in human ontogenesis]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2009, 415 p. (In Russ.).

Sergienko E.A. *Printsip sub'yektnosti i printsip razvitiya* [The principle of subjectivity and the principle of development]. *Psikhologiya cheloveka kak sub'yekta poznaniya, obshcheniya i deyatel'nosti* [Psychology of man as a subject of cognition, communication and activity], ed. by V.V. Znakov, A.L. Zhuravlev. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2018, pp. 365–374. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 15.05.2021; одобрена после рецензирования 22.06.2021; принята к публикации 01.08.2021.

The article was submitted 15.05.2021; approved after reviewing 22.06.2021; accepted for publication 01.08.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 58–64. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 58–64. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-58-64>

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ, ОЩУЩЕНИЕ СЧАСТЬЯ И ОТНОШЕНИЕ К СЕБЕ: ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТ

Шипова Наталья Сергеевна, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, ns.shipova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0741-1297>

Аннотация. В настоящей статье представлены результаты исследования, объединяющего рассмотрение широко известных понятий (счастье, субъективное благополучие) с относительно новыми для российской психологической мысли феноменами сочувственного отношения к себе и субъективной витальности (как диспозиции). Постулируется тесная связь данных параметров. Произведен анализ указанных феноменов в разных возрастных группах (подростковый возраст (71 человек); юношеский возраст (48 человек); зрелость (37 человек), пожилой возраст (10 человек); общее количество респондентов 166 человек.). Эмпирическое исследование проводилось при помощи тестовых методов и различных критериев статистической обработки данных (дескриптивная статистика, критерий Краскелла – Уоллиса, критерий Спирмена). Корреляционный анализ показал различное количество взаимосвязей исследуемых параметров в разных возрастных группах, причем отмечено снижение количества связей с увеличением возраста респондентов. Выявлены значимые различия в показателях субъективного благополучия, сочувственного отношения к себе и субъективной витальности (как диспозиции) в разных возрастных группах. Особо яркие различия нами выявлены в группах лиц пожилого и подросткового возрастов. Практическая значимость результатов представляется в возможности их использования в консультативной и тренинговой работе психологов.

Ключевые слова: субъективное благополучие, счастье, субъективная витальность, сочувствие к себе, возраст, подростки, юноши, взрослые, пожилые люди.

Благодарности. Работа выполнена при поддержке гранта Президента РФ для молодых ученых – кандидатов наук МК-6263.2021.2 «Самореализация лиц с атипичным развитием: специфика, эффективность, прогноз»; использованы данные, полученные в исследовании, выполненном при финансовой поддержке РФФИ и КН РА в рамках научного проекта № 20-513-05005\20 «Теоретические и методические основы оценки психологического благополучия студенческой молодежи».

Для цитирования: Шипова Н.С. Субъективное благополучие, ощущение счастья и отношение к себе: возрастной аспект // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 58–64. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-58-64>

Research Article

SUBJECTIVE WELL-BEING, FEELINGS OF HAPPINESS AND SELF-ATTITUDE: THE AGE ASPECT

Natalia S. Shipova, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, ns.shipova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0741-1297>

Abstract. This article presents the results of a study that combines consideration of widely known concepts (happiness, subjective well-being) with the phenomena of self-compassion and subjective vitality (as dispositions) that are relatively new for Russian psychological thought. A close connection of these parameters is postulated. The analysis of these phenomena in different age groups (adolescence (71 people); youth (48 people); adulthood (37 people), old age (10 people); the total number of respondents is 166 people). The empirical study was carried out using test methods and various criteria for statistical data processing (descriptive statistics, Kruskal–Wallis test, Spearman’s test). Correlation analysis showed a different number of relationships of the studied parameters in different age groups, and a decrease in the number of relationships with an increase in the age of the respondents was noted. Significant differences were revealed in indicators of subjective well-being, self-compassion and subjective vitality (as dispositions) in different age groups. We found especially striking differences in the groups of elderly and adolescent people. The practical significance of the results appears in the possibility of their use in the counselling and training work of psychologists.

Keywords: subjective well-being, happiness, subjective vitality, self-compassion, age, adolescents, youths, adults, elderly.

Acknowledgments. This work was supported by the grant of the President of the Russian Federation for young scientists – candidates of sciences MK-6263.2021.2 «Self-realisation of persons with atypical development: specificity, efficiency, prognosis»; the data obtained in the study carried out with the financial support of the RFBR and the CC of the Republic of Armenia in the framework of the scientific project No. 20-513-05005\20 «Theoretical and methodological foundations for assessing the psychological well-being of student youth» were used.

For citation: Shipova N.S. Subjective well-being, feelings of happiness and self-attitude: the age aspect // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 58–64. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-58-64>

Современная психология, имея ярко выраженную ориентацию на позитивную сторону человеческого существования, все больше сосредотачивает внимание исследователей на понятиях благополучия, счастья и удовлетворенности жизнью. При обширном рассмотрении указанных феноменов как в российской, так и в зарубежной литературе менее подробно освещен вопрос возраста. Нами предпринято исследование, объединяющее рассмотрение широко известных понятий (счастье, субъективное благополучие) с относительно новыми для российской психологической мысли феноменами сочувствия к себе и субъективной витальности. Рассмотрим теоретический аспект изучения заявленных параметров.

Счастье в психологии исследовалось в рамках таких понятий, как удовлетворенность жизнью, субъективное благополучие, психологическое благополучие (М. Селигман). Понятие субъективного благополучия также неоднозначно понимается в современной научной литературе. Существует стандартное разделение биологической и социальной предрасположенности, которого не избежал и анализ данного феномена: Э. Динер выявил высокую (40–50 %) обусловленность субъективного благополучия внутренними факторами [Diener: 548], при этом значительную роль при оценке своей жизни играют социальные и культурные установки [Argyle, Martin: 97]. Субъективное благополучие связано с социумом, культурой, ценностными ориентациями, морально-этическими нормами, полученным опытом и определяет оценку личности себя, своего жизненного пути и окружающего мира [Матюшина: 128]. Н.Ю. Литвинова считает, что важнейшим фактором субъективного благополучия является психологическая устойчивость личности, поскольку критерии субъективного благополучия: счастье, удовлетворенность качеством жизни и здоровьем, самоактуализация, самореализация, эмоциональный комфорт – выступают как результат сформированности психологической устойчивости [Литвинова: 148].

В настоящее время создаются интегративные модели благополучия, во многих из них подчеркивается важная роль эмоций и ощущения счастья наряду с осмысленностью жизни (Д.А. Леонтьев, Р.М. Шаминов, Н.А. Батулин и др.). Исследовательским коллек-

тивом Костромского государственного университета (А.Г. Самохвалова, Н.С. Шипова, Е.В. Тихомирова, О.Н. Вишневская, 2021) эмпирически выявлены пять факторов, включающих различные аспекты психологического благополучия студентов, счастья, удовлетворенности жизнью, специфики смысложизненных ориентаций и развития мотивационно-потребностной сферы личности, которые в контексте субъектно-деятельностного подхода характеризуют вариативные типы психологического благополучия.

Ближе к нашей исследовательской позиции находится определение Матюшиной, согласно которому субъективное благополучие выступает в роли интегративного психического образования, детерминирующего успешность деятельности личности в разных сферах жизни, и включает в себя такие составляющие, как положительные эмоции, смысл, вовлеченность, отношения с людьми, достижения.

Как один из маркеров субъективного благополучия в зарубежных научных исследованиях широко используется понятие субъективной витальности. Витальность определяется как субъективное переживание обладания физической и психической энергией [Ryan, Frederick: 563]. При этом авторы подчеркивают необходимость ее дифференциации от состояний счастья, удовольствия и удовлетворенности [Nix, Ryan, Manly, Deci: 271]. В понятии витальности отражается энергия, которую можно регулировать и использовать в целенаправленной деятельности. Ryan, Frederick считают, что витальность как состояние, связанное с самореализацией в деятельности, является частью экзистенциального благополучия, а также его индикатором. Они определяют витальность как осознанное переживание человеком наполненности энергией и жизнью и рассматривают ее как отражение физического (организменного) и психологического благополучия человека [Ryan, Frederick: 561].

Связанный, по нашему предположению, с обозначенными понятиями, феномен сострадания к себе, в соответствии с теорией К. Нефф, означает проявление доброты по отношению к себе в моменты переживания трудностей, умение воспринимать свой опыт как часть общечеловеческого опыта и осознанно обходиться с негативными чувствами [Neff, Germer: 379]. К. Нефф следующим образом определяла структуру изучаемого феномена: доброта к себе, общность

с человечеством, осознанность. К. Нефф обнаружила прямую связь сострадания к себе с позитивным образом себя и индикаторами психологического благополучия; и отрицательную – с переживанием негативных эмоций, депрессивной симптоматикой, самоотчуждением, подверженностью внешним влияниям и нейротизмом [Neff, Rude, Kirkpatrick: 910].

Показатели субъективной витальности и сочувственного отношения к себе являются связанными с психологической устойчивостью феноменами, именно поэтому в дизайне нашего исследования представлены заявленные переменные. Таким образом, субъективное благополучие является индикатором отношения человека к себе и своей жизни, степени его удовлетворенности, которая определяется субъективной витальностью и тесно связана с сочувственным и понимающим отношением субъекта к себе.

Целью эмпирического исследования является изучение возрастного аспекта параметров субъективного благополучия, счастья, субъективной витальности и сочувствия к себе. Гипотезой выступало предположение о наличии значимых различий между показателями исследуемых параметров в группах респондентов разного возраста.

Методы. Методический инструментарий представлен следующими методиками:

1. Шкала субъективного счастья Любомирски (ШСС, Subjective Happiness Scale (SHS); Lyubomirsky, Lepper, 1999 г.), в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина (Осин, Леонтьев, 2008);

2. Шкала субъективного благополучия (Перуэ-Баду, в адаптации М.В. Соколовой, 1996);

3. Шкала сочувствия к себе Кристин Нефф (К. Neff, 2003, адаптация К.А. Чистопольской, Е.Н. Осина, С.Н. Ениколопова и др., 2020);

4. Шкала субъективной витальности (как диспозиции (Vt-d) и как состояния (Vt-s) (Ryan, Frederick, 1997) в апробации Л.А. Александровой, Д.А. Леонтьева, 2014).

Эмпирическая база исследования представлена четырьмя подгруппами респондентов: подростки (71 человек, возраст от 14 до 17, $M = 15,7$, $SD = 1,2$; доля мужской части подгруппы 34 %, доля женской – 66 %); юношеский возраст (48 человек, возраст от 18 до 22, $M = 19,1$, $SD = 1,2$; доля мужской части подгруппы 10 %, доля женской – 90 %); взрослые (37 человек, возраст от 23 до 55, $M = 36,8$, $SD = 9,7$; доля мужской части подгруппы 32 %, доля женской – 68 %); пожилые (10 человек, возраст от 55 до 76, $M = 58,2$, $SD = 4,3$; доля мужской части подгруппы 10 %, доля женской – 90 %). Общее количество респондентов 166 человек.

Обсуждение результатов. Дескриптивная статистика изучаемых нами параметров в различных возрастных группах представлена в таблице 1.

Статистический анализ показал более высокий уровень счастья в юношеском ($M = 19,51$; $SD = 4,55$) и пожилом возрастах ($M = 20,17$; $SD = 4,39$) по сравнению с подростковым ($M = 17,70$; $SD = 5,21$) и взрослым ($M = 17,85$; $SD = 5,29$). Также можем отметить большую выраженность изменения настроения в подростковом возрасте ($M = 5,54$; $SD = 3,04$) по сравнению с остальными возрастами ($M = 9,41$; $SD = 3,76$; $M = 9,12$; $SD = 3,31$; $M = 9,17$; $SD = 2,69$), также

Таблица 1

Дескриптивная статистика исследуемых параметров в различных возрастных группах

Параметр	Подростковый возраст		Юношеский возраст		Взрослость		Пожилый возраст	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Счастье	17,70	5,21	19,51	4,55	17,85	5,29	20,17	4,39
Напряженность и чувствительность	12,75	3,79	12,55	4,08	11,82	3,34	13,92	4,50
Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику	10,49	4,99	12,98	5,22	12,47	5,17	13,83	3,79
Изменения настроения	5,54	3,04	9,41	3,76	9,12	3,31	9,17	2,69
Значимость социального окружения	8,00	4,19	13,43	5,56	14,79	4,87	16,17	3,13
Самооценка здоровья	5,54	2,91	8,90	3,57	7,62	3,70	7,50	2,68
Степень удовлетворенности повседневной деятельностью	10,31	4,36	13,69	3,48	13,09	4,35	15,08	3,00
Доброта к себе	3,08	0,96	2,73	0,86	2,78	0,90	2,30	0,89
Самокритика	2,75	1,05	4,51	1,54	4,78	1,19	5,18	1,09
Общность с человечеством	3,14	0,88	2,99	0,88	3,17	0,94	3,10	0,76
Самоизоляция	2,42	1,02	2,99	0,92	3,03	0,88	2,92	0,81
Внимательность	3,29	0,89	3,02	1,01	2,86	0,88	2,65	1,07
Чрезмерная идентификация	2,66	1,02	3,03	0,93	2,53	0,77	2,73	0,74
Витальность	33,17	9,59	31,80	8,38	27,59	11,80	26,33	8,79

как и значимости социального окружения ($M = 8,00$; $SD = 4,19$) по сравнению с другими возрастными группами ($M = 13,43$; $SD = 5,56$; $M = 14,79$; $SD = 4,87$; $M = 16,17$; $SD = 3,13$). При этом стоит отметить сниженные значения подростков относительно остальных возрастных групп по параметру самокритики ($M = 2,75$; $SD = 1,05$ по сравнению с $M = 4,51$; $SD = 1,54$; $M = 4,78$; $SD = 1,19$; $M = 5,18$; $SD = 1,09$ соответственно).

Проведение сопоставления получившихся данных по уровню счастья с другими исследованиями показало достаточный уровень схожести. Так, по данным исследовательской группы под руководством А.Г. Самохваловой (проект РФФИ и КН РА № 20-513-05005\20), уровень счастья лиц юношеского возраста ($N = 300$; $M = 19,64$; $SD = 2,61$) сравним с полученными нами данными ($M = 19,37$; $SD = 4,45$). Графически сопоставление представлено на рисунке 1.

Отмечено, что самооценка уровня субъективного благополучия, даваемая респондентами юношеского возраста, также довольно высока ($M = 3,92$; $SD = 0,7$ при максимальном балле в 5 единиц).

Корреляционный анализ данных нашего исследования выявил значительно большее количество связей в группе подростков (40 связей), чем в группе респондентов юношеского (24 связи), взрослого (17 связей) и пожилого (12 связей) возрастов. Для нашего исследования такой результат является неожиданным, поскольку предполагалось, что с возрастом человек больше начинает ценить жизненную энергию и сочувственное отношение к себе, при этом ставя счастье и благополучие в прямую зависимость от них. Полученные нами результаты мы склонны объяснять большим вниманием подростков и молодежи к собственному ощущению субъективного благополучия и счастья, а вследствие этого – большей сосредоточенности на рефлексии и самоанализе,

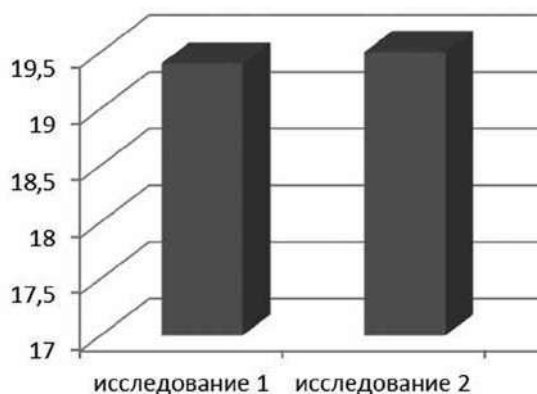


Рис. 1. Сопоставление средних значений уровня счастья лиц студенческого возраста по данным проекта № 20-513-05005\20 и настоящему исследованию

предполагающем в дальнейшем более доброе и терпеливое отношение к себе.

Сравнение групп по критерию Краскела – Уоллиса показало наличие значимых различий по следующим шкалам:

1. Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику ($N = 10,04951$, $p = 0,02$) с доминированием группы пожилых людей (средний ранг 100,33 по сравнению с 70,13 у подростков; 94,15 у юношей и 90,12 у взрослых). Возможно, такие результаты обусловлены большей внимательностью пожилых людей к собственному состоянию, как физическому, так и эмоциональному.

2. Изменения настроения ($N = 40,37$, $p = 0,00$) со значительным доминированием группы подростков (средний ранг 56,20 по сравнению с 105,19; 102,0; 104,0). На наш взгляд, полученные результаты закономерны, поскольку подростковый возраст в принципе характеризуется нестабильностью гормонального фона, отражающегося на эмоциональных проявлениях субъекта.

3. Значимость социального окружения ($N = 52,99$, $p = 0,00$) также с доминированием группы подростков (средний ранг 52,96 по сравнению с 99,11; 111,22 и 121,92 соответственно). Объяснение данного факта видится нам в зависимости от родителей и старших родственников, что придает им особую значимость в глазах подростка; в то же время подростковый возраст является временем максимальной ориентации на группу сверстников для становления самооценки и ощущения принятия себя другими людьми, что также увеличивает значимость подростковых групп для субъекта.

4. Самооценка здоровья ($N = 27,66$, $p = 0,00$) с доминированием группы подростков (61,83 по сравнению с 106,84; 92,01 и 92,29 соответственно). Полученный результат объясняется нами появлением большего количества заболеваний с возрастом и снижением ценности здоровья в группе нормативно развивающихся подростков по сравнению, например, с ценностями межличностного взаимодействия.

5. Степень удовлетворенности повседневной деятельностью ($N = 25,97$, $p = 0,00$) с очень низкими баллами группы респондентов пожилого возраста (средний ранг 115,71) и доминированием подростков относительно других групп (средний ранг 62,31 по сравнению с 98,33; 95,01 соответственно). Мы склонны объяснять получившиеся данные прекращением профессиональной деятельности людьми пожилого возраста и в целом снижением уровня активности, возможно, связанным с ухудшением состояния соматического здоровья.

6. Доброта к себе ($N = 8,24$, $p = 0,04$) с довольно низкими баллами у лиц пожилого возраста (средний ранг 54,92 по сравнению с 93,51; 77,32; 81,57 соот-

ветственно). Получившиеся результаты мы склонны обосновывать жизненным опытом лиц пожилого возраста, их повышенной требовательностью и критичностью к себе.

7. Самокритика ($N = 67,35$, $p = 0,00$) с низкими относительно других групп данными у респондентов подросткового возраста (средний ранг 48,92 по сравнению с 101,46; 115,39; 124,37 соответственно). Мы склонны это объяснять возрастными особенностями и повышенной критичностью подростков по отношению к остальным со сниженной критичностью к самим себе.

8. Самоизоляция ($N = 17,70$, $p = 0,0005$) с низкими значениями у подростков относительно других возрастных групп (средний ранг 65,56 по сравнению с 97,00; 99,07 и 90,42 соответственно). Данный результат для нас получился довольно неожиданным, поскольку предполагалось, что подростки в силу максимализма, свойственного возрасту, ощущают собственные проблемы как нечто уникальное и неповторимое, переживаемое ими одними, в достаточной изоляции от социального окружения. Возможно, результат может быть объяснен большой коммуникабельностью данной возрастной группы, которая позволяет переживать сложности, опираясь на поддержку и опыт переживания подобных ситуаций другими подростками.

9. Внимательность ($N = 8,32$, $p = 0,04$) с низкими значениями у пожилых людей (61,96 по сравнению с 94,63; 80,42 и 72,31 соответственно) объясняется нами заинтересованным отношением к собственным переживаниям, свойственным пожилым людям, жизненный опыт которых позволяет оценивать данные аспекты непредвзято, по сравнению с другими возрастными группами, не обладающими подобным жизненным багажом и уровнем осознанности собственного состояния.

10. Чрезмерная идентификация ($N = 8,62$, $p = 0,03$) с высокими значениями у лиц юношеского возраста относительно других групп (средний ранг 99,79 по сравнению с 78,19; 71,71; 81,79 соответственно). Полученный результат мы склонны объяснять большим количеством вопросов и проблем, решаемых на жизненном этапе юности (выбор пары и создание семьи, начальный период трудовой деятельности, возможное рождение ребенка, экономическая сепарация от родительской семьи и т. п.), которые, в силу своей важности, определяют полное погружение субъекта в их решение и связанные с ним переживания.

11. Витальность ($N = 8,41$, $p = 0,04$) с относительно сниженными значениями в пожилом возрасте (средний ранг 58,04 по сравнению с 91,64; 84,66 и 69,47 соответственно). Для нас эти результаты выглядят вполне закономерными, поскольку эмпирически доказано

снижение уровня жизненной энергии с увеличением возраста субъекта.

Анализируя полученные статистические данные, мы можем говорить о том, что основные различия выявлены в группах лиц подросткового и пожилого возраста по сравнению с юношеским возрастом и взрослостью. Подростки более подвержены изменениям настроения, для них большей значимостью обладает социальное окружение, они лучше оценивают уровень собственного здоровья и степень удовлетворенности повседневной деятельностью, отличаются меньшей самокритичностью и склонностью переживать сложности в жизни в отдалении от других людей. Пожилые респонденты предстают как менее сочувственно относящиеся к себе, менее удовлетворенные повседневной деятельностью, менее энергичные (в плане наполненности жизненной энергией), однако имеющие большее количество признаков, сопровождающих основную психоэмоциональную симптоматику.

Выводы. Субъективное благополучие является индикатором отношения человека к себе и своей жизни, степени его удовлетворенности, которая определяется субъективной витальностью и тесно связана с сочувственным и понимающим отношением субъекта к себе.

Выявлены значимые различия в показателях субъективного благополучия, сочувственного отношения к себе и субъективной витальности (как диспозиции) в разных возрастных группах. Особо яркие различия нами выявлены в группах лиц пожилого и подросткового возрастов по показателям: признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику, изменения настроения, значимость социального окружения, самооценка здоровья, степень удовлетворенности повседневной деятельностью, доброта к себе, самокритика, самоизоляция, внимательность, чрезмерная идентификация, субъективная витальность.

Список литературы

Литвинова Н.Ю. Психологические факторы субъективного благополучия // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития, 2015, vol. 4, № 2 (14), pp. 147–149.

Личность в природе и обществе: научные труды молодых ученых материалы межвузовских психолого-педагогических чтений (Москва, 7 апреля 2017 г.) / сост. и науч. ред. А.В. Ивашенко, Н.Б. Карабущенко, Е.Н. Полянская. Сер.: Психология и педагогика. М.: РУДН, 2017. Вып. 20. 161 с.

Манукян В.Р., Трошихина Е.Г. Современные психологические концепции благополучия и зрелости личности: области сходства и различий // Философия.

Психология. Социология. 2016. Вып. 2 (26). DOI: 10.17072/2078-7898/2016-2-77-85

Матюшина М.Г. Основные подходы к раскрытию понятия «субъективное благополучие» в отечественной и зарубежной психологии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Санкт-Петербургский государственный университет, 2016. С. 127–131.

Самохвалова А.Г., Тихомирова Е.В., Вишневецкая О.Н., Шипова Н.С. Субъективное благополучие студентов, поступивших в вуз на разные направления подготовки // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 2021, vol. 27, № 2, pp. 32–38. URL: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-32-38>

Хазова С.А., Коршиков Б.Н. Личностные детерминанты удовлетворенности жизнью в затрудненных условиях развития // Вестник Костромского университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 4. С. 245–149.

Шамионов Р.М. Критерии субъективного благополучия личности: социокультурная детерминация // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, № 2 (14).

Янченко А.А., Нартова-Бочавер С.К. Сострадание к себе как адаптивное свойство личности // Психологические исследования. 2020. Т. 13, № 71. URL: <http://psystudy.ru>.

Argyle M., Martin M. The psychological causes of Happiness. Subjective well-being: an interdisciplinary perspective, eds. by F. Strack., M. Argule, N. Schwarz. N. Y., Pergamon Press, 1991, pp. 77–100.

Diener E. Subjective well-being. Psychological Bulletin, 1984, vol. 95, pp. 542–575.

Neff K.D., Germer C. Self-compassion and psychological well-being. The Oxford handbook of compassion science, eds. E.M. Seppälä, E. SimonThomas, S.L. Brown at al. New York, Oxford University Press, 2017, pp. 371–386.

Neff K.D., Rude S.S., Kirkpatrick K.L. An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. Journal of Research in Personality, 2007, № 41 (4), pp. 908–916. DOI: 10.1016/j.jrp.2006.08.002

Nix G., Ryan R.M., Manly J.B., Deci E.L. Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous versus controlled motivation on happiness and vitality. Journal of Experimental Social Psychology, 1999, № 35 (3), pp. 266–284.

Ryan R.M., Frederick C.M. On energy, personality and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. Journal of Personalit, 1997, № 65 (3), pp. 529–565.

References

Litvina N.Iu. *Izvestiia Saratovskogo universiteta. Novaia seriia. Seriiia Akmeologiia obrazovaniia. Psikhologiia razvitiia* [Bulletin of the Saratov University. New series. Series Acmeology of Education. Developmental psychology], 2015, vol. 4, No 2 (14). (In Russ.).

Lichnost' v prirode i obshchestve [Personality in nature and society]. *Nauchnye trudy molodykh uchenykh: materialy mezhvuzovskikh psikhologo-pedagogicheskikh cheniia (Moskva, 7 aprilia 2017 g.)*. Ser.: Psikhologiia i pedagogika [Scientific works of young scientists: materials of interuniversity psychological and pedagogical readings. Moscow, April 7, 2017. Ser.: Psychology and Pedagogy, comp. and scientific. ed. A.V. Ivaschenko, N.B. Karabuschenko, E.N. Polyanskaya. Moscow, RUDN Publ., 2017, vol. 20, pp. 161, (In Russ.).

Manukian V.R., Troshikhina E.G. *Sovremennye psikhologicheskie kontseptsii blagopoluchii i zrelosti lichnosti: oblasti skhodstva i razlichii* [Modern psychological concepts of well-being and personality maturity: areas of similarities and differences]. *Filosofia. Psikhologiia. Sotsiologiia* [Philosophy. Psychology. Sociology], 2016, vol. 2, № 26. DOI: 10.17072/2078-7898/2016-2-77-85 (In Russ.).

Matiushina M.G. *Osnovnye podkhody k raskrytiiu poniatiiia «sub"ektivnoe blagopoluchie» v otechestvennoi i zarubezhnoi psikhologii* [The main approaches to the disclosure of the concept of “subjective well-being” in domestic and foreign psychologists]. *Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena* [Bulletin of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen]. Saint Petersburg State University Publ., 2016. (In Russ.).

Samohvalova A.G., Tihomirova E.V., Vishnevskaya O.N., SHipova N.S. *Sub"ektivnoe blagopoluchie studentov, postupivshih v vuz na raznye napravleniia podgotovki* [Subjective well-being of students who entered the university in different areas of training]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiia. Sociokinetika* [Kostroma State University Bulletin], Kostroma State University Publ., 2021. (In Russ.).

Hazova S.A., Korshikov B.N. *Lichnostnye determinanty udovletvorennosti zhizn'yu v zatrudnennykh usloviyah razvitiia* [Personal determinants of life satisfaction under developmental constraints]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiia. Sociokinetika* [Kostroma State University Bulletin]. Kostroma State University Publ., 2018. (In Russ.).

Shamionov R.M. *Kriterii sub"ektivnogo blagopoluchiiia lichnosti: sotsiokul'turnaia determinatsiia* [Criteria for the subjective well-being of an individual: sociocultural determination]. *Izvestiia Saratovskogo universiteta. Novaia seriia. Seriiia Akmeologiia obrazovaniia. Psi-*

khologiiia razvitiia [Bulletin of the Saratov University. New series. Series Acmeology of Education. Developmental psychology], 2015, vol. 4, № 2 (14). (In Russ.).

Ianchenko A.A., Nartova-Bochaver S.K. *Sostradanie k sebe kak adaptivnoe svoistvo lichnosti* [Self-compassion as an adaptive personality trait]. *Psikhologicheskie issledovaniia* [Psychological research], 2020, vol. 13, № 71. URL: <http://psystudy.ru>. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 01.06.2021; одобрена после рецензирования 25.06.2021; принята к публикации 08.08.2021.

The article was submitted 01.06.2021; approved after reviewing 25.06.2021; accepted for publication 08.08.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 65–71. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3, pp. 65–71. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-65-71>

СВЯЗЬ МЕТАКОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ С РАЗЛИЧИЯМИ ПРОЯВЛЕНИЯ ФРЕЙМИНГ-ЭФФЕКТА

Карабанов Артем Петрович, Российская академия народного хозяйства и государственной службы, Москва, Россия, pacaraban01@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4700-6720>

Варенов Михаил Александрович, Российская академия народного хозяйства и государственной службы, Москва, Россия, michael.varenov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7737-9704>

Аннотация. В работе обсуждается связь рискованных предпочтений с особенностями восприятия процесса принятия решения испытуемыми, в частности с их неуверенностью в выборе, сожалениями, а также желанием изменить сделанный выбор. Была использована классическая задача «азиатская эпидемия» в оригинальном и модифицированном вариантах; модификация подразумевала добавление побочного эффекта лечения эпидемии, снижающего предпочтительность надежной альтернативы. Производится попытка реплицировать классический фрейминг-эффект, эффект действия и его инверсию, а также обнаружить различия в выраженности этих эффектов, связанные с неуверенностью и сожалениями. Обсуждается вопрос количественной оценки полезности альтернатив путем интеграции всей информации о них, а также роль метакогнитивных процессов в процессе принятия решений – причинная или оценочная ретроспективная. Получены свидетельства в пользу негативизма решателей в отношении избегания риска. Эффект действия и его инверсия не обнаружены. Результаты свидетельствуют об инверсии фрейминг-эффекта у неуверенных в выборе решателей, тогда как у уверенных наблюдается классический фрейминг-эффект, но только в домене потерь. Выводы свидетельствуют в пользу того, что отсутствие или меньшая выраженность фрейминг-эффектов, зачастую обнаруживаемые в некоторых исследованиях, могут объясняться тем, что в этих исследованиях не учитывается неоднородность испытуемых по их отношению к собственному решению.

Ключевые слова: принятие решений, фрейминг-эффект, риск, эффект действия, неуверенность, сожаления

Для цитирования: Карабанов А.П., Варенов М.А. Связь метакогнитивных процессов с различиями проявления фрейминг-эффекта // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 65–71. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-65-71>

Research Article

RELATIONS BETWEEN METACOGNITIVE PROCESSES AND DIFFERENCES IN FRAMING EFFECT PERFORMANCE

Artem P. Karabanov, Russian Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, pacaraban01@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4700-6720>

Mikhail A. Varenov, Russian Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, michael.varenov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7737-9704>

Abstract. In this paper we discuss the link between risky decisions and regret, uncertainty about choice and willing to change the chosen option. We used a classic and modified versions of “Asian disease” task. The modification consisted in adding a series of side effects to the sure option to decrease its the preferability. An attempt to replicate framing effect, action effect and its inversion in certain and uncertain decision-makers was made. The estimation of utility through integration of information about alternatives and role of metacognitive processes in choice are discussed. Accordingly to results the uncertain decision-makers tend to feel regret about choosing safe option in loss domain. Action effect and its inversion were not found. The inversion of framing-effect in uncertain decision-makers in loss domain was shown. In conclusion, the absence of framing effect in loss domain can be explained by strong the differences between certain and uncertain decision-makers.

Keywords: decision-making, framing effect, risk, action effect, uncertainty, regret

For citation: Karabanov A.P., Varenov M.A. Relations between metacognitive processes and differences in framing effect performance // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 65–71. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-65-71>

К настоящему моменту создано множество моделей принятия решений, каждая из которых предлагает удобное объяснение наблюдаемых отклонений поведения решателей от рационального. В рамках этих моделей один и тот же эффект, например фрейминг-эффект, может быть объяснен по-разному: избеганием потерь [Tversky, Kahneman], сожалений [Loomes, Sugden], разочарований [Gul] и некоторыми другими феноменами. При этом предсказательная способность всех моделей выбора достаточно ограничена – объясняемые ими эффекты зачастую не обнаруживаются в исследованиях, а их величина очень сильно варьирует. То же самое можно сказать и про основные компоненты таких моделей – оценки функций полезности и веса решения. Это хорошо видно в метаанализе оценок канемановских функций [Booij et al.], где показано, что, например, показатель степени, задающий кривизну функции полезности, в домене выигрыша варьирует от 0,22 до 1,01, в домене потерь – от 0,61 до 1,06.

Эту ситуацию можно объяснить разными способами. Например, тем, что на выраженность эффекта оказывают влияние ситуативные факторы – неучтенные особенности условия задачи, процедуры или ситуации предъявления. Или же решатели могут не являться гомогенной группой и потому используют различные механизмы выбора – в зависимости от личностных особенностей, индивидуального опыта или неких иных причин, которые еще предстоит уточнить. Например, Т.В. Корнилова [Корнилова и др.] обнаруживает такие различия между студентами различных направлений подготовки и связывает их с личностными особенностями – большей готовностью к риску студентов-медиков в сравнении со студентами-психологами. Однако в то же время авторы исследования делают вывод о «невозможности сведения эффекта фрейминга к когнитивным структурам принятия решений» [Корнилова и др. 2017], что кажется нам несколько преждевременным.

Таким образом, *проблема* нашего исследования заключается в слабой предсказательной способности моделей принятия решений, которую мы связываем с неоднородностью испытуемых по значимым для решения факторам – их склонностью испытывать связанные с выбором сожаления и неуверенность. *Целью* данной работы является попытка обнаружить связь различий в восприятии ситуаций выбора (выражающихся в возникновении в ходе решения неуверенности и сожалений) с предпочтениями людей.

Сомнения, неуверенность и сожаления. Сомнения являются неотъемлемой чертой переживания человеком неопределенности, характерной для любой ситуации принятия решения [Van de Calseyde et al.]. Однако в зависимости от «угла зрения» причиной их возникновения может быть неуверенность, сожаления

либо оба этих переживания, причем их роль далеко не однозначна. К примеру, неуверенность может характеризовать переживания, связанные с ситуацией выбора вообще, с каждой из доступных альтернатив либо с какой-то одной из них; может выступать в роли причинного фактора, влияющего на выбор, или в роли ретроспективной оценки совершенного акта выбора. Аналогичные предположения можно сделать и в отношении феномена сожалений. С другой стороны, неуверенность и сожаления могут быть связаны с различными элементами проблемной ситуации, например, неуверенность может быть связана с актом выбора и вероятностью желательного исхода, тогда как сожаления – с актом выбора или его исходами (реальными или ожидаемыми).

Принято считать, что для возникновения сожалений о выборе решателю далеко не обязательно сталкиваться с его последствиями или получать обратную связь, например, об ошибочности сделанного выбора [Kirkeboen, Teigen], то есть данное переживание по сути является контрфактуальным. Это согласуется с наиболее популярными моделями принятия решений, где неуверенность и сожаления рассматриваются как причинные факторы выбора. В одной из них – теории сожалений – они связываются с ожидаемыми переживаниями, которые испытывает решатель в результате своего действия [Loomes, Sugden]. В другой – теории избегания разочарований – подчеркивается аналогичный механизм, однако сожаления связываются непосредственно с самим актом выбора [Gul]. Кроме того, описан эффект избегания неопределенности, в соответствии с которым лучшей является альтернатива, минимизирующая неуверенность, связанную с результатом выбора – наступлением желаемого исхода [Allais]. Причинный характер сомнений подчеркивают Т. Конноли и М. Зееленберг [Connolly, Zeelenberg], отмечая, что сомневающиеся люди предполагают возможные сожаления, ищут обоснование своего выбора и поэтому склонны чаще предпочитать более надёжную альтернативу. В данном случае трудно однозначно заключить, разделяются ли неуверенность и сожаления с точки зрения авторов, однако они скорее приписываются не ситуации выбора, а лишь одной из альтернатив – рискованной. Но значит ли это, что решатель, выбирающий рискованную альтернативу (раз уж он решился на риск), будет в большей степени уверен в сделанном выборе и будет меньше сожалеть о нем?

Данная проблематика изучалась неоднократно, в результате чего был установлен «эффект действия» (action effect), состоящий в том, что активное действие всегда вызывает больше сожалений в сравнении с пассивным принятием [Gilovich, Medvec 1995], где под активным действием понимается именно принятие риска. С другой стороны, все сожаления

можно разделить на краткосрочные «горячие», являющиеся прямой эмоциональной реакцией на результат, и долгосрочные «тоскливые» – вытекающие из фантазий «о том, как могло бы быть» [Kahneman]. Несмотря на то, что Gilovich [Gilovich et al. 1998] с соавторами сошлись во мнении о том, что при прочих равных действия в сравнении с бездействием вызывают больше именно горячих сожалений, чем бездействие, несколько позднее была обнаружена специфичность генерации сомнений в зависимости от домена. Как оказалось, если речь идет о потерях, то к большим сожалениям приводит пассивное принятие, то есть отказ от принятия риска [Zeelenberg et al.]. Следовательно, уравненные по математическому ожиданию выигрыша рисковая и надежная альтернативы не являются эквивалентными с точки зрения вызываемых ими переживаний, если происходит сравнение задач из разных доменов. Это, в свою очередь, должно приводить к домен-специфичным различиям в предпочтениях у людей, испытывающих и не испытывающих сожаления в отношении своего выбора. Однако что делать, если сожаления и неуверенность – различные феномены, каждый из которых вносит свой уникальный вклад в процесс выбора? Ни одна из существующих моделей не позволяет учитывать оба этих феномена по отдельности, более того, они часто вообще не разделяются.

В нашем исследовании мы попытаемся оценить связь между принятием риска в серии из 5 задач и самоотчетом испытуемых о том, испытывают ли они неуверенность и сожаления в отношении сделанного выбора.

Основная гипотеза нашего исследования заключалась в том, что факторы наличия сожалений и неуверенности в выборе будут связаны с различиями вероятности предпочтений рискованной альтернативы. Помимо этого, мы ожидаем, что роль сожалений и неуверенности в процессе принятия решений является неодинаковой, и что предпочтения испытуемых в задачах будут соответствовать классическим представлениям о принятии решений, то есть в задачах будут наблюдаться эффекты фрейминга, эффект действия и его инверсия.

Методы. В исследовании приняли участие 75 человек в возрасте от 18 до 62 лет ($M \approx 22$, $sd = 5,94$), в том числе 24 мужчины (32 %) и 1 человек, чье самоопределение не попадает под бинарную гендерную систему (1,33 %). Большинство испытуемых являются студентами московских высших учебных заведений различных направлений подготовки.

Выборка исследования состоит из двух групп: в состав первой группы (домен выигрыша) вошли 37 человек, в том числе 14 мужчин, в состав второй группы (домен потерь) – 38 человек, в том числе 10 мужчин и 1 человек небинарного гендера. Между

двумя экспериментальными группами респонденты распределялись случайным образом.

В качестве стимульного материала была использована модифицированная задача «азиатская эпидемия», отличающаяся от классической тем, что в ней говорилось об эпидемии в России, а также в 4 из 5 условий «надежная» альтернатива ухудшалась дополнительным условием – побочным эффектом лечения различной тяжести. Наличие побочного эффекта выступало внутригрупповым фактором, приводящим к увеличению предпочтительности рискованной альтернативы.

Пример текста одной из задач (в домене выигрыша):

«Представьте, что Россия столкнулась со вспышкой смертельно опасной болезни, которой, по оценкам врачей, заражены 600 человек. Были предложены две программы борьбы с болезнью:

А. Удастся спасти 200 человек [но в результате лечения у них появятся хронические боли в области живота / усиленное оволосение / полная потеря слуха / полный паралич тела].

В. С вероятностью 1/3 удастся спасти всех 600 человек, однако с вероятностью 2/3 не удастся спасти никого.

Использованные 4 побочных эффекта были отобраны в результате предварительной оценки списка из 40 нарушений независимой группой из 12 респондентов при помощи метода оценки величины без заданного модуля. Это позволило дать количественную оценку нежелательности каждого нарушения по шкале от 0 до 1: усиленное оволосение (0,4), хронические боли в области живота (0,55), полная потеря слуха (0,7), полный паралич тела (0,85). Для оценки степени сомнений и сожалений респондентам после ответа на каждое из 5 условий предъявлялись вопросы:

1. Вы уверены в своём решении? (Скорее да / Скорее нет)
2. Сожалели бы вы, если бы правильным оказался выбор другой альтернативы? (Скорее да / Скорее нет)
3. Хотели бы вы изменить своё решение? (Да / Нет)

В ходе статистической обработки был использован метод бинарной логистической регрессии, позволяющий оценить вероятность интересующего нас исхода и изменение этой вероятности при добавлении предикторов в модель.

Результаты. Сожаления и уверенность оказались связанными параметрами ($\chi^2 = 10,6^{***}$) – те решатели, которые были не уверены в сделанном выборе, существенно чаще (в 70 % случаев) также испытывали сожаления, тогда как уверенные в своем выборе испытывали сожаления лишь в 50 % случаев.

Ввиду этого оба предиктора включались в модель как независимые факторы, итоговая модель включала все главные эффекты: оценку побочного эффек-

Коэффициенты регрессии для рисковых предпочтений

Параметр	β	$\exp(\beta)$	Значимость
Константа	0,547	1,728	0,059
Оценка побочного эффекта	3,367	29,001	<0,001
Домен (Выигрыш)	-1,028	0,358	<0,01
Неуверенность в выборе	-2,184	0,113	<0,001
Взаимодействие: домен выигрыша, неуверенность в выборе	2,411	11,148	<0,001
Взаимодействие: домен выигрыша, сожаления	-0,667	0,531	0,072

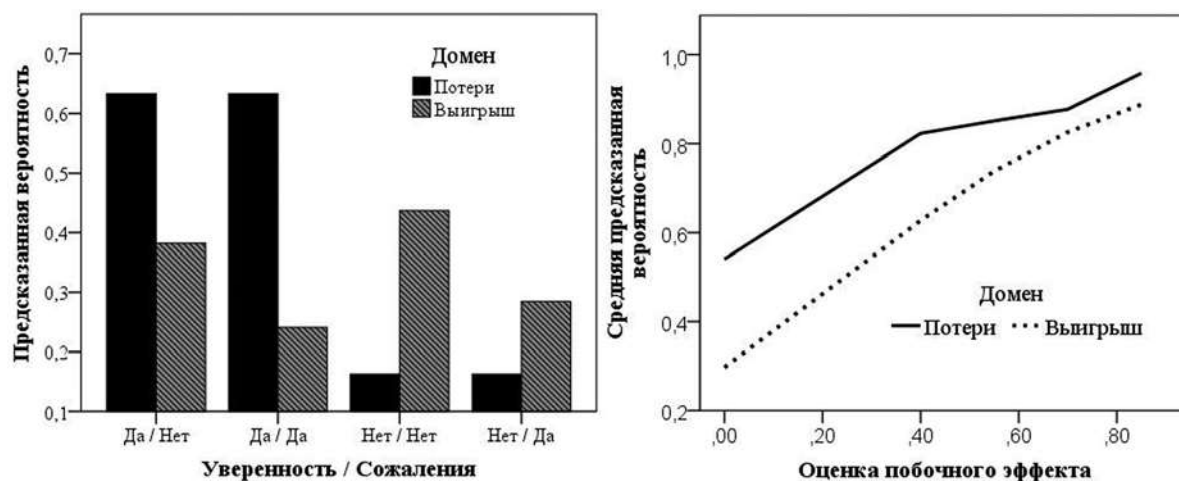


Рис. 1. Вероятность предпочтения риска и ее связь с метакогнитивными суждениями решателей (слева) и тяжестью побочного эффекта лечения (справа)

та, домен, неуверенность в выборе, наличие сожалений, а также все взаимодействия номинативных предикторов. Для отсева незначимых предикторов использовался пошаговый метод Вальда, итоговая модель на шаге 3 оказалась значимой ($\chi^2 = 91,8^{***}$; $R^2 = 0,32$) и верно предсказывала выбор в 79,7 % случаях (табл. 1).

Константа в данной модели соответствует сочетанию домена (потери), уверенности в выборе и отсутствию сожалений. Значимыми оказались эффекты, связанные с побочным эффектом (рис. 1, справа) и неуверенностью решателя в различных доменах (рис. 1, слева), эффект наличия сожалений не оказался значимым, несмотря на то, что он достаточно хорошо определяется на графике.

Исходя из результатов, мы видим, что усугубление побочных эффектов лечения приводит к увеличению предпочтительности рискованной альтернативы. Данный вывод говорит в пользу количественной оценки предпочтительности альтернатив в духе теорий полезности и против альтернативной гипотезы о второстепенном характере побочных эффектов. Другими словами, испытуемые интегрировали представления о потенциальном качестве жизни гарантированно спасенных людей, а не отметили их как второстепенный фактор.

В домене выигрыша мы наблюдаем избегание риска – характерное проявление фрейминг-эффекта. Однако никакой связи предпочтений с уверенностью и сожалениями в домене выигрыша получено не было (табл. 1.: главный эффект неуверенности компенсируется эффектом взаимодействия неуверенности и домена выигрыша), то есть эффект действия в его классическом виде не был обнаружен. В домене потерь фрейминг-эффект был характерен только для тех испытуемых, которые сообщали об уверенности в совершенном выборе – безотносительно того, испытывали ли они сожаления или нет, они чаще предпочитали риск. С другой стороны, испытуемые, сообщившие впоследствии о неуверенности в выборе, чаще отказывались от риска, то есть продемонстрировали инверсию фрейминг-эффекта. Эффект от наличия сожалений не достиг уровня статистической значимости, однако он четко прослеживается на рис. 1, вероятнее всего, это связано с меньшей силой данного эффекта и малым объемом выборки в данном условии ($n = 38$). Следовательно, инверсия эффекта действия в домене потерь также не была обнаружена.

Таким образом, единственным зафиксированным эффектом стала инверсия фрейминг-эффекта в домене потерь у людей, неуверенных в своем выборе.

Отметим, что неучет ретроспективной неуверенности в решении привел бы к выводу об отсутствии эффекта, соответствующего фреймингу. Соответственно, множество примеров, где фрейминг-эффект не обнаруживался, можно объяснить именно неучетом неуверенности решателей или влиянием побочных факторов, приводивших к снижению уверенности решателей в решении. В этом случае принцип выбора можно было бы описать так: «Я не уверен в выборе рискованной альтернативы, поэтому предпочту надежную». Однако он был бы возможен только в случае, если неуверенность является причинным фактором, непосредственно влияющим на решение. Если же неуверенность является оценкой уже совершенного акта, то ситуация выглядела бы иначе: «Я выбрал надежную альтернативу, но, скорее всего, поступил неверно».

К сожалению, исходя из нашего исследования невозможно сделать вывод о причинном или оценочном характере неуверенности. Косвенные аргументы в пользу причинного характера неуверенности можно обнаружить в работе Takemura (1994), который предлагал испытуемым выбор только через 3 минуты обдумывания условия задачи и варианта действий. Автором была получена инверсия фрейминг-эффекта именно в домене потерь ($P_{risk} = 0,44$, $n = 41$) и менее выраженный эффект в домене выигрыша ($P_{risk} = 0,42$, $n = 41$), при том что в контрольном условии с задержкой перед выбором в 3 секунды наблюдался классический фрейминг-эффект. Такой результат можно интерпретировать либо как повышение рациональности выбора, либо как снижение предпочтительности риска именно в домене потерь. Последний вариант согласуется с полученными нами результатами.

Таблица 2

Коэффициенты регрессии для желания изменить ответ

Параметр	β	$\exp(\beta)$	Значимость
Константа	-3,328	0,036	< 0,001
Неуверенность в выборе	2,452	11,611	< 0,001
Взаимодействие: риск, домен выигрыша	-1,869	0,154	< 0,01
Взаимодействие: риск, неуверенность в выборе	-1,622	0,198	< 0,05
Взаимодействие: домен выигрыша, сожаления	1,164	3,203	< 0,05
Взаимодействие: риск, сожаления	1,874	6,515	< 0,001

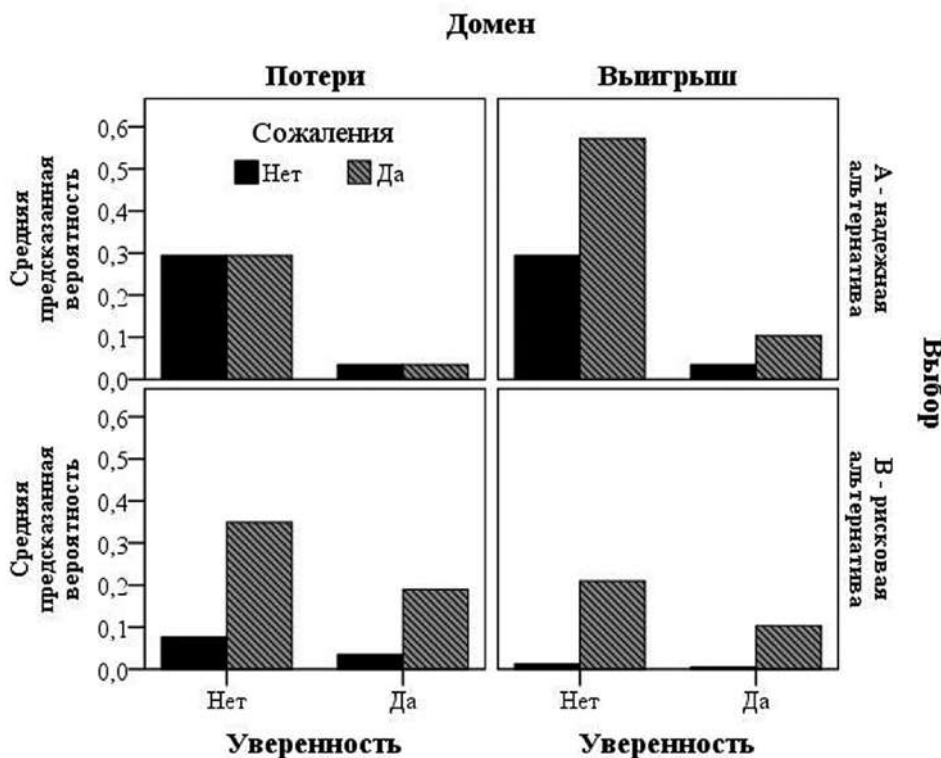


Рис. 2. Вероятность желания изменить ответ в связи с доменом задачи, сделанным выбором, неуверенностью и сожалениями

Анализ желания изменить ответ привел к противоречивым результатам. Мы предполагали, что его можно будет рассматривать как дополнительное свидетельство неуверенности в выборе и сожалений и что оно не будет связано с конкретным выбором или доменом. Предикторами в регрессионной модели выступили: выбранная альтернатива, сожаления, уверенность, домен, выраженность побочного эффекта, а также взаимодействия номинативных факторов. Незначимые предикторы удалялись пошагово при помощи метода Вальда. Итоговая модель на шаге 12 оказалась значимой ($\chi^2 = 42,8^{***}$; $R^2 = 0,216$) и верно предсказывала выбор в 88,8 % случаев (табл. 2.).

Мы видим, что картина взаимодействий является сложной, и желание изменить ответ существенно отличается при разных актах выбора в зависимости от домена (рис. 2).

В частности, испытуемые с большей вероятностью отмечали желание изменить свой выбор, если предпочитали именно надежную альтернативу (А) и высказывали неуверенность в отношении своего акта выбора. Наличие сожалений оказалось важным только в домене выигрыша – они также способствовали желанию изменить ответ. Если же испытуемые предпочитали рисковую альтернативу (В), желание изменить свой выбор практически не наблюдалось безотносительно уверенности или неуверенности в выборе. Сожаления, в свою очередь, способствовали более частому желанию изменить ответ, что выглядит вполне логично.

Так как желание изменить ответ можно связать с оценкой выбора как неправильного действия, можно утверждать, что испытуемые рассматривали неверным выбором именно избегание риска. Это говорит в пользу того, что неуверенность появлялась как оценка совершенного выбора («я выбрал надежную альтернативу, но, скорее всего, поступил неверно»). В противном случае, если бы неуверенность была одной из причин выбора, мы бы столкнулись с противоречием типа: «я не уверен в выборе надежной альтернативы, поэтому предпочту именно ее».

Заключение. Результаты проведенного исследования говорят в пользу количественной оценки полезности альтернатив путем интеграции всей доступной информации об исходах. Мы не получили убедительные аргументы в пользу существования эффекта действия или его инверсии (большая выраженность сожалений при выборе риска или его избегании в разных доменах) на использованном нами материале. Также нам не удалось сделать однозначный вывод в пользу того, являлась ли неуверенность в выборе причинным или оценочным фактором – анализ предпочтений и желания изменить свой выбор привел к противоречащим друг другу результатам.

С другой стороны, мы обнаружили, что в домене потерь избегание риска связано с неуверенно-

стью в выборе этой альтернативы, тогда как рискованные были, как правило, уверены в своих действиях. При этом в домене выигрыша уверенные и неуверенные в своем выборе испытуемые не различались, был получен классический фрейминг-эффект. Это соотносится с представлениями Т. Коннолли и М. Зееленберга о том, что люди склонны искать обоснование своему выбору [Connolly, Zeelenberg], судя по нашим результатам, только если речь идет о проигрыше, и они выбирают рискнуть. Также испытуемые, выбравшие избегание риска и неуверенные в своем решении, чаще хотели изменить свой выбор – безотносительно домена. Это указывает на скорее негативное отношение к избеганию риска и заставляет предположить, что специфика экспериментальных процедур и условий, способствующая усилению неопределенности ситуации выбора в целом или неуверенности испытуемых в своих действиях может привести к усилению избегания риска – особенно в домене потерь.

Таким образом, в проведенном исследовании нам удалось показать различную роль неуверенности и сожалений в процессе принятия решений. Поскольку данные факторы обычно не учитываются в исследованиях процессов принятия решений, именно они могут быть причиной значительной дисперсии в величинах обнаруживаемого эффекта фрейминга и других схожих по смыслу эффектов.

Список литературы

- Корнилова Т.В., Павлова Е.М., Красавцева Ю.В., Разваляева А.Ю. Связь фрейминг-эффекта с индивидуальными различиями у студентов-медиков и студентов-психологов // Национальный психологический журнал. 2017. № 28 (4). С/ 17–29. doi.org/10.11621/npj.2017.0402
- Allais M. Le comportement de l'homme rationel devant le risque: critique des axiomes et postulats de l'école américaine. *Econometrica*, 1952, vol. 21, pp. 503–546.
- Booij A., Van Praag B., Gijs K. A Parametric Analysis of Prospect Theory's Functionals for the General Population. *Theory and Decision*, 2009, vol. 68, pp. 115–148. doi.org/10.1007/s11238-009-9144-4.
- Connolly T., Zeelenberg M. Regret and decision making. *Current Directions in Psychological Science*, 2002, vol. 11, pp. 212–216. doi.org/10.1111/1467-8721.00203
- Gilovich T., Medvec V.H. The experience of regret: What, when, and why. *Psychological Review*, 1995, vol. 102, pp. 379–395. doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.379
- Gilovich T., Medvec V.H., Kahneman D. Varieties of Regret: A Debate and Partial Resolution. *Psychological Review*, 1998, vol. 105 (3), pp. 602–605. doi.org/10.1037/0033-295X.105.3.602
- Gul F. A Theory of Disappointment Aversion. *Econometrica*, 1991, vol. 59 (3), pp. 667–686. doi.org/10.2307/2938223

Kahneman D. Varieties of counterfactual thinking. What might have been: The social psychology of counterfactual thinking, ed. by N.J. Roese, J.M. Olson. Mahwah, NJ, Erlbaum, 1995, pp. 375–396.

Kirkeboen G., Teigen K.H. Pre-outcome regret: Widespread and overlooked. *Journal of Behavioral Decision Making*, 2011, vol. 24, pp. 267–292. doi.org/10.1002/bdm.694

Loomes G., Sugden R. Some implications of a more general form of regret theory. *Journal of Economic Theory*, Elsevier, 1987, vol. 41 (2), pp. 270–287. doi.org/10.1016/0022-0531(87)90020-2

Takemura K. The Influence of Elaboration on the Framing Effect. *The Journal of Psychology*, 1994, vol. 128 (1), pp. 33–39. doi.org/10.1080/00223980.1994.9712709

Tversky A., Kahneman D. Advances in Prospect Theory: Cumulative Representation of Uncertainty. *Journal of Risk and Uncertainty*, 1992, vol. 5 (4), 1992, pp. 297–323. doi.org/10.1007/BF00122574

Van de Calseyde P., Zeelenberg M., Evers E. The impact of doubt on the experience of regret. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 2018, vol. 149, pp. 97–110. doi.org/10.1016/j.obhdp.2018.08.006.

Zeelenberg M., van den Bos K., Dijk E., Pieters R.G.M. The inaction effect in the psychology of regret. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2002, vol. 82, pp. 314–327. doi.org/10.1037/0022-3514.82.3.314.

References

Kornilova T.V., Pavlova E.M., Krasavtseva Yu.V., Razvalyaeva A.Yu. *Svyaz' freyming-effekta s individual'nymi razlichiyami u studentov-medikov i studentov-psikhologov* [Relationship Between the Framing Effect and Individual Differences in Medical Students and Psychology Students]. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal* [National Psychological Journal], 2017, № 28 (4), pp. 17–29. doi.org/10.11621/npj.2017.0402 (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 14.05.2021; одобрена после рецензирования 03.06.2021; принята к публикации 15.08.2021.

The article was submitted 14.05.2021; approved after reviewing 03.06.2021; accepted for publication 15.08.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 72–82. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 72–82. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-72-82>

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ СИТУАЦИИ ПАНДЕМИИ У ПЕРЕБОЛЕВШИХ НОВОЙ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИЕЙ

Куваева Ирина Олеговна, кандидат психологических наук, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия, irina.kuvaeva@urfu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5451-0725>

Стрельникова Александра Максимовна, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия, strelnikova_0106@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1370-5283>

Аннотация. Статья посвящена эмпирическому исследованию концепта *Пандемия* и совладающего поведения. Две группы респондентов – переболевшие новой коронавирусной инфекцией ($n = 57$) и не переболевшие ($n = 57$) – представлены в исследовании. Концепт *Пандемия* в психологическом понимании – это ментальная модель, отражающая объективированные и субъективно-оценочные признаки и влияющая на выбор стратегий совладания в специфической трудной ситуации. На основе экспертной работы выделены признаки, релевантные объективированным и субъективно-оценочным категориям концепта *Пандемия*. Особенности концептуализации ситуации пандемии диагностируются с помощью направленного ассоциативного эксперимента (стимульное слово *Пандемия*), методики визуального портрета концепта и «Опросника способов совладания» Р. Лазаруса и С. Фолкман. Выявлено, что молодежь интерпретирует пандемию как глобальное ограничение, вызванное вирусным заболеванием, сопровождающееся негативными эмоциональными состояниями и управляемое индивидуальными средствами защиты/дистанцированием. Показано, что группа переболевших рассматривает пандемию как долгую вирусную болезнь, переносимую человеком в изоляции и сопровождающуюся страхом, ужасом, одиночеством, усталостью. Обнаружено, что переболевшие женщины описывают пандемию в эмоционально-окрашенных признаках и чаще ищут социальную поддержку в специфической трудной ситуации ($p = 0,036$). Получены данные, свидетельствующие о том, что мужчины интерпретируют пандемию как массовое коварное заболевание. Показана ресурсная функция индивидуальных средств защиты, положительной переоценки и социальной поддержки в преодолении специфической трудной ситуации (пандемия COVID-19).

Ключевые слова: пандемия, концептуализация, концепт, совладание, копинг-стратегии, специфическая трудная ситуация, переболевшие новой коронавирусной инфекцией, COVID-19.

Для цитирования: Куваева И.О., Стрельникова А.М. Концептуализация ситуации пандемии у переболевших новой коронавирусной инфекцией // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 72–82. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-72-82>

Research Article

CONCEPTUALISATION OF THE PANDEMIC SITUATION BY THE RECOVERED PEOPLE

Irina O. Kuvaeva, senior lecturer of the department of psychology of the Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia, irina.kuvaeva@urfu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5451-0725>

Alexandra M. Strelnikova, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia, strelnikova_0106@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1370-5283>

Abstract. The article is devoted to the study of the concept of the pandemic and coping behaviour. Two groups of participants are the following – the recovered respondents ($n=57$) and those who have not had a new coronavirus infection ($n=57$). The concept of the pandemic in psychological interpretation is a mental model that reflects objectified and subjective-evaluative characteristics and affects the choice of copings in a specific difficult situation. Based on the expert work, the relevant objectified and subjective-evaluative characteristics of the pandemic concept were identified. The conceptualisation of the pandemic is diagnosed using a directed associative experiment (the stimulus included the word “pandemic”), the pictographic technique and the “Ways of Coping Questionnaire” by Richard S. Lazarus and Susan Kleppner Folkman. It was revealed that youth understood the pandemic as a global restriction caused by a viral disease, accompanied by negative emotions and coping by individual means of protection/distancing. The recovered participants considered the pandemic

as a long viral disease a person suffers in isolation accompanied by fear, horror, loneliness, fatigue. Women who had been ill conceptualised the pandemic in emotionally-coloured characteristics and more often searched the social support than men ($p=0.036$). Men interpreted the pandemic as a widespread treasonous disease. The resource of the individual protective equipment, positive rethinking and social support in overcoming a specific difficult situation (the COVID-19 pandemic) is shown.

Keywords: pandemic, conceptualisation, concept, coping behaviour, coping strategies, specific difficult situation, recovered from novel coronavirus infection, COVID-19

For citation: Kuvaeva I.O., Strelnikova A.M. Conceptualization of the pandemic situation in patients with a new coronavirus infection // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 72–82. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-72-82>

Пандемия COVID-19 стала уникальным контекстом для исследований в области психологии совладающего поведения. Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, пандемия – это распространение нового заболевания в мировых масштабах. Появление нового вируса привело к резким и крупномасштабным изменениям в обществе. Поскольку пандемия COVID-19 связана с нахождением человека в состоянии продолжительной неопределенности, то исследование концепта *Пандемия* и копинг-стратегий позволит выявить особенности ментального опыта субъекта совладания в условиях эпидемиологической угрозы.

Психологи называют пандемию COVID-19 глобальным травмирующим стрессором [Селедцов, Кирина, Акименко: 11] и коллективным горем [Hyder: 269], в структуре которого неясная и невидимая угроза является определяющей. Согласно Р. Лазарусу, интеллектуальный процесс оценки угрозы выступает решающим фактором стрессовых реакций [Лазарус: 193] и «каждый тип угрозы порождает свою собственную характерную совокупность симптомов» [Лазарус: 202].

В исследовании Ю.Е. Шматовой (2021) на основе систематизации зарубежных и российских исследований выделены три уровня проявлений нездоровья у населения в период пандемии – физиологический, психический, поведенческий. Физиологические симптомы у переболевших после выписки проявлялись в слабости (53,1 %), одышке (43,2 %), болях в суставах и мышцах (27,3 %), боли в груди (21,7 %), кашле, потере обоняния и насморке, головной боли, потере аппетита и т. д. [Шматова: 205] Психический уровень реагирования на специфическую трудную ситуацию связан с высокой тревогой, депрессией, посттравматическим стрессовым расстройством, психологическим дистрессом [Xiong et al.: 58–59], страхом, обсессивно-компульсивным расстройством, патологическими зависимостями, суицидом, алкоголизацией, домашним насилием [Быховец, Коган-Лернер: 301; Шматова: 202]. Поведенческий уровень реагирования в начале пандемии и впоследствии связан с более частым использованием Интернета и мобильного телефона [Tian et al.: 5]. В исследовании

Е.В. Куфтык (2020) продемонстрирована связь выбираемых копинг-стратегий в зависимости от уровня стресса в специфической трудной ситуации. Так, респонденты с высоким уровнем стресса чаще реализовывали копинги *самообвинение, фантазирование и надежда на внешние силы, уход*; с низким – *самоконтроль, позитивная переоценка и проактивное совладание* [Куфтык: 94]. В работе Т.Л. Крюковой с соавт. выявлен широкий спектр стратегий в начале пандемии (весна 2020 г.) и подчеркивается возрастание частоты применения стратегии *принятие* по мере приспособления людей к условиям самоизоляции [Крюкова, Екимчик, Опекина, Шипова: 130]. При восприятии ситуации пандемии как развивающей («вызов» в терминах Р. Лазаруса) человек в большей степени ориентирован на продуктивное совладание по сравнению с теми, кто воспринимает ее нейтрально или негативно [Кuvaeva, 2020a: 97].

В психологической литературе недостаточно исследований об индивидуально-психологических представлениях о пандемии COVID-19. Большинство студентов (81 %) считают, что пандемия является опасной для пожилых людей и людей с хроническими заболеваниями [Кондрашихина: 67]. В исследовании Е.И. Рассказовой, В.А. Емелина, А.Ш. Тхостова (2020) показаны три группы представлений о коронавирусе – причина возникновения, особый смысл, последствия пандемии. По мнению респондентов в возрасте от 18 до 64 лет причиной возникновения и распространения коронавируса является халатность. Представления об особом смысле коронавируса связаны со склонностью к магическому мышлению, внутренним локусом контроля причин болезни, меньшей тревогой заражения и отказом от самоизоляции [Рассказова, Емелин, Тхостов: 62]. Категоричные представления о последствиях пандемии выражены у тех, кто следит за информацией в средствах массовой информации, и характеризуются выраженным беспокойством, имеют внутренний локус контроля причин болезни и внешний локус контроля лечения. Анализ ментальных репрезентаций о пандемии продемонстрировал, что врачи, работающие с ковид-пациентами, отличаются более дифференцированными представлениями, в то время как продавцы-консультанты фиксируют

обобщенные признаки пандемии (*мировая, болезненная, ужасная*) [Куваева 2021: 121].

Цель исследования – анализ особенностей организации концепта *Пандемия* и совладающего поведения у переболевших новой коронавирусной инфекцией. Поскольку пандемия COVID-19 является новым многофакторным стрессором, наше исследование позволит «увидеть глазами» современной молодежи данную трудную ситуацию. Изучение ментальных репрезентаций о пандемии и копинг-стратегий у переболевших выявит особенности ментального опыта субъекта совладания, сформированного в специфических условиях. Представленные в литературе исследования свидетельствуют о том, что у студентов с подозрением на COVID-19 в большей степени распространены депрессивные и тревожные симптомы (по сравнению со студентами без подозрения на ковид) [Sultana et al.: 7]. Тревожное расстройство является наиболее частым у переболевших в течение трех месяцев после выписки [Taquet et al.: 135]. Те, кто не переболел новой коронавирусной инфекцией, также испытывают тревогу: они боятся заразиться и беспокоятся из-за ухудшения материального положения [Тхостов, Рассказова: 77]. Мы предполагаем, что представления о пандемии у переболевших COVID-19 включают особенно протекания болезни и эмоционального состояния; стратегии совладания отражают специфику проблемно- и эмоционально-ориентированного преодоления в специфической трудной ситуации.

Методы исследования. Сбор эмпирических данных осуществлялся с января по июнь 2021 г. Всего в исследовании приняли участие 199 человек (28 муж. / 171 жен.) в возрасте от 18 до 43 лет ($mean = 22,08 \pm 4,23$). Распределение респондентов по социальному статусу: 52 % – представители разных профессий (медицинские работники, продавцы, кассиры, сотрудники службы подбора персонала, IT-специалисты, бухгалтеры, педагоги); 48 % – студенты (департамент психологии УРФУ). В выборочной совокупности представлены респонденты, состоящие в отношениях (42 %) и не связанные семейными обязательствами (36 %); большинство (93 %) не имеет детей.

В соответствии с целью исследования в выборке выделены экспериментальная группа (переболевшие новой коронавирусной инфекцией) и контрольная группа (те, кто не переболел). Группы уравнены по количеству, полу и возрасту респондентов:

1. Переболевшие – 57 чел. (11 муж. / 46 жен.) в возрасте от 18 до 37 лет ($mean = 21,54 \pm 3,62$). Респонденты перенесли заболевание в легкой форме или средней тяжести (лечение в домашних условиях).

2. Те, кто не переболел, – 57 чел. (10 муж. / 47 жен.) в возрасте от 19 до 43 лет ($mean = 21,60 \pm 3,82$).

Для оценки особенностей концептуализации ситуации пандемии применялись два блока методик:

1-й блок. Методы оценки организации концепта *Пандемия*: направленный ассоциативный эксперимент (стимульное слово ПАНДЕМИЯ), визуальный портрет концепта *Пандемия* [Куваева: 117–118]. Показатели: имплицитное представление о пандемии (первая реакция), полевая организация [Попова, Стернин: 113], категории объективированных и субъективно-оценочных признаков, изображения пандемии.

Критериями выделения объективированных признаков в концепте *Пандемия* стали результаты исследований из области инфекционных болезней [Mogens, Folkers, Fauci], словарных статей и лингвистических исследований [Гуляева и др.]. Для обоснования субъективно-оценочных признаков концепта *Пандемия* использовались данные, полученные в психологических исследованиях [Луковцева; Харламенкова и др.; Stankovska et al.: 37].

Выявление признакового состава, релевантного разным содержательным категориям концепта *Пандемия*, осуществлялось в два этапа. На первом этапе составлен список из 40 прилагательных – когнитивных признаков, описывающих объективированные и субъективно-оценочные характеристики концепта *Пандемия*. Второй этап связан с привлечением экспертов – специалистов в области стресса и совладания, психологии дифференциальных различий и кросс-культурных исследований, психофизиологии (всего привлечено 8 экспертов, из них 4 имеют научную степень кандидата психологических наук, 1 – кандидата исторических наук). Эксперты оценивали прилагательные на степень соответствия содержательным категориям – объективированные и/или субъективно-оценочные признаки.

Ниже приведены наиболее согласованные экспертные оценки по прилагательным, релевантным содержательным категориям концепта *Пандемия*:

1. Объективированные признаки: инфекционный, вирусный (100 % согласованности); заразный, больной, медицинский (97 % каждый); мировой, ограничивающий, смертельный (94 % каждый); негативный (88 %); мутагенный, неопределенный (84 % каждый); вредный (81 %); новый (78 %); тяжелый (75 %).

2. Субъективно-оценочные признаки: тревожный, опасный, беспокойный (97 % каждый); негативный, отрицательный, тяжелый, угрожающий (94 % каждый); страшный (90 %); плохой, напряженный (88 % каждый); нервный (84 %); неопределенный, дискомфортный (81 % каждый); усталый (75 %).

Обращает на себя внимание тот факт, что признаки *негативный, неопределенный, тяжелый* отмечены экспертами как релевантные обеим содержательным категориям (пересекающиеся когнитивные признаки), что, на наш взгляд, является характеристикой данной специфической трудной ситуации. Необходимо отметить, что экспертам также предлагались прила-

гательные *позитивный, развивающий, хороший*, однако указанные признаки получили менее 50 % согласованности.

В визуальных портретах концепта *Пандемия* также выделяются две группы признаков: объективированные (вирус, маска, планета Земля, социальная дистанция, самоизоляция, символы смерти) и субъективно-оценочные (эмоции и состояния человека) [Куваева: 117].

2-й блок. Методы оценки стратегий совладания со специфическим контекстом – «Опросник способов совладания» Р. Лазаруса и С. Фолкман в адаптации Т.Л. Крюковой [Крюкова: 10]. В соответствии с инструкцией респондент оценивает частоту использования 8 стратегий в ситуации пандемии COVID-19. Авторы выделяют два стиля совладания: проблемно-ориентированный (стратегии *конфронтативный копинг, планирование решения проблемы*); эмоционально-ориентированный (стратегии *дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, положительная переоценка*). Интерпретация полученных результатов соотносится с нормативными уровнями: низкий, средний, высокий.

Статистическая обработка данных включила дескриптивный анализ, методы выявления различий (критерий *t* Стьюдента, U Манна–Уитни). Частотный анализ прилагательных в имплицитном представлении о пандемии у переболевших и не переболевших применяется для выявления наиболее значимых признаков концепта *Пандемия*, которые анализируются качественными методами в каждой группе. Обработка данных осуществляется с помощью пакета программ IBM SPSS Statistics 22.0.

Результаты. *Имплицитные представления о пандемии и стратегии совладания со специфической трудной ситуацией у выборочной совокупности.* Анализ первых реакций – самых сильных на сти-

мультное слово ПАНДЕМИЯ – выявил 81 уникальный признак. Согласно данным, представленным в таблице 1, концепт *Пандемия* характеризовался компактным ядром (3 признака, 16 %), дифференцированной дальней и крайней периферией (65 признаков). Ядро концепта и ближняя периферия сформированы преимущественно объективированными признаками (*глобальный, ограничивающий, болезненный, вирусный*), субъективно-оценочных признаков в организации концепта – меньше (*страшный, тревожный*). Признаки *неопределенный* и *тяжелый* зафиксированы в организации концепта *Пандемия*, что отражает характеристики данного типа трудной ситуации. В дальней и крайней периферии представлены как объективированные признаки (*смертельная, эпидемическая, мировая*), так и субъективно-оценочные признаки (*опасная, нервная, усталая, некомфортная*).

Исследование имплицитных представлений продемонстрировало, что пандемия рассматривается респондентами как глобальное ограничение, связанное с вирусным заболеванием и сопровождающееся негативными эмоциональными состояниями (страх, тревога, скука).

Изучение визуального портрета концепта *Пандемия* у выборочной совокупности свидетельствует, что самыми распространенными визуализациями пандемии оказались изображения индивидуальной защитной маски (44 % от выборки) и коронавируса (43 %). Каждый третий респондент (30 %) рисовал фигуру человека, каждый десятый – медицинского работника (11 %). Респонденты фиксировали такие способы совладания, как физическое дистанцирование между людьми (29 %) и самоизоляцию (23 %). Мировой масштаб пандемии фиксировался посредством изображения планеты Земля (16 %). Символы смерти (*гроб, крест, «смерть с косой»*) отражены в 9 % протоколов, защитный медицинский костюм – в 5 %.

Таблица 1

Распределение ассоциаций в имплицитном представлении о пандемии у выборочной совокупности

Полевая организация	Признаки	%
Ядро	Глобальная, ограничивающая, скучная	16
Ближняя периферия	Болезненная, страшная, ужасная, долгая, закрытая, неожиданная, вирусная, неопределенная, одинокая, домашняя, массовая, тревожная, внезапная	34,3
Дальняя периферия	Непонятная, тяжелая, опасная, смертельная, эпидемическая, карантинная, изолирующая, дистанционная, сложная, мировая, ленивая, коварная, пугающая, усталая, нервная, паническая, некомфортная, длительная	24,6
Крайняя периферия	Медийная, утомительная, гигиеничная, неприятная, отвратительная, ненавистная, неизвестная, тихая, апатичная, очищающая, большая, личная, депрессивная, напрягающая, мачочная, глупая, постоянная, веселая, безумная, комфортная, удивительная, увлекательная, гипертрофированная, сложная, новая, всепоглощающая, всеобщая, вездесущая, странная, рабочая, здоровый, защищенный, выраженная, навязчивый, разрушающая, зависимый, запутанный, спокойный, злая, плохая, психическая, небезопасная, тесная, стрессовая, заразная, угнетающая, настораживающая	25,1

Обобщение результатов анализа визуальных портретов показывает: интерпретация пандемии соотносится с такой ментальной моделью, как существование вируса в мировых масштабах, противостояние которому обеспечивается индивидуальными средствами защиты, физической дистанцией и самоизоляцией. Полученные результаты согласуются с данными О.А. Кондрашихиной (2021): молодежь считала наиболее эффективными мерами безопасности в условиях пандемии COVID-19 самоизоляцию и ношение маски.

Анализ совладания в ситуации пандемии по совокупности собранных данных выявил (табл. 2), что конструктивные эмоционально-ориентированные стратегии *поиск социальной поддержки* и *положительная переоценка* востребованы в условиях эпидемиологической угрозы (средние уровни); копинги *самоконтроль* и *принятие ответственности* реже использовались респондентами (низкий уровень). Проблемно-ориентированная стратегия *планирование решения проблемы* также редко реализовывалась в данной трудной ситуации (низкий уровень). В литературе встречаются данные, свидетельствующие о том, что во «вторую волну» пандемии молодежь 17–26 лет реализовывала проблемно-ориентированное совладание [Козлова, Костригина: 40; однако в статье не указано о заболевании новой коронавирусной инфекцией у респондентов. – И. К.].

Согласно данным, представленным в таблице 2, среди неконструктивных эмоционально-ориентированных стратегий в ситуации пандемии чаще активизировалась стратегия *дистанцирование*, проявляясь в когнитивных усилиях по отдалению от трудной ситуации и уменьшению ее значимости (средний уровень). Уход в мечты, самоинтоксикация и защитное поведенческое устранение редко демонстрировались респондентами в ситуации пандемии (*бегство-избегание*, низкий уровень). Неконструктивное совладание проблемно-ориентированного стиля про-

являлось в агрессивных действиях по изменению специфической трудной ситуации и готовности к риску (на грани низкого и среднего уровней). В исследовании Е.В. Куфтык также отмечается нарастание неконструктивных агрессивных действий, обусловленных длительной изоляцией человека и информационной атакой на население [Куфтык: 95].

Организация концепта Пандемия у переболевших и тех, кто не переболел новой коронавирусной инфекцией. Анализ имплицитных представлений свидетельствует о схожей количественной организации концепта *Пандемия* у двух групп респондентов (31 уникальных признака – переболевшие, 37 признаков – непереболевшие). Однако содержательная организация концепта характеризовалась специфическими отличиями.

В соответствии с данными таблицы 3, ядро и ближняя периферия концепта *Пандемия* у переболевших представлены объективированными признаками (*вирусный, болезненный*) и субъективно-оценочными (*страшная, усталая*). Ядро концепта *Пандемия* у тех, кто не переболел коронавирусной инфекцией, характеризовалось яркостью – признак *массовая* отметили 14,1 % данной подгруппы; ближняя периферия – объективированным признаком (*ограничивающая*, 5,3 %) в сочетании с эмоциональными оценками (*скудная, ужасная, домашняя, закрытая*, суммарно 20,2 %).

Изучение имплицитных представлений показало, что переболевшие рассматривают пандемию как долгую вирусную болезнь, сопровождающуюся отрицательными эмоциональными состояниями (страх, ужас, одиночество, усталость). В то время как те, кто не переболел, трактуют пандемию как массовое явление, сопровождающееся ограничениями, скукой и ужасом.

Сравнивая особенности визуального портрета концепта *Пандемия* между подгруппами респондентов, мы вывели общее и различное в изображении

Таблица 2
Стратегии совладания со специфической трудной ситуацией (пандемия COVID-19) (n = 199)

Стратегии	Описательная статистика			
	Мин.	Макс.	Среднее значение	Ст. отклонение
<i>Проблемно-ориентированный стиль</i>				
Конфронтативный копинг	0	18	6,25	2,64
Планирование решения проблемы	0	18	8,67	3,30
<i>Эмоционально-ориентированный стиль</i>				
Дистанцирование	0	18	8,44	2,80
Самоконтроль	1	21	9,19	3,42
Поиск социальной поддержки	0	18	7,93	3,78
Принятие ответственности	0	9	2,68	2,20
Бегство-избегание	0	15	5,48	2,88
Положительная переоценка	0	21	11,27	3,88

Таблица 3

Распределение ассоциаций в имплицитном представлении о пандемии у переболевших и не переболевших новой коронавирусной инфекцией

Признаки	Частота встречаемости каждого признака	Суммарный %
<i>Переболевшие COVID-19</i>		
Вирусная	7,1	7,1
Долгая, болезненная, скучная, страшная, одинокая, тяжелая, ужасная, массовая, усталая	5,3	47,7
Ленивая, неопределенная, пугающая, ограничивающая	3,6	14,4
Медийная, неожиданная, коварная, непонятная, неприятная, отвратительная, домашняя, запутанная, опасная, смертельная, ненавистная, тревожная, неизвестная, закрытая, безумная, комфортная, удивительная	1,8	30,6
<i>Те, кто не переболел COVID-19</i>		
Массовая	14,1	14,1
Скучная, домашняя, ужасная, закрытая, ограничивающая	5,3	26,5
Страшная, карантинная	3,6	7,2
Неожиданная, вирусная, болезненная, коварная, непонятная, неопределенная, одинокая, опасная, тревожная, тихая, защищенная, эпидемическая, апатичная, очищающая, личная, депрессивная, напрягающая, масочная, глупая, постоянная, изолирующая, весенняя, нервная, увлекательная, паническая, гипертрофированная, сложная, некомфортная, новая	1,8	52,2

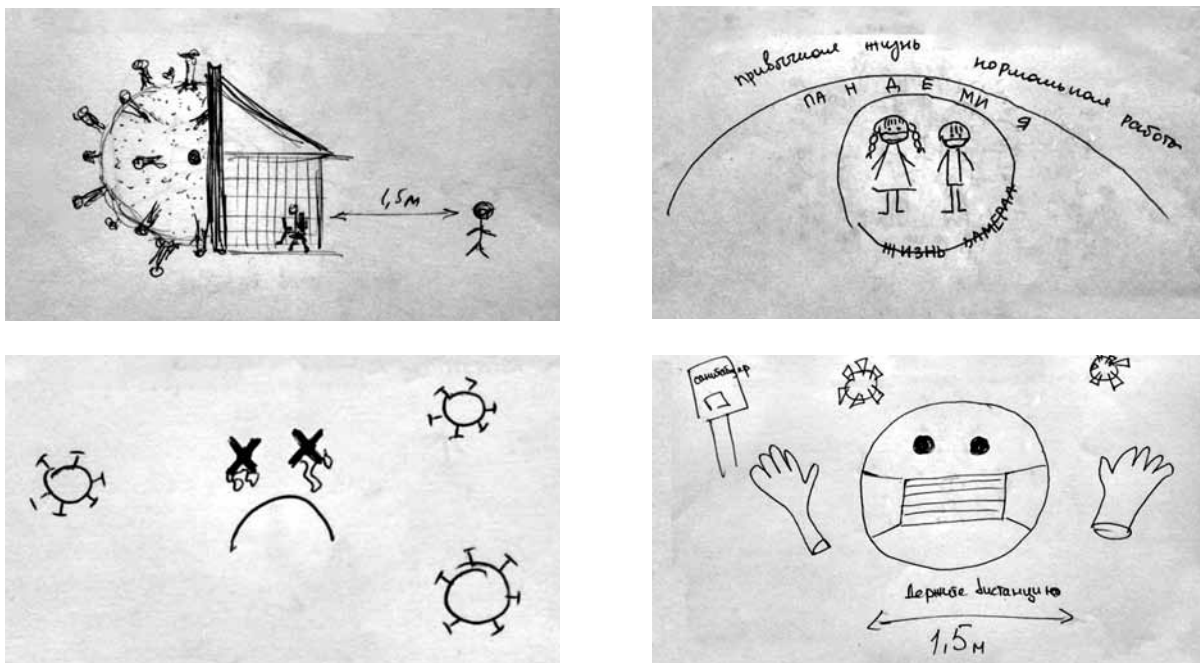


Рис. 1. Примеры визуальных портретов концепта Пандемия у переболевших новой коронавирусной инфекцией

ях пандемии. Общее состоит в том, что респонденты чаще всего рисовали *вирус* (58 % переболевших, 53 % не переболевших); *маску* (53 % переболевших, 47 % не переболевших), *дистанцию* (30 % переболевших, 26 % не переболевших).

Специфические особенности визуального портрета концепта *Пандемия* у переболевших проявились в изображении человека, находящегося в изоляции («жизнь заморозилась», пребывание дома в одиночестве) и оторванного от привычной жизни

и «нормальной работы». Примеры, взятые из протоколов переболевших респондентов, представлены на рисунке 1.

Специфические особенности визуального портрета концепта *Пандемия* у тех, кто не переболел, состояли в фиксации массовости проблемы, глобальности ее распространения (перечисление названий различных государств) и изображения разных ограничений («планета Земля в наручниках»; дистанция 1,5 метра; «человек находится в самоизоляции,

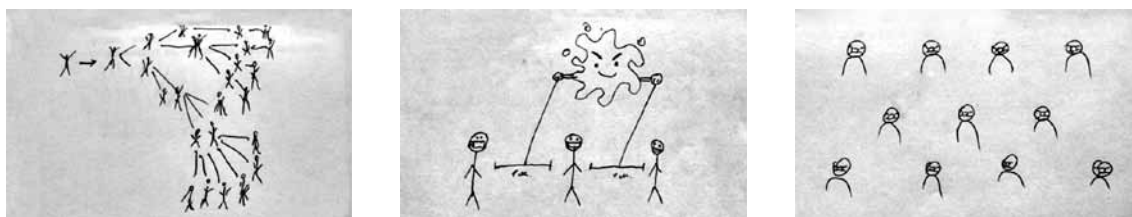


Рис. 2. Примеры визуального портрета концепта *Пандемия* у тех, кто не переболел новой коронавирусной инфекцией

а на улице светит солнце»). Примеры, взятые из протоколов непереболевших респондентов, представлены на рисунке 2.

Особенности совладающего поведения у переболевших новой коронавирусной инфекцией. Согласно полученным данным, значимых различий в стратегиях преодоления специфической трудной ситуации (пандемия COVID-19) между переболевшими и теми, кто не переболел, не обнаружено (критерий *t*-Стьюдента, $p > 0,050$). Выраженность стратегий *дистанцирование* и *положительная переоценка* в обеих группах находятся в диапазоне средних значений, что совпадает с полученными результатами по всей выборочной совокупности. Вероятно, сходство в управлении данной трудной ситуацией у двух групп обусловлено легкостью протекания болезни у респондентов.

Половые особенности концептуализации ситуации пандемии у переболевших новой коронавирусной инфекцией. Женщины, переболевшие новой коронавирусной инфекцией, концептуализируют ситуацию пандемии в признаках эмоциональных состояний (*страшная, ужасная, одинокая, скучная, усталая, пугающая*, суммарно 39 %), объективированных признаках (*вирусная, массовая*, суммарно 11 %) и пересекающихся признаках (*тяжелая, неопределенная*; 11 %). Мужчины интерпретируют пандемию как массовое коварное заболевание (33,3 %).

При сравнении особенностей совладающего поведения у мужчин и женщин выявлено, что женщины, переболевшие новой коронавирусной инфекцией, достоверно чаще нуждались в социальной поддержке в условиях эпидемиологической угрозы, чем мужчины ($U = 150$, $p = 0,036$). В группе тех, кто не переболел, женщины чаще демонстрировали стратегию *бегство-избегание*, чем мужчины ($U = 81,5$, $p = 0,001$).

Обсуждение. Данное исследование позволило выявить особенности организации концепта *Пандемия* и совладания у молодежи, переболевшей новой коронавирусной инфекцией. Переболевшие интерпретируют пандемию как долгую вирусную болезнь в условиях изоляции человека и сопровождающуюся отрицательными эмоциональными состояниями (страхом, ужасом, одиночеством, усталостью). Управление специфической трудной ситуацией про-

является в использовании индивидуальных средств защиты (маски), в поддержании социальной дистанции и снижении субъективной значимости проблемы, в создании положительного смысла ситуации и позитивной переоценке своего опыта. Женщины, болевшие ковидом, достоверно чаще искали разные виды поддержки (информационную, действенную, эмоциональную), чем мужчины.

Молодежь, непереболевшая новой коронавирусной инфекцией, интерпретирует пандемию как массовую ограничивающую проблему, имеющую глобальный характер и сопровождающуюся скукой и ужасом. Женщины, непереболевшие новой коронавирусной инфекцией, в специфической трудной ситуации чаще демонстрировали избегание или уход от проблемы, чем мужчины. Данная группа респондентов, так же как и переболевшие, считают маску и социальную дистанцию мерами противодействия коронавирусу. Подобные результаты получены в исследовании [Кондрашихина: 69], согласно которому мерами защиты от коронавирусной инфекции являются самоизоляция (58 % студентов) и масочный режим (22 % студентов).

Анализ особенностей организации концепта *Пандемия* у молодежи показал «вклад» разных признаков – объективированных и субъективно-оценочных. Объективированные признаки (*ограничивающая, вирусная, болезненная, массовая*) чаще фиксировались в ядре и ближней периферии концепта, эмоционально-оценочные (*ужасный, страшный, усталый*) – в различных типах периферии. Разнообразие признаков, зафиксированных в полевой организации концепта, свидетельствует о дифференцированности индивидуального ментального опыта, сформированного в контексте пандемии COVID-19 за последний год. Согласно исследованиям Е.В. Волковой, функциональная организация концепта проявляется в том, что «информация о внешних и внутренних условиях, содержащаяся в ментальных структурах, выполняя функцию отбора и ограничения начальных условий, фактически задает направление ментального развития человека и построение модели будущего» [Волкова: 50].

Неожиданным результатом стало фиксация признака *скучный* в организации концепта *Пандемия* у респондентов выборочной совокупности. Соглас-

но Н.Д. Левитову, скука относится к «пассивным психическим состояниям, при которых понижается внимание и интерес к действительности» [Левитов: 290], при этом человек чувствует неудовлетворенность от вынужденного снижения активности и ощущает «беспросветность» [Левитов: 291]. Состояние скуки и сонливости возникает в ответ на монотонные условия труда и характеризует функциональное состояние монотонии [Леонова, Величковская: 328]. Бесспорно, фактор ограниченности в ситуации пандемии способствует вынужденной пассивности человека и, вероятно, нарастанию конфронтативного копинга. При этом человек может влиять на изменение специфической трудной ситуации с помощью физических мер – использования индивидуальных масок и социального дистанцирования, что отразилось в признаковом составе концепта *Пандемия*.

Анализ результатов работы экспертов по оценке релевантных признаков концепта *Пандемия* выявил, что признаки *негативный, неопределенный, тяжелый* относятся как к объективированной, так и субъективно-оценочной категории исследуемого концепта. Изучение эмпирических данных показало сочетание признаков *неопределенный* и *тяжелый* в ответах респондентов (в общей выборке и в группе переболевших). Мы считаем, что *тяжелая неопределенность* соотносится с глобальным уровнем организации концепта, дифференцирующим концепты между собой по существенным признакам. Например, концепт *Вещество* на глобальном уровне организации представлен признаками *простое/сложное* [Волкова: 87], концепт *Стресс* – признаком *напряженный* [Куваева 2020б: 74]. Перспективы данного исследования связаны с изучением соотношения содержательной и уровневой организации концептов *Стресс* и *Пандемия* в структуре ментального опыта субъекта совладания.

Исследование концептуализации ситуации пандемии – имплицитных представлений, визуальных портретов и стратегий совладания – позволяет предположить, что данная трудная ситуация относится к категории фрустрирующих. Согласно А.В. Либиной, параметрами фрустрирующих ситуаций являются совокупность противоречивых факторов, состояние растерянности и потери ориентиров, амбивалентность чувств и ощущение неопределенности («сбит с толку», «запутался», «потерял ориентиры») [Либина: 132]. В исследовании А.М. Селедцовой с соавт. показано, что у пациентов, тяжело переболевших новой коронавирусной инфекцией, генерализованная тревога возникает на фоне утраты социальных и культурных ориентиров [Селедцов, Кирина, Акименко: 7].

Полученные в настоящем исследовании результаты, несомненно, требуют дальнейшего изучения особенностей концептуализации ситуации панде-

мии у разных категорий респондентов (в том числе с тяжелым течением болезни). Анализ ментальных репрезентаций и стратегий позволил выявить особенности индивидуального ментального опыта, сформированного в условиях угрожающей реальности. Доступные способы реагирования на специфическую трудную ситуацию связаны со средствами индивидуальной защиты, положительной переоценкой и социальной поддержкой. Бережное отношение к здоровью, адекватное повышение активности и внесение психологического разнообразия могут стать зоной ближайшего развития субъекта совладания в ситуации пандемии COVID-19.

Список литературы

Быховец Ю.В., Коган-Лернер Л.Б. Пандемия COVID-19 как многофакторная психотравмирующая ситуация // Социальная и экономическая психология. 2020. Т. 5, № 2 (18). С. 291–308.

Волкова Е.В. Психология специальных способностей: дифференционно-интеграционный подход. М.: Институт психологии РАН, 2011. 320 с.

Волкова Е.В. Технологии развития ментальных ресурсов. М.: Институт психологии РАН, 2015. 256 с.

Гуляева Е.А., Клюкина Е.В., Давыдова Е.И., Мордовина Т.В. Репрезентация концепта «пандемия» в современных англоязычных СМИ // Мир науки, культуры, образования. № 6 (85). 2020. С. 616–619. <https://cyberleninka.ru/article/n/reprezentatsiya-kontseptapandemiya-v-sovremennyh-angloyazychnyh-smi/viewer>

Козлова Л.В., Костригин А.А. Стресс, вызванный угрозой заражения коронавирусом, и преобладающие копинг-стратегии у молодежи // Вестник по педагогике и психологии Юж. Сибири. 2020. № 4. С. 33–48. <https://cyberleninka.ru/article/n/stress-vyzvannyu-ugrozoy-zarazheniya-koronavirusom-i-preobladayuschie-koping-strategii-u-molodezhi/viewer>

Кондрашихина О.А. Представления студентов о коронавирусной инфекции и готовность выполнять противоэпидемические мероприятия в условиях пандемии COVID-19 (на примере использования средств индивидуальной защиты) // Мир педагогики и психологии. № 2 (55). Февраль 2021. С. 65–71. <https://scipress.ru/upload/pedagogy/mpp022021.pdf#page=66>

Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома, 2007.

Крюкова Т.Л., Екимчик О.А., Опекина Т.П., Шупова Н.С. Стресс и совладание в семье в период самоизоляции во время пандемии COVID-19 // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11. С. 120–134.

Куваева И.О. Особенности организации концепта Пандемия у представителей социономических профессий // Изв. Урал. федер. ун-та. 2021. Т. 27, № 3. С. 113–123.

Куваева И.О. Особенности совладающего поведения личности в ситуации пандемии COVID-19 // «Бехтерев и современная психология личности»: сб. ст. VI Всерос. науч.-практ. конф. (к 135-летию организации первой в России психофизиологической лаборатории в г. Казани). Казань: Центр социально-гуманитарного образования, 2020а. С. 95–97. https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/160001/bispl_2020_95_97.pdf?sequence=-1

Куваева И.О. Соотношение организации концепта Стресс и совладающего поведения у студентов разных этнокультурных групп: дис. ... канд. психол. наук: М.: Институт психологии РАН, 2020б. 263 с. URL: <http://www.ipras.ru/engine/documents/document14234.pdf> (дата обращения: 10.04.2021).

Куфтяк Е.В. Совладание со стрессом в период пандемии COVID-19 // Зейгарниковские чтения: Диагностика и психологическая помощь в современной клинической психологии: проблема научных и этических оснований: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 18–19 нояб. 2020 г. / под ред. А.Б. Холмогоровой, О.Д. Пуговкиной, Н.В. Зверевой и др. М., 2020. С. 93–95. https://psyjournals.ru/files/117513/zeigarnikovskie_chteniya_2020.pdf#page=94

Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. 1970. С. 178–206.

Левитов Н.Д. Скука // Психические состояния. СПб.: Питер, 2001. 512 с.

Леонова А.Б., Величковская С.Б. Дифференциальная диагностика состояний сниженной работоспособности. Психология психических состояний. Казань, 2002. Вып. 4. С. 326–344. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45845619>

Либина А.В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации. М.: Эксмо, 2008. 400 с.

Луковцева З.В. Пандемия COVID-19 как социальный стрессор: факторы психолого-психиатрического риска (по материалам зарубежных исследований) // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11. № 4. С. 13–25. URL: https://psyjournals.ru/files/118247/sps_2020_n4_Lukovtseva.pdf

Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. Воронеж: Истоки, 2007. 250 с.

Рассказова Е.И., Емелин В.А., Тхостов А.Ш. Категоричные представления о причинах, проявлениях и последствиях коронавируса: психологическое содержание и связь с поведением // Вестник Московского университета. 2020. № 2. Сер. 14. С. 62–82. <http://mspsyj.ru/articles/article/8448/>

Тхостов А.Ш., Рассказова Е.И. Психологическое содержание тревоги и профилактики в ситуации инфодемии: защита от коронавируса или «порочный круг» тревоги? // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28, № 2. С. 70–89.

Селедцов А.М., Кирина Ю.Ю., Акименко Г.В. Проблемы психического здоровья в условиях пандемии // Дневник науки: электрон. науч. журнал. 2020. № 8. URL: http://dnevniknauki.ru/images/publications/2021/4/psychology/Akimenko_Seledtsov_Kirina.pdf (дата обращения: 16.04.2020).

Харламенкова Н.Е., Быховец Ю.В., Дан М.В., Никитина Д.А. Переживание неопределенности, тревоги, беспокойства в условиях COVID-19 // Институт психологии РАН. URL: http://ipras.ru/cntnt/rus/institut_p/covid-19/kommentarii-eksp/har-1.html (дата обращения: 16.04.2020)

Шматова Ю.Е. Психическое здоровье населения в период пандемии COVID-19: тенденции, последствия, факторы и группы риска // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2021. Т. 14, № 2. С. 201–224.

References

Bykhovets Iu.V., Kogan-Lerner L.B. *Pandemia COVID-19 kak mnogofaktornaya psikhotravmiruiushchaya situatsiia* [The COVID-19 pandemic as a multifactorial traumatic situation]. *Sotsial'naiia i ekonomicheskaiia psikhologiiia* [Social and Economic Psychology]. 2020. Т. 5, № 2 (18). pp. 291–308. (In Russ.)

Volkova E.V. *Psikhologiiia spetsial'nykh sposobnostei: differentsionno-integratsionnyi podkhod* [Psychology of Special Abilities: Differential-Integration Approach]. М.: *Institut psikhologii RAN* [Institute of Psychology RAN]. 2011. 320 p. (In Russ.)

Volkova E.V. *Tekhnologii razvitiia mental'nykh resursov* [Technologies for the development of mental resources]. Moscow: *Institut psikhologii RAN* [Institute of Psychology RAN]. 2015. 256 p. (In Russ.)

Guliaeva E.A., Kliukina E.V., Davydova E.I., Mordovina T.V. *Reprezentatsiia kontsepta «pandemiia» v sovremennykh angloiazychnykh SMI* [Representation of the concept of "pandemic" in modern English-language media]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia* [The world of science, culture, education]. № 6 (85). 2020. pp. 616–619. <https://cyberleninka.ru/article/n/reprezentatsiya-kontsepta-pandemiya-v-sovremennykh-angloyazychnykh-smi/viewer> (In Russ.)

Kozlova L.V., Kostrigin A.A. *Stress, vyzvannyi ugrozoi zarazheniia koronavirusom, i preobladaushchie koping-strategii u molodezhi* [Coronavirus stress and prevalent coping strategies among young people]. *Vestnik po pedagogike i psikhologii Iuzh. Sibiri* [Bulletin of Pedagogy and Psychology Yuzh. Siberia]. 2020. № 4. pp. 33–48. <https://cyberleninka.ru/article/n/stress-vyzvannyi-ugrozoy-zarazheniya-koronavirusom-i-preobladaushchie-koping-strategii-u-molodezhi/viewer> (In Russ.)

Kondrashikhina O.A. *Predstavleniia studentov o koronavirusnoi infektsii i gotovnost' vypolniat' protivopidemicheskie meropriiatiia v usloviakh pandemii*

COVID-19 (na primere ispol'zovaniia sredstv individual'noi zashchity) [Students' perceptions of coronavirus infection and readiness to carry out anti-epidemic measures in the context of the COVID-19 pandemic (using the example of the use of personal protective equipment)]. *Mir pedagogiki i psikhologii* [The world of pedagogy and psychology]. № 2 (55), 2021. pp. 65–71. <https://scipress.ru/upload/pedagogy/mpp022021.pdf#page=66> (In Russ.)

Kriukova T. L. *Metody izucheniia sovladaiushchego povedeniia: tri koping-shkaly* [Coping Methods: Three Coping Scales]. Kostroma, 2007.

Kriukova T.L., Ekimchik O.A., Opekina T.P., Shipova N.S. *Stress i sovladanie v sem'e v period samoizoliatcii v vremia pandemii COVID-19* [Stress and coping in the family during the period of self-isolation during the COVID-19 pandemic]. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society]. 2020. T. 11. pp. 120–134. (In Russ.)

Kuvaeva I.O. *Osobennosti organizatsii kontsepta Pandemiia u predstavitelei sotsionomicheskikh professii* [Features of the organization of the concept of Pandemic among representatives of socio-economic professions]. *Izv. Ural. feder. un-ta* [Bulletin of the Ural Federal University]. 2021. T. 27, № 3. pp. 113–123. (In Russ.)

Kuvaeva I.O. *Osobennosti sovladaiushchego povedeniia lichnosti v situatsii pandemii COVID-19. «Bekhterev i sovremennaiia psikhologiya lichnosti»: sb. st. VI Vseeros. nauch.-prakt. konf. (k 135-letiiu organizatsii pervoi v Rossii psikhofiziologicheskoi laboratorii v g. Kazani)* [Features of coping behavior of an individual in a COVID-19 pandemic "Bekhterev and modern psychology of personality": collection of articles. Art. VI All-Russian. scientific-practical conf. (to the 135th anniversary of the organization of the first in Russia psychophysiological laboratory in Kazan)]. *Kazan': Tsentr sotsial'nogumanitarnogo obrazovaniia* [Kazan: Center for Social and Humanitarian Education], 2020. pp. 95–97. https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/160001/bispl_2020_95_97.pdf?sequence=-1 (In Russ.)

Kuvaeva I.O. *Sootnoshenie organizatsii kontsepta Stress i sovladaiushchego povedeniia u studentov raznykh etnokul'turnykh grupp: dis. ... kand. psikhol. nauk* [Correlation of the organization of the concept of Stress and coping behavior among students of different ethnocultural groups: dis. ... Cand. psychol. sciences]. Moscow: Institut psikhologii RAN [Institute of Psychology RAN], 2020. 263 p. URL: <http://www.ipras.ru/engine/documents/document14234.pdf> (access date: 10.04.2021). (In Russ.)

Kuftiak E.V. *Sovladanie so stressom v period pandemii COVID-19 // Zeigarnikovskie chteniia: Diagnostika i psikhologicheskaiia pomoshch' v sovremennoi klinicheskoi psikhologii: problema nauchnykh i eticheskikh osnovanii: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Moskva, 18–19 noiab. 2020 g.* [Coping with stress during the COVID-19 pandemic // Zeigarnikov readings: Diag-

nostics and psychological assistance in modern clinical psychology: the problem of scientific and ethical foundations: materials of the Intern. scientific-practical Conf., Moscow, 18–19 Nov. Feb 2020]. Moscow, 2020. pp. 93–95. URL: https://psyjournals.ru/files/117513/zeigarnikovskie_chteniya_2020.pdf#page=94 (In Russ.)

Lazarus R. *Teoriia stressa i psikhofiziologicheskii issledovaniia* [Stress theory and psychophysiological research]. *Emotional stress* [Emotional stress]. 1970. pp. 178–206. (In Russ.)

Levitov N.D. Skuka [Boredom]. *Psikhicheskie sostoiianiia* [Mental states]. SPb.: Piter, 2001. 512 p. (In Russ.)

Leonova A.B., Velichkovskaia S.B. *Differentsial'naiia diagnostika sostoianii snizhennoi rabotosposobnosti. Psikhologiya psikhicheskikh sostoianii* [Differential diagnosis of states of reduced performance. Psychology of mental states]. Kazan', 2002. № 4. pp. 326–344. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45845619> (In Russ.)

Libina A.V. *Sovladaiushchii intellekt: chelovek v slozhnoi zhiznnoi situatsii* [Coping intelligence: a person in a difficult life situation]. Moscow, 2008. 400 p. (In Russ.)

Lukovtseva Z.V. *Pandemiia COVID-19 kak sotsial'nyi stressor: faktory psikhologo-psikhiatricheskogo riska (po materialam zarubezhnykh issledovani)* [The COVID-19 pandemic as a social stressor: psychological and psychiatric risk factors (based on foreign studies)]. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society]. 2020. T. 11. № 4. pp. 13–25. URL: https://psyjournals.ru/files/118247/sps_2020_n4_Lukovtseva.pdf (In Russ.)

Popova Z.D., Sternin I.A. *Semantiko-kognitivnyi analiz iazyka* [Semantic-cognitive analysis of language]. Voronezh: Istoki, 2007. 250 p. (In Russ.)

Rasskazova E.I., Emelin V.A., Tkhostov A.Sh. *Kategorichnye predstavleniia o prichinakh, proiavleniakh i posledstviakh koronavirusa: psikhologicheskoe sodержanie i sviaz' s povedeniem* [Categorical ideas about the causes, manifestations and consequences of coronavirus: psychological content and connection with behavior]. *Vestnik Moskovskogo universiteta* [Moscow University Bulletin]. 2020. № 2 (14). pp. 62–82. URL: <http://msupsyj.ru/articles/article/8448/> (In Russ.)

Tkhostov A.Sh., Rasskazova E.I. *Psikhologicheskoe sodержanie trevogi i profilaktiki v situatsii infodemii: zashchita ot koronavirusa ili «porochnyi krug» trevogi?* [Psychological content of anxiety and prevention in an infodemic situation: protection against coronavirus or a “vicious circle” of anxiety?]. *Konsul'tativnaiia psikhologiya i psikhoterapiia* [Counseling psychology and psychotherapy]. 2020. T. 28, № 2. pp. 70–89. (In Russ.)

Seledtsov A.M., Kirina Iu.Iu., Akimenko G.V. *Problemy psikhicheskogo zdorov'ia v usloviakh pandemii* [Mental health problems in a pandemic]. *Dnevnik nauki: elektron. nauch. Zhurnal* [Science diary: elec-

tron. scientific. magazine]. 2020. № 8. URL: http://dnevniknauki.ru/images/publications/2021/4/psihology/Akimenko_Seledtsov_Kirina.pdf (access date: 16.04.2020). (In Russ.)

Kharlamenkova N.E., Bykhovets Iu.V., Dan M.V., Nikitina D.A. *Perezhivanie neopredelennosti, trevogi, bes-pokoistva v usloviakh COVID-19* [Experiencing uncertainty, anxiety, worry in the face of COVID-19]. *Institut psikhologii RAN* [Institute of Psychology RAN]. URL: http://ipras.ru/cntnt/rus/institut_p/covid-19/kommentarii-eksp/har-1.html (access date: 16.04.2020) (In Russ.)

Shmatova Iu.E. *Psikhicheskoe zdorov'e naseleniia v period pandemii COVID-19: tendentsii, posledstviia,*

fakty i gruppy riska [Mental health of the population during the COVID-19 pandemic: trends, consequences, factors and risk groups]. *Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny: fakty, tendentsii, prognoz* [Economic and social changes: facts, trends, forecast]. 2021. T. 14, № 2. pp. 201–224. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 29.05.2021; одобрена после рецензирования 15.06.2021; принята к публикации 30.06.2021.

The article was submitted 29.05.2021; approved after reviewing 15.06.2021; accepted for publication 30.06.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 83–90. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 83–90. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-83-90>

ЖИЗНЕННЫЙ И БЫТИЙНЫЙ СМЫСЛ ЛИЧНОСТИ ОНКОЛОГИЧЕСКОГО БОЛЬНОГО: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ

Удачина Полина Юрьевна, кандидат психологических наук, Кубанский государственный университет, Краснодар, udachina777@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1082-7303>

Егикян Манушак Араратовна, Кубанский государственный университет, Краснодар, manushe@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4859-8465>

Аннотация. В статье обсуждается важность психологического ресурса человека, в контексте онкологического заболевания. В качестве такого внутреннего ресурса мы выделили жизненный и бытийный смыслы, а также определили разницу между этими двумя понятиями. Анализ литературы показал, что одной из основных проблем психологической науки является не понимание смысла жизни, а поиск психологических причин его утраты и возможности обрести вновь. Также мы выявили, что значительную роль в обретении и утрате смыслов могут играть не только обстоятельства жизни, но и личностные качества человека, его отношение к себе, к окружающему миру, способность нести ответственность за себя и свою жизнь.

Ключевые слова: смысл жизни, бытийный смысл, личность, ситуация онкологического заболевания, личность как субъект в ситуации онкологического заболевания.

Для цитирования: Удачина П.Ю., Егикян М.А. Жизненные и бытийные смыслы личности онкологического больного: содержательный анализ понятий // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 83–90. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-83-90>

Research Article

THE LIFE AND EXISTENTIAL MEANING OF THE PERSONALITY OF AN ONCOLOGICAL PATIENT: A MEANING ANALYSIS OF CONCEPT

Polina Y. Udachina, Candidate of Psychological Sciences, The Kuban State University, Krasnodar, udachina777@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1082-7303>

Manushak A. Egikyan, Kuban State University, Krasnodar, manushe@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4859-8465>

Annotation. The article discusses the importance of personal psychological resource in the context of cancer. As such an internal resource, we have identified the vital and existential meanings, and we also determined the difference between these two concepts. The analysis of the literature has shown that one of the main problems of psychological science is search for psychological reasons for its loss and the possibility of finding meaning of life again and again rather than understanding it. We also found that a significant role in the acquisition and loss of meanings can be played by the personal qualities, personal attitude towards oneself, towards the world around, the ability to self-responsibility and to responsibility for own life.

Keywords: meaning of life, meaning of being, personality, situation of cancer, personality as subject in situation of illness.

For citation: Udachina P. Yu., Egikyan M. A. The life and existential meaning of the personality of an oncological patient: a meaning analysis of concept // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 83–90. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-83-90>

Последние три десятилетия ознаменованы серьезным прорывом в исследовании онкологических заболеваний. Созданы новые способы диагностики, а также методы лечения этого тяжелого недуга, но универсального и гарантированного метода до сих пор не существует. Представители многих психологических, философских направлений, а также медицины сходятся во мнение, что внутренний ресурс каждого человека, способен повлиять на положительную динамику в лечении онкологического заболевания, тем самым значительно улучшить качество жизни больного. В качестве такого внутреннего ресурса можно выделить *жизненные и бытийные смыслы*.

Цель исследования. Провести анализ научной литературы и оценить меру изученности проблемы жизненных и бытийных смыслов личности онкологического больного, а также содержательный анализ понятий смысл жизни и бытийный смысл, теоретически обосновать их роль в преодолении болезни и улучшении качества жизни онкологического больного.

Объект исследования. Личность, находящаяся в ситуации преодоления онкологического заболевания.

Предмет исследования. Смысл жизни и бытийные смыслы личности как ресурс преодоления болезни и улучшения качества жизни онкологического больного.

Проанализируем степень разработанности проблемы смысла жизни и бытийного смысла в различных науках.

Описание разработанности проблемы смысла жизни и бытия в разных науках. В различных направлениях *педагогике*: И.В. Ульянова рассмотрела формирование смысло-жизненных ориентаций личности в педагогическом взаимодействии; О.Е. Фомина изучила особенности формирования смысло-жизненных ориентаций у учащихся художественных школ, 2009; Е.В. Белова исследовала особенности формирования ценностных ориентаций у старшеклассников, 2008 и др.

В различных направлениях *социологии* смысло-жизненные ориентации изучались в контексте: социальной культуры личности Н.С. Тимченко, 2000; в контексте журнальной прозы молодых авторов Миронова С.В., 2002; в контексте динамики ценностей на примере российских студентов Д.С. Леденцов и др.

В различных направлениях *медицины*: смысло-жизненные ориентации изучались в контексте: реабилитации больных с соматическими заболеваниями Э.Р. Габбасова, 2009; исследования личностных особенностей у пациентов с ишемической болезнью сердца Ю.В. Женчевская, 2009; ценностных особенностей лиц с наркотической зависимостью: Н.В. Калюгин, 2013.

Описание разработанности проблемы смысла жизни и бытия в философской науке. Как показал проведенный анализ философы активно исследуют различные аспекты проблемы смысла жизни, так мы обнаружили множество исследований по данной теме: смысл жизни и свобода исследованы Г.И. Русия, С.В. Кузнецов изучил смысл жизни как нравственную проблему, З.Г. Максютова подробно описала роль смысла жизни в развитии личности, Г.А. Хасанов раскрыл гносеологический аспект смысла жизни человека, Ю.В. Маслянка сделала попытку обобщения накопленного материала по проблеме смысла жизни в философии, Г.С. Малыгин рассмотрел смысла жизни в рамках диалектико-материалистического подхода и др.

Остановимся на нескольких наиболее интересных для нашего исследования определениях смысла жизни личности.

Г.С. Малыгин в своей диссертации, рассматривает смысл жизни как процесс и результат ее осмысления. Смысл жизни при этом является способом и условием духовного бытия и самосовершенствования индивида, следовательно, общества. Автор считает, что содержательный, позитивный и плодотворный смысл жизни является источником созидательного самодвижения духовной и материальной культуры, в ее социальных и индивидуальных проявлениях. Чем выше культура индивидуального самосознания, тем более органичнее человек связывает смысл своей жизни с осмыслением своей социальной среды, с осмыслением исторического процесса. Малыгин Г.С. отмечает, что у каждого человека есть свои мысли, свое осмысление, свой смысл жизни. Найти его можно в любви, творчестве, и т.д. Смысл жизни – это очень личное для каждого, у каждого из нас он свой, поэтому определение смысла жизни, является сверхзадачей [Малыгин Г.С.: 10].

Инговатов В.Ю., опираясь на работы Е.Н. Трубецкого, считает, что именно кризисы пробуждают интерес к смыслу человеческого существования. Сложные противоречия, с которыми приходится сталкиваться в современных реалиях, заставляют человека искать выход из сложившейся ситуации. Так кризис, переживаемый личностью в ситуации постановки диагноза – «онкология» и последующее преодоление данного кризиса, по мнению автора, может способствовать обретению реального смысла жизни и бытийных смыслов вместо имевших место до этого виртуальных, материальных ценностей и замыкания на самом себе [Инговатов В.Ю.: 8].

Исаевский А.В. рассматривает смысл жизни как фактор, позволяющий преодолеть духовный кризис. В своей работе автор опирается на концепции Э.З. Фромма. Фромм Э.З. видел смысл жизни в стремлении личности быть, а не обладать, именно бытие,

а не обладание, раскрывает перед индивидом смысл его существования. Человек обретает себя благодаря духовным, а не материальным ценностям. Франкл В.Э. отмечал, что смысл есть в каждой жизненной ситуации, но общего для всех людей смысла жизни не может быть в принципе [Исаевский А.В.: 6]. Нам близок подход данного автора, поскольку при онкологическом заболевании у людей на первый план выходят иные ценности, нежели до ситуации хронического соматического заболевания.

Выводы. Философская наука рассматривает смысл жизни во многих контекстах: как фактор, позволяющий преодолеть духовный кризис, как процесс и результат осмысления. В вопросах жизни и смерти философия всегда обращается к смыслу жизни. Несомненно, смысл жизни и смысл бытия, являются мощным внутренним ресурсом человека. Остается не ясным как смысл жизни теряется и как его снова обрести, какие факторы этому способствуют. Таким образом, из всех наук, помимо психологии, наиболее глубинная проработка проблемы смысла жизни и бытия осуществлялась философской наукой.

Описание разработанности проблемы смысла жизни и бытия в психологической науке. В контексте смысла жизни и смысложизненных кризисов, существует огромное множество как теоретических, так и эмпирических исследований, которые обращены к различным аспектам кризиса смысла жизни: К.В. Карпинский, Е.А. Лысенкова, Р.А. Ахмеров, В.С. Горбунова, Ф.Е. Василюк, Е.Н. Осин, В.Э. Франкл, М.Ш. Магомед-Эминов, Л.А. Пергаменщик, В.В. Котляров, А.М. Кольшко, А. Лэнглы и др.

В работах зарубежных психологов А. Адлера, Дж.А. Келли, К.Ц. Левина, А.Х. Маслоу, Г.У. Олпорта, К.Р. Роджерса, Э.З. Фромма, К.Г. Юнга и др. можно встретить рассмотрение смысла жизни и бытийных смыслов в различных контекстах. Среди отечественных психологов данная проблема также подробно изучена и по ней имеется ряд работ (Б.С. Братусь, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Проблема смысловой сферы и смысложизненных ориентаций широко представлена в работах К.А. Абульхановой-Славской, М.Я. Дворецкой, Г.Л. Будинайте, Е.К. Веселовой, Е.И. Исаева, Е.В. Корниловой, В.И. Слободчиковой, А.В. Серого, М.С. Яницкого, Г.Л. Вайзер, Д.А. Медведевой и др.

Отдельные отрасли и психологические школы внесли немалый вклад в исследование проблемы смысла жизни и бытийных смыслов личности.

В *общей психологии и психологии личности*: осмысленность жизни, в контексте благополучия личности П.П. Фесенко, 2005; особенности и различия смысловой сферы у близнецов разного типа А.В. Крылова, 2008; ценностно-смысловые составляющие образа мира супругов, в период построения отношений

Ю.В. Трофимова, 2002; смысложизненные ориентации женщин в период кризиса середины жизни Т.Ф. Куликова, 2004; исследование процесса проявления субъектности личности в выборе, его соотношение со смысложизненными и ценностными ориентациями О.В. Киреева, 2007; смысложизненные ориентации в контексте возрастных и гендерных особенностей личности И.П. Макарова, 2014; связь саморегуляции с осмысленностью жизни Д.Г. Бадмаева, 2004; в контексте смыслообразования в командном взаимодействии Е.А. Проненко, 2019; смысл жизни в контексте самоактуализации личности на разных этапах обучения в вузе исследовался Е.В. Самаль, 2008; смысложизненные ориентации как детерминанты формирования субъектности личности исследовались на военнослужащих в различных условиях службы Э.А. Бабаян, 2005; смысловые образования личности и их значимость в совладании с трудными жизненными ситуациями А.В. Котельникова, 2009; зависимость волевой регуляции студентов от смысложизненных ориентаций Д.Д. Барабанов, 2015; значение ценностно-смысловых факторов в трудных жизненных ситуациях А.А. Калинин, 2016; связь смысложизненных ориентации девочек подростков с девиантным поведением П.Е. Разумовская, 2009; особенности ценностных структур и смысложизненных ориентаций студентов Ф.Б. Яшин, 2006; связь инновационного потенциала профессионала с карьерными и смысложизненными ориентациями Т.Д. Ким, 2013; особенности ценностно-смысловой сферы личности разного виктимного (от лат. *victim* – жертва) типа Н.Ю. Чернобровкина, 2013; особенности интерпретации смысла жизни взрослыми, принадлежащими к разным этноконфессиональным группам Е.Н. Ростова, 2013; ценностно-смысловая сфера молодежи с активным социальным поведением А.А. Левшина, 2011; особенности ценностно-смысловой сферы и образа мира у молодежи Д.Р. Базарова, 2011; особенности ценностно-смысловой сферы и образа мира у иностранных студентов Ю.А. Гришенина, 2009 и др.

В *социальной психологии*: исследование структуры личности студента ее уровни в контексте социальной психологии С.В. Морозова, 2005; специфика смысложизненных ориентаций различных групп молодежи Н.Л. Быкова, 2005; особенности социального представления у лиц с разными типами ценностно-смысловых позиций С.И. Соболев, 2006; аспект жизнедеятельности и ее связь со свойствами личности Т.В. Наливайко, 2006; исследование смысловой сферы субъектов управления Ю.В. Резниченко, 2008; дисгармония межличностных отношений в ценностно-смысловой сфере старшеклассников Е.В. Некрасова, 2012; социально-психологические условия формирования имиджа женщин руководителей Т.Н. Матвеева, 2005; особенности смысложизненных

ориентаций спасателей МЧС Н.В. Потехина, 2005; исследование смысложизненных ориентаций у сельских жителей после природных катастроф И.А. Горбушина, 2004; исследование смысложизненных ориентаций трудовых мигрантов, их психологического состояния, факторов адаптации О.Г. Мокрецова, 2016; смысложизненные ориентации и самооценка различных групп йеменских женщин Абдул Салам Мухаммад Раген Исмаил, 2009 и др.

В *педагогической психологии*: связь агрессивности и смысложизненной концепции школьников подростков. Т.В. Слотина, 2005; смысложизненные ориентации студентов, их адаптивные свойства личности Н.В. Шаньгина, 2007; особенности смысловой сферы учащихся различных общеобразовательных школ Н.О. Симаченко, 2008; психологические механизмы развития и функционирования смыслов А.В. Серый, 1996; межличностный диалог как способ развития мотивационно-смысловой сферы младших школьников М.А. Лукьяненко, 2005; содержание образа профессионального «Я», в зависимости от изменений ценностно-смысловых ориентаций студентов А.А. Шатохин, 2005; особенности ценностно-смысловой сферы педагогов школ с синдромом эмоционального выгорания Е.Г. Ожогова, 2008; особенности смысловой сферы педагога, в контексте повышения профессиональной квалификации Г.В. Мишенина, 2009; смысложизненный аспект становления «Я-концепции» у подростков Т.А. Попова, 2009; связь феномена смысла жизни с педагогическим творчеством Е.А. Максимова, 2001; связь профессионального самопрогнозирования будущего педагога с смысложизненными ориентациями В.Е. Сараева, 2003; межличностная изоляция старшеклассников, ее преодоление через формирование смысложизненных ориентаций М.А. Чулкова, 2007; роль смысложизненных ориентаций как фактора подготовки к профессиональной деятельности Е.В. Мартынова, 2002; ценностно-смысловые особенности в период профессионального становления О.Г. Кагальницкая, 2006; личностная рефлексия как фактор формирования смысложизненных ориентаций у старшеклассников Ю.В. Епимахина, 2008; особенности влияния смысложизненных ориентаций на процесс социальной адаптации студентов С.В. Шкилев, 2006; особенности и динамика структуры ценностно-смысловых ориентаций студентов педагогических вузов Насраддин Е. Мохаммад, 2010; смысложизненный аспект будущих практических психологов А.Н. Смирнов, 2006; формирование смысложизненных ориентаций у студентов психологов Н.И. Аркаева, 2012; переживание страха смерти как ценностно-смыслового барьера С.А. Абдулгалимова, 2010; развитие смысложизненных ориентаций студентов в процессе образования (богословского и светского) Н.В. Моздор,

2007; смысложизненные и ценностные ориентации в отношении жизни и смерти у юношей Л.В. Шутова, 2005; влияние полиэтнической образовательной среды вуза на динамику ценностно-смысловой ориентации выпускников школ А.Г. Хайбулаева, 2015; личностная адаптация российских и вьетнамских студентов психологов, их личностно-профессиональных качеств, смысложизненных ориентаций на будущую профессию Нгуен Тхи Чам Ань, 2009; особенности смысложизненных стратегий подростков мигрантов И.С. Сапожникова, 2007; исследование деформации смысловой сферы школьников подростков в постконфликтном регионе А.А. Газдиева, 2008; особенности трансформации смысловой сферы юношами с различным уровнем компьютерной зависимости А.В. Мирошниченко, 2010; ценностно-смысловая сфера студентов в контексте изучения иностранного языка Е.В. Стаканова, 2006; интегральная смысловая регуляция студентов вузов, особенности их психологического сопровождения В.С. Кислова, 2006; особенности смысложизненных ориентаций одаренных подростков М.Е. Кореневская, 2006; структурные компоненты ценностно-смысловой сферы старшеклассников со скрытой формой интеллектуальной одаренности Т.С. Спешнинова, 2013; особенности ценностно-смысловых ориентаций подростков с наркотической зависимостью И.А. Килина, 2005 и др.

В *психологии развития*: особенности ценностно-смысловой сферы музыкантов профессионалов и любителей музыки К.В. Бондарь, 2010; особенности смысложизненных ориентаций пожилых людей, переживание одиночества в пожилом возрасте И.А. Дьяченко, 2014; психологические и акмеологические особенности развития смысложизненных ценностей студентов (гуманитарных профилей) В.А. Семиков, 2009; особенности смысловой сферы банковских служащих Н.М. Кадыкина, 2009; смыслообразования в структуре саморегуляции личности с психологической зависимостью в юности М.Г. Рябова, 2010; миропонимание как компонент ценностно-смысловой сферы Н.М. Грачева, 2017; исследована роль СЖО людей, работающих в разных условиях деятельности Н.С. Терехина, 2014; осмысленность жизни как ресурс, обеспечивающий субъективное благополучие О.А. Елисеева, 2011; особенности смысловой сферы врачей урологической и терапевтической специализации Е.В. Криченко, 2006; совладающее поведение как личностный конструкт преодоления ценностно-смысловых барьеров пожилыми людьми Е.Б. Лунина, 2009; особенности ценностно-смысловой сферы личности российских предпринимателей С.В. Мещерякова, 2008; акмеологический смысл жизни как фактор эффективности самореализации молодых студентов А.А. Скрипкин, 2009; особенности ценностно-смыслового самоопределения

у старшеклассников Ф.К. Нуриманова, 2006; связь субъективного качества жизни со смысложизненными ориентациями и психической ригидностью В.А. Непомнящая, 2005; влияние смысложизненных ориентаций педагогов на уровень их профессионального развития К.В. Пирумова, 2005 и др.

В *психологии труда*: смысложизненные ориентации профессиональных спортсменов Д.С. Бакуняева, 2018; связь личностных и ценностно-смысловых переменных с устойчивостью к профессиональному выгоранию учителей А.Н. Густелева, 2009 и др.

В *юридической психологии*: смысловая ориентация личности как компонент профессиональной успешности частных охранных предприятий и служб безопасности Ю.Ю. Бузакина, 2005 и др.

В *медицинской психологии*: роль смысложизненных ориентаций в формировании стрессоустойчивости А.А. Гриднева, 2018; смысл жизни и закономерности психологической адаптации у пациентов со злокачественными лимфомами Е.В. Пестерева, 2011; исследование смысложизненных ориентаций ишемических пациентов И.Л. Гуреева, 2009; особенности смысложизненных ориентации шахтеров переживших витальную угрозу А.В. Цымбал, 2013 и др.

Резюмируя все вышесказанное, можно с уверенностью сказать, что психологическая наука, обладает достаточным объемом материалов и инструментарием, для исследования проблемы смысла жизни и бытийных смыслов личности. Современная психологическая наука, не пытается продолжить поиск ответа на вопрос, в чем состоит смысл жизни, ее интересуется: какое влияние оказывает этот смысл или его отсутствие на жизнь человека. Ученые ведут поиск психологических причин утраты смысла жизни и возможности его обретения.

Остановимся на нескольких наиболее важных для нашей работы определениях смысла жизни и бытийного смысла представителей психологической науки. И проанализируем более подробно как ученые разных школ и направлений психологии рассматривают смысл жизни и бытийный смысл личности, останавливаясь на тех, где данные понятия исследованы наиболее глубоко и им даны наиболее исчерпывающие определения.

Представители экзистенциальной психологии и философии, отмечают, что успешное лечение хронических соматических болезней во многом облегчается благодаря таким факторам как: любовь к родным, к миру, к жизни, в возможности реализации себя как личности и другим значимым для личности и наполненным смыслом аспектам бытия. Стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни В.Э. Франкл рассматривает как врожденную мотивационную тенденцию, присущую всем людям и являющуюся основным двигателем пове-

дения и развития личности. Из жизненных наблюдений, профессиональной практики и разнообразных эмпирических данных В.Э. Франкл заключает, что для того, чтобы жить и активно действовать, человек должен верить в смысл, которым обладают его поступки. *«Даже самоубийца верит в смысл – если не жизни, то смерти»* [Франкл В.Э.: 45]. Отсутствие смысла порождает у человека состояние, которое Франкл называет экзистенциальным вакуумом. Экзистенциальный вакуум характеризуется потерей интереса, что ведет к скуке, сопровождается отсутствием инициативы и как следствие возникает чувство бессмысленности. Каждый человек делает свое существование осмысленным. Осуществление смысла является для человека императивной необходимостью по причине конечности, ограниченности и необратимости бытия человека в мире, невозможности отложить что-то на потом, неповторимости тех возможностей, которые представляет человеку каждая конкретная ситуация. Осуществляя смысл своей жизни, человек осуществляет тем самым сам себя; так называемая самоактуализация является лишь побочным продуктом осуществления смысла. В.Э. Франкл говорил: *«... смысл своей жизни каждый человек открывает для себя сам. Человек не должен спрашивать, в чем смысл его жизни, но скорее должен осознать, что он сам и есть тот, к кому обращен вопрос»*. Так ситуация тяжелого заболевания может подтолкнуть личность к осознанию собственной ценности, пониманию своей нужности, необходимости бороться за свою жизнь, нужности себя для кого-то (ребенка, любимого, дела...), наполнению смыслом простых аспектов бытия, которые до проявления болезни не рефлексировались: как прекрасна жизнь, как прекрасно быть здоровым или просто себя хорошо чувствовать, человек находит смысл в любви к природе и др.

Личностно-центрированный подход рассматривает смысл жизни в качестве актуализирующей тенденции, которая проявляется в личностном росте, в развитии и реализации собственного потенциала. Представители данного направления считают самопознание, развитие, самосовершенствование и самоактуализацию важными, наполненными смыслом неотъемлемыми компонентами жизни личности, опосредующими ее здоровье. Реализация себя наполняет, выступает бытийным смыслом жизни человека. Качество жизни в рамках данного подхода осуществляет функцию двигателя человека в направлении: *«...К полному развитию и высвобождению своей позитивной энергии»* [Давыдов Д.Г.: 56]. По мнению К.Р. Роджерса, человек обладает огромными, внутренними ресурсами самопознания и понимания собственного поведения, однако доступ к этим ресурсам возможен лишь в случае создания определенного со-

циально-психологического климата, например, когда внешние ограничения не противоречат внутренним потребностям (прежде всего потребность в самоактуализации). Это представляется особенно важным в улучшении качества жизни человека в контексте исследуемого заболевания.

Представитель клинического направления психологии, Т.В. Рогачева, рассматривает в своей работе не смысл жизни как основную проблему, с которой сталкивается пациент, а смысл болезни. Болезнь проявляется не столько в физическом изменении организма, сколько психологическом. Она становится более личной.

Субъектно-бытийный подход рассматривает больного как осознанную, активную личность, способную принимать решение и нести ответственность за себя, за свое здоровье, вести осмысленный образ жизни. Активность и осознанность являются основными, внутренними критериями личности как субъекта по отношению к своей жизни и здоровью [Абульханова-Славская К.А.: 39].

С точки зрения субъектно-бытийного подхода значительную роль в поиске смысла жизни играют личностные качества человека, его отношение к себе, к окружающему миру, способность нести ответственность и решать возникающие противоречия. Противоречия являются механизмом развития личности (А.В. Брушлинский), способствуют ее переходу на новый, более сложный уровень, что дает возможность реализовать себя, во всех сферах, наполнить свое бытие и жизнь смыслом [Фахрутдинова Л.Р.: 41]. Оказываясь в трудных жизненных ситуациях, разрешая противоречия личность обретает опыт нахождения новых смыслов, так, например, оказавшись в ситуации болезни человек может предаться унынию, апатии, оказаться в экзистенциальном вакууме, а может найти новые поводы, новые смыслы ради которых стоит бороться и жить дальше. Осуществление смысла является для человека законной необходимостью по причине конечности, ограниченности и необратимости бытия индивида в мире, невозможности отложить что-то на потом, неповторимости тех возможностей, которые представляет индивиду каждая конкретная ситуация [Франкл В.Э.: 66].

Представитель деятельностного подхода в психологии, А.Н. Леонтьев под смыслом жизни понимал объективную характеристику места и роли объектов, явлений и событий действительности и действий субъекта в контексте его жизни. «Жизненный смысл объективен, ибо не зависит от его осознания, при этом он индивидуален, неповторим. Это не психологическое, а скорее метафизическое понятие» [Д.А. Леонтьев: 101].

Другой представитель отечественной психологии, Р.Р. Гарифуллин, в своей монографии отмечает,

*что «смысл жизни часто путают со смыслом бытия». Смысл жизни по Гарифуллину Р.Р. – это ценности, которые делают жизнь человека привлекательной, привязывают человека к этой жизни. Одной из таких ценностей автор выделяет переживания экзистенции. Экзистенция (лат. *existential/exsistentia* – появляюсь, возникаю, существую и т.д.) – существование. Переживание экзистенции – это чувство, в основе которого лежит ощущение смысла бытия, когда человек чувствует связь с миром, нуждается в нем, а мир нуждается в человеке – «бытие-в-мире» (забота по М. Хайдеггеру). Забота определяет саму суть человека, а человек всегда связан с миром [Гарифуллин Р.Р.: 57]. То есть, смысл жизни проявляется в степени значимости для личности ее существования, той ценности, который является возможность жить, выполняя то, что личность считает для себя ценным. Переживание экзистенции достигается благодаря тому, что личность осознает необходимость своего существования, удовлетворенность или счастье от того, что оно есть.*

Смысл жизни Р.Р. Гарифуллин рассматривает как, некий внутренний психический смысл бытия человека, а под бытийным смыслом понимает смысл (трансцендентный), который выходит за пределы человека, но открыт к нему, наполняет его смысл жизни.

Выводы. Подводя итог всего вышеописанного, можно сформулировать следующие определения: смысл жизни – внутренний, психический смысл бытия человека проявляется в степени значимости для личности ее существования, той ценности, который является возможность жить стремясь к тому, выполняя и получая то, что личность считает для себя ценным, осознавая необходимость своего существования и счастье либо удовлетворение от того, что жива и можно делать то что важно, то что радует, это результат осмысления личностью бытия, то что питает личность, наполняет ее жизнь красками, чувствами и эмоциями; бытийный смысл выходит за пределы человека, но открыт к нему, придавая жизни личности ценность, значимость и смысл. Также можно выделить те смыслы, которые появляются у личности и привязаны к различным сферам бытия природе, семье, работе, отношениям с людьми и др. (например, красота природы, сама жизнь, дети, написание научной работы, сохранение своего дела и т.д.). Личность, находящаяся в ситуации хронического соматического заболевания, ощущая предельность своего существования способна ярче, осмысленнее воспринимать то, что чувствует, видит, переживает, находить смысл в простых вещах, быть счастливой от того, что: жива, от красоты мира, природы и возможности ей любоваться, от вида и вкуса пищи и возможности ими наслаждаться, от того

что есть у личности в данный момент; от общения с детьми, внуками, любимыми людьми, возможности видеть своих близких и др. В ситуации онкологического заболевания при переживании предельности существования человек, может понять, как мало и одновременно много ему надо и все это дает одна возможность – возможность жить, преодолев болезнь. Переживание экзистенции достигается благодаря тому, что личность осознает необходимость своего существования, удовлетворенность или счастье от того, что оно есть.

Таким образом, целостность жизни для личности, ее направленная активность может стать ключом к решению проблемы обретения смысла жизни и бытия, а они в свою очередь конструктом преодоления болезни. Личность как субъект относящаяся к своему здоровью не будет безучастно следить за ходом лечения и «сидеть сложив руки», она будет проявлять активность собирая информацию о своей болезни и стратегии излечения, ведя поиск оптимальной стратегии, будет искать специалистов и консультироваться с ними, будет принимать меры, посещая врачей и соблюдая их рекомендации, но при этом и сама будет вносить посильный вклад в процесс своего исцеления, ведя поиск внутренних ресурсов и резервов для борьбы с болезнью, занимая активную позицию и борясь до последнего.

Список литературы

- Абульханова-Славская К.А. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. Изд. «Мысль». М.: 1991. 155 с.
- Давыдов Д.Г. Современные подходы к исследованию качества жизни // Социальные науки и современное общество. МАБиУ, № 2 (16), с. 54-67,
- Гарифуллин Р.Р. Постмодернизм в психологии. Монография. 2005. URL: psyfactor.org (04.07.2021)
- Исаевский А.В. Смысл жизни как фактор преодоления духовного кризиса: авт. дис. ... канд. филос. наук. 2009. 22 с. URL: dissercat.com (04.04.2021)
- Инговатов В.Ю., Смысл существования как взаимодействие социального и экзистенциального в человеке: дис. ... канд. филос. наук. Барнаул, 2002, 25 с. URL: dissercat.com (04.04.2021)
- Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: Смысл 2003, 486 с. URL: lib.uni-dubna.ru (25.04.2021)
- Карпинский К.В. Смыслжизненный кризис личности: феноменология, механизмы, закономерности: дис. ... док. психол. наук. М., 2017, 563 с.
- Кузнецов С.В. Смысл жизни как нравственная проблема: дис. ... канд. филос. наук. СПб., 1999, 134 с.
- Максютова З.Г. Роль смысла жизни в развитии личности: дис. ... канд. филос. наук. Уфа, 2008. 156 с.

Малыгин Г.С. Смысл жизни как способ реализации сущности человека: дис. ... док. филос. наук. Иркутск, 1999. 34 с. URL: dissercat.com (08.04.2021)

Маслянка Ю.В. Проблема смысла жизни в современной философии: дис. ... канд. филос. наук. Пермь, 2008, 276 с.

Розачева Т.В. Смысловая реальность болеющей личности: структурно-функциональный анализ (на материале болезней и нарушений системы кровообращения): авт. дис. ... док. психол. наук. Томск, 2004 г., 36 с.

Русия Г.И. Свобода – смысл жизни: дис. ... док. филос. наук. Тбилиси, 1981, 342 с.

Фахрутдинова Л.Р. Бытие и переживание человека. Личность и бытие: Субъектный подход (к 80-летию со дня рождения А.В. Брушлинского). М. – Краснодар: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции (с иностранным участием), 25–26 октября 2013 г., с. 44

Франкл В.Э. Доктор и душа. Санкт-Петербург: «Ювента», 1997 г.

Франкл В.Э. Человек в поисках смысла. Москва: «Прогресс», 1990, 368 с.

Хасанов Г.А. Смысл жизни человека: гносеологический анализ: дис. ... канд. филос. наук. Магнитогорск, 2005, 141 с.

Frankl V.E. The Unconscious God. New York: Washington Square Press., 1975, 161 p.

Frankl V.E. Man's search for meaning: an introduction to logotherapy. Boston: Beacon Press books, 1992

References

- Abul'khanova-Slavskaiia K.A. *Strategii zhizni* [Life strategies]. Izd. «Mysl'». Moscow: 1991, 155 p. (In Russ.).
- Davydov D.G. *Sovremennnye podkhody k issledovaniiu kachestva zhizni* [Modern approaches to the study of the quality of life]. *Sotsial'nye nauki i sovremennoe obshchestvo. MABiU* [Social sciences and modern society]. № 2 (16), p. 54-67. (In Russ.).
- Garifullin R.R. *Postmodernizm v psikhologii. Monografiia* [Postmodernism in psychology. Monograph]. 2005, URL: psyfactor.org (04.07.2021) (In Russ.).
- Isaevskii A.V. *Smysl zhizni kak faktor preodoleniia dukhovnogo krizisa: avt. dis. ... kand. filios. Nauk* [The meaning of life as a factor in overcoming a spiritual crisis: ed. dis. ... cand. philos. sciences]. 2009. 22 p. URL: dissercat. som (04.04.2021) (In Russ.).
- Ingovatov V.Iu. *Smysl sushchestvovaniia kak vzaimodeistvie sotsial'nogo i ekzistentsial'nogo v cheloveke: dis. ... kand. filios. Nauk* [The meaning of existence as the interaction of the social and the existential in man: dis. ... cand. philos. sciences]. Barnaul, 2002, 25 p. URL: dissercat. som (04.04.2021) (In Russ.).
- Leont'ev D.A. *Psikhologiia smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti: ucheb. posobie dlia*

studentov vuzov, obuchaiushchikhsia po napravleniiu i spetsial'nostiam psikhologii [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of meaningful reality: textbook. manual for university students studying in the direction and specialties of psychology]. Moscow: Smysl 2003, 486 p. URL: lib.uni-dubna.ru (25.04.2021) (In Russ.).

Karpinskii K.V. *Smyslozhiznennyi krizis lichnosti: fenomenologiya, mekhanizmy, zakonomernosti: dis. ... dok. psikhol. Nauk* [Life-meaning crisis of personality: phenomenology, mechanisms, patterns: dis. ... doc. psychol. science]. Moscow, 2017, 563 p. (In Russ.).

Kuznetsov S.V. *Smysl zhizni kak npravstvennaia problema: dis. ... kand. filos. Nauk* [The meaning of life as a moral problem: dis. ... cand. philos. sciences.]. Sankt-Peterburg, 1999, 134 p. (In Russ.).

Maksiutova Z.G. *Rol' smysla zhizni v razvitii lichnosti: dis. ... kand. filos. Nauk* [The role of the meaning of life in the development of personality: dis. ... cand. philos. sciences]. Ufa, 2008, 156 p. (In Russ.).

Malygin G.S. *Smysl zhizni kak sposob realizatsii sushchnosti cheloveka: dis. ... dok. filos. Nauk* [The meaning of life as a way of realizing the essence of man: dis. ... doc. philos. sciences]. Irkutsk, 1999, 34 p. URL: dissercat.som (08.04.2021) (In Russ.).

Maslianka Iu.V. *Problema smysla zhizni v sovremennoi filosofii: dis. ... kand. filos. Nauk* [The problem of the meaning of life in modern philosophy: dis. ... cand. philos. sciences]. Perm', 2008, 276 p. (In Russ.).

Rogacheva T.V. *Smyslovaia real'nost' boleiushchei lichnosti: strukturno-funktsional'nyi analiz (na materiale boleznei i narushenii sistemy krovoobrashcheniia): avt. dis. ... dok. psikhol. nauk* [The semantic reality of a sick person: structural and functional analysis (based on dise-

ases and disorders of the circulatory system): ed. dis. ... doc. psychol. sciences]. Tomsk, 2004, 36 p. (In Russ.).

Rusiiia G.I. *Svoboda – smysl zhizni: dis. ... dok. filos. Nauk* [Freedom is the meaning of life: dis. ... doc. philos. sciences]. Tbilisi, 1981, 342 p. (In Russ.).

Fakhrutdinova L.R. *Bytie i perezhivanie cheloveka. Lichnost' i bytie: Sub"ektnyi podkhod (k 80-letiiu so dnia rozhdeniia A.V. Brushlinskogo)* [Being and experience of a person. Personality and Being: Subjective Approach (to the 80th anniversary of the birth of A.V. Brushlinsky)]. Moscow – Krasnodar: *Materialy VI Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (s inostrannym uchastiem)* [Materials of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference (with foreign participation)], 25–26 oktiabria 2013, p. 44 (In Russ.).

Frankl V.E. *Doktor i dusha* [Doctor and soul]. Sankt-Peterburg: «Iuventa», 1997. (In Russ.).

Frankl V.E. *Chelovek v poiskakh smysla* [A man in search of meaning]. Moscow: «Progress», 1990, 368 p. (In Russ.).

Khasanov G.A. *Smysl zhizni cheloveka: gnoseologicheskii analiz: dis. ... kand. filos. Nauk* [The meaning of human life: epistemological analysis: dis. ... cand. philos. sciences]. Magnitogorsk, 2005, 141 p. (In Russ.).

Frankl V.E. *The Unconscious God*. New York: Washington Square Press. 1975, 161 p. (In Russ.).

Frankl V.E. *Man's search for meaning: an introduction to logotherapy*. Boston: Beacon Press books, 1992

Статья поступила в редакцию 01.06.2021; одобрена после рецензирования 22.06.2021; принята к публикации 08.08.2021.

The article was submitted 01.06.2021; approved after reviewing 22.06.2021; accepted for publication 08.08.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 91–98. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 91–98. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-91-98>

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЫРАЖЕННОСТИ УСТАНОВОК НА ИНТЕНСИВНОЕ РОДИТЕЛЬСТВО У РОССИЙСКИХ ЖЕНЩИН

Мисиюк Юлия Викторовна, Ярославский государственный медицинский университет, Ярославль, Россия, misiyk@ysmu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3257-1978>

Хазова Светлана Абдурахмановна, доктор психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, s_hazova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7777-2135>

Аннотация. Культурный и мировоззренческий сдвиг парадигмы родительства в сторону детоцентрированного подхода в воспитании подводит к необходимости изучения феноменологии интенсивного родительства (материнства) в отечественной психологии. В статье впервые представлены количественные результаты выраженности установок интенсивного родительства у российских женщин (в рамках пилотной версии апробации методики «Intensive Parenting Attitudes Questionnaire» (IPAQ) (Liss M., Schiffrin H.H., Mackintosh V.H., Miles-McLean H., Erchull M.J., 2013). В исследовании приняли участие 138 женщин в возрасте от 23 до 56 лет ($M = 38,43$), имеющих 1–5 детей ($M = 1,93$). Выявлено, что центральным элементом в модели интенсивного родительства российских женщин выступает детоцентрированность. Описаны различия наполненности интенсивных родительских установок в зависимости от возраста матери. Показано, что выраженность установок интенсивного материнства довольно слабо взаимосвязана с особенностями жизненного контекста и социально-демографических характеристик женщин. Полученные результаты могут быть использованы в работе с проблемами родительского стресса, выгорания и общей неудовлетворенностью жизнью при работе с индивидуальными клиентами и семьями.

Ключевые слова: интенсивное родительство, интенсивное материнство, профессионализация родительства, установки на интенсивное родительство.

Благодарности. Работа выполнена в рамках государственного задания Минобрнауки России № FZEW-2020-0005

Для цитирования: Мисиюк Ю.В., Хазова С.А. Исследование выраженности установок на интенсивное родительство у российских женщин // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 91–98. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-91-98>

Research Article

STUDY OF THE EXPRESSION OF ATTITUDES ON INTENSIVE PARENTING IN RUSSIAN WOMEN

Yulia V. Misiyk, Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl, Russia, misiyk@ysmu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3257-1978>

Svetlana A. Khazova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, s_hazova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7777-2135>

Abstract. The cultural and ideological shift of the parenting paradigm towards the child-centred approach in upbringing leads to the need to study the phenomenology of intensive parenting (motherhood) in Russian psychology. For the first time, the article has presented the quantitative results of the intensity of the attitudes of intensive parenting in Russian women (as part of the pilot version of the Intensive Parenting Attitudes Questionnaire (IPAQ) methodology testing) (Liss M., Schiffrin H.H., Mackintosh V.H., Miles-McLean H., Erchull M.J., 2013) The study involved 138 women aged 23 to 56 years ($M = 38.43$) with number of children 1 to 5 ($M = 1.93$). It was found that the central element in the model of intensive parenting Russian women advocate child-centredness. Differences in the fullness of intense parental attitudes, depending on the age of the mother, are described. The severity of the attitudes to intensive motherhood is rather weakly interconnected with the peculiarities of the life context, and the socio-demographic characteristics of women. The findings can be used to address parental stress, burnout and general life dissatisfaction with individual clients and families.

Keywords: intensive parenting, intensive motherhood, professionalisation of parenting, severity of attitudes towards intensive parenting.

Acknowledgments. This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project FZEW-2020-0005

For citation: Yulia V. Misiyk, Svetlana A. Khazova. Study of the expression of attitudes on intensive parenting in Russian women // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 91–98. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-91-98>

Введение

В последние десятилетия в современной российской семье увеличилась вариативность выбора моделей родительского поведения. Осознанное, включенное родительство давно находится на пике популярности не только в среде потребителей информации о материнстве и детстве, но и среди профессионалов: экспертов-психологов, исследователей и т. д. Однако социокультурные трансформации общества предъявляют к современным родителям все более высокие требования: стандарты «правильного» родительства усложняются [Исупова: 183], а материнство в современном обществе совершенствуется и интенсифицируется. Фактически материнство превращается в профессию, в которой есть свой набор компетенций, и предполагается обучение [Чернова, Шпаковская: 522]. Современное родительство больше не рассматривается обществом как «естественная», биологически детерминированная социальная практика. Матери и отцы все больше концентрируются на необходимости раннего когнитивного развития детей, принимая активное участие во всех сферах их жизни. В западной психологии этот подход к воспитанию с акцентом на детоцентричность получил название «интенсивное родительство».

Впервые термин «интенсивное материнство», представляющий собой набор установок на родительство по гендерному типу, был описан в работе социолога Ш. Хейс «Культурные противоречия материнства» (1998). Она подняла вопрос о том, что матери сейчас гораздо больше делают для своих детей, чем предыдущие поколения: не только кормят и моют, но и постоянно развивают, заботятся о ментальном здоровье, читают соответствующую литературу – тратят много сил на интенсивное развитие детей. Логика интенсивного материнства представлена в идее, что правильное и желаемое воспитание детей требует «навыков профессионального уровня и большого количества физической, моральной, умственной и эмоциональной энергии со стороны матери» [Heys: 8]. Этот подход декларирует, что матери являются лучшими родителями и должны быть эмоционально и физически доступны для своих детей, нести ответственность за развитие и результаты эмоционального, социального, когнитивного и физического здоровья. В контексте интенсивного родительства мать смещает на второй план приоритеты собственных, личных или карьерных целей и ставит детей на первое место [Forbes, Donovan, Lamar: 63].

Подобный родительский перфекционизм предполагает большие затраты сил, времени и средств на все сферы жизни ребенка, что требует от женщины дополнительных внутренних и внешних ресурсов. С одной стороны, идеология интенсивного материнства утверждает, что этот опыт является одним из самых

эмоционально вознаграждаемых в жизни женщины и благотворно сказывается на развитии детей. Однако критики указывают на «темную сторону» интенсивного материнства: исследования показали, что высокие нормы интенсивного родительства, предписывающие женщинам быть «идеальными матерями», связаны с более высоким уровнем вины и стресса [Wall: 253; Rizzo, Schiffrin, Liss: 618; Meeussen, Van Laar].

Таким образом, идеология интенсивного родительства в России получает все более широкое распространение [Михайлова, Сивак: 9; Сивак: 9–10] среди матерей и отцов. Однако исследование качественных и количественных характеристик интенсивных родительских установок как целостного конструкта в отечественной психологической науке сегодня представлено крайне слабо. Данное противоречие определило **цель нашего исследования**: изучение выраженности установок на интенсивное родительство у российских женщин.

Методический комплекс:

1. Социально-демографическая анкета, включающая вопросы о необходимости дополнительных занятий для детей, об образовании в сфере родительства и т. д.

2. Методика «Intensive Parenting Attitudes Questionnaire» (IPAQ) (Liss M., Schiffrin H.H., Mackintosh V.H., Miles-McLean H., Erchull M.J., 2013 [Liss, Schiffrin, Mackintosh, et al: 625]) для исследования выраженности установок на интенсивное родительство.

Это исследование проводилось в рамках адаптации и апробации русскоязычной версии методики «Опросник установок на интенсивное родительство» («Intensive Parenting Attitudes Questionnaire» (IPAQ) [Мисюк, Прихидько: 114]. Опросник состоит из 25 пунктов, сформулированных в утвердительной форме, включающих как прямые, так и обратные вопросы. Респондентам предлагается оценить степень согласия с каждым пунктом по 6-балльной лайкертовской шкале (от «полностью не согласен» до «полностью согласен»). Вопросы методики отражают основные идеи интенсивного родительства и представлены пятью шкалами:

1. *Шкала «эссенциализма» (Essentialism)* отражает представление о том, что воспитанием детей лучше всего заниматься матери. Женщина – главное лицо, осуществляющее уход за ребенком, это заложено природой, является естественным, предопределено ролью матери.

2. *Шкала «Удовлетворенность» (Fulfillment)* – удовольствие, получаемое от родительства и воспитания.

3. *Шкала «Стимуляция» (Stimulation)* отражает представление о том, что родителям необходимо стимулировать когнитивное, эмоциональное и физическое развитие детей с самого раннего возраста.

4. Шкала «Трудности» (*Challenging*) содержит утверждения о сложности выполнения родительской роли, требующей больших усилий, обременяющей.

5. Шкала «Детоцентрированность» (*Child-Centered*) – дети являются центром внимания в семье, родители должны уделять первоочередное внимание потребностям ребенка.

Предварительная оценка надежности методики

Для оценки надежности методики «Intensive Parenting Attitudes Questionnaire» (IPAQ) использовался коэффициент альфа Кронбаха. При анализе согласованности всего опросника получен высокий уровень коэффициента согласованности шкал – альфа Кронбаха ($\alpha = 0,96$). Субшкалы IPAQ имеют хорошую надежность ($> 0,9$) и коррелируют друг с другом. Корреляции с суммарным баллом находятся в широком диапазоне – $0,47 < r < 0,73$ (табл. 1).

Методы математико-статистической обработки: анализ средних, корреляционный анализ (r Спирмена), однофакторный дисперсионный анализ ANOVA.

Выборка. В исследовании приняли участие 138 женщин в возрасте от 23 до 56 лет ($M = 38,43$, $SD = 6,84$), имеющих 1–5 детей ($M = 1,93$, $SD = 1,01$). Распределение респондентов по социально-демографическим характеристикам:

1. Уровень образования: среднее – 7,25 %; среднее-профессиональное – 31,16 %; высшее – 63,04 %; несколько высших – 7,25 %.

2. Семейное положение: замужем (в том числе незарегистрированные браки) – 81,89 %; в разводе – 10,15 %; не замужем (никогда не была замужем) – 6,52 %; вдова – 0,73 %.

3. Занятость: работают – 78,99 %; в декрете – 9,42 %; домохозяйка – 6,52%; временно не работают – 5,08 %.

4. Возраст детей: от 0 до 6 лет – 55,56 %; от 7 до 12 лет – 52,21 %; от 13 до 18 лет – 56,62 %; более 19 лет – 29,41 %.

5. Особенности семьи: многодетная семья – 18,84 %; одинокая мать – 7,25 %; вахтовый метод работы партнера (длительные командировки) – 6,52 %; инвалидность ребенка (члена семьи) – 4,35 %.

Результаты и их обсуждение

К наиболее разделяемым российскими матерями убеждениям можно отнести идеи, связанные с удовольствием, получаемым от роли родителя (шкала «удовлетворенность») и обязательным выполнением задач по стимуляции развития ребенка (шкала «стимуляция»). Большинство опрошенных женщин выражают согласие с тем, что роль родителя – одна из самых главных и приятных в жизни любого человека. При этом одной из важнейших родительских задач признается необходимость когнитивного развития своих детей, которая должна реализовываться с самого раннего возраста (рис. 1). Данная установка реализуется в родительском поведении: 88 % респондентов указали, что их дети посещали/посещают секции раннего развития, спортивные секции, кружки или занимаются индивидуально с репетитором, при этом 68 % опрошенных женщин указали, что считают необходимым заниматься самообразованием в сфере родительства/материнства (книги, семинары, родительские форумы).

В виду отсутствия в настоящий момент нормативных значений показателей для российской выборки нами был вычислен процент от максимально возможного балла по каждой шкале (рис. 1).

Наименее характерными для российских женщин являются установки на исключительность матери как главного и более компетентного (чем мужчина) лица в вопросах развития и воспитания ребенка (шкала «эссенциализм»): матери лучшие родители, чем отцы, это заложено природой, является естественным и предопределено ролью матери. Отметим также, что по шкале «эссенциализма» фиксируется наибольший разброс индивидуальных ответов, что говорит о ярко выраженной поляризации взглядов женщин на значение материнской роли в воспитании детей и ее сопряжения с отцовскими функциями. С одной стороны, матери разрываются между желанием получить больше помощи от своих партнеров-мужчин и опасением, что дети пострадают от неспособности отца надлежащим образом позаботиться о них, с другой стороны.

Корреляционный анализ (с применением рангового коэффициента корреляции Спирмена) пока-

Таблица 1

Описательные статистики с суммарным баллом по субшкалам методики «Intensive Parenting Attitudes Questionnaire» (IPAQ) на русскоязычной выборке (N = 138)

Шкалы опросника	Среднее значение	Стандартное отклонение	Альфа Кронбаха	Корреляция с суммарным баллом
Эссенциализм	25,64	5,58	0,976	0,73
Удовлетворенность	20,05	2,69	0,985	0,47
Стимуляция	19,67	2,26	0,948	0,61
Трудности	24,38	3,60	0,960	0,70
Детоцентрированность	9,83	3,17	0,995	0,72

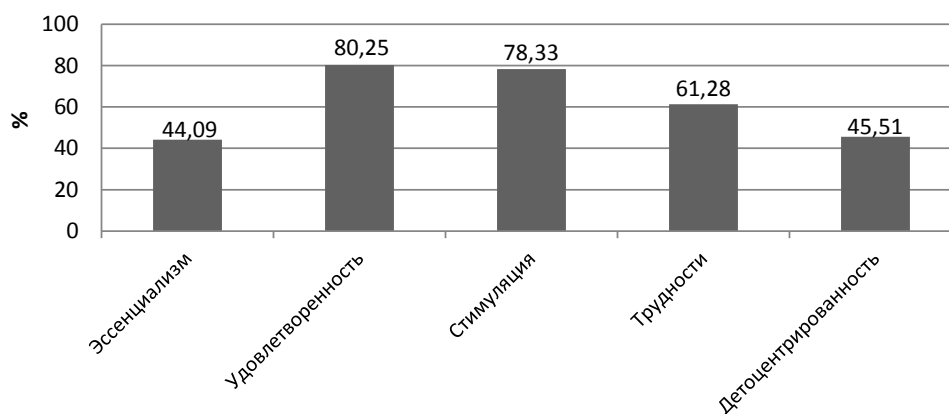


Рис. 1. Процент от максимально возможного балла по шкалам методики «Intensive Parenting Attitudes Questionnaire» (IPAQ) на русскоязычной выборке (N = 138)



Рис. 2. Корреляционные связи показателей установок на интенсивное материнство

Примечание:

- положительные корреляции на уровне значимости $p < 0,001$;
- положительные корреляции на уровне значимости $p < 0,01$;
- положительные корреляции на уровне значимости $p < 0,05$

зывает, что различные установки на интенсивное родительство очень тесно и положительно взаимосвязаны между собой (рис. 2). При этом наиболее тесно включенным в общую структуру является показатель по шкале детоцентрированности.

Выявлены положительные корреляционные связи детоцентризма с показателями эссенциализма ($r = 0,33$; $p < 0,001$), удовлетворенности ($r = 0,26$; $p < 0,01$), стимуляции ($r = 0,51$; $p < 0,001$), трудностей ($r = 0,44$; $p < 0,001$). Это позволяет рассматривать детоцентричность как ядро модели интенсивного родительства (в том числе интенсивного материнства). Постановка ребенка в центр семейной системы, выстраивание жизни семьи по принципу первоочередного удовлетворения потребностей и нужд ребенка (даже в ущерб потребностям и нуждам родителей) сопряжены с нарастанием убежденности в главенстве и уникальной компетентности матери в вопросах воспитания, возрастанием ценностей раннего когнитивного развития ребенка, выраженным удовольствием от исполнения родительской роли при одновремен-

ном переживании ее трудности и сложности. Однако, лишь 45,51 % участниц исследования демонстрируют установки на «детоцентрированность» – это один из самых низких показателей среди шкал. Подобное противоречие можно объяснить отголосками размышлений постсоветского периода, где ребенок в центре внимания семьи – это плохо. По сути, женщины не признают важности «детоцентрированного» подхода в воспитании, но при этом демонстрируют данную установку в своем поведении через когнитивную стимуляцию и удовольствие от родительства.

Как было отмечено выше, в структуре интенсивного родительства наименьший вес имеет показатель эссенциализма. Однако наиболее тесно данный показатель связан с детоцентрированностью ($r = 0,33$; $p < 0,001$) и трудностью родительской роли ($r = 0,36$; $p < 0,001$), также на слабом уровне значимости связан со стимуляцией ($r = 0,21$; $p < 0,05$). Значимых корреляционных связей между эссенциализмом и удовлетворенностью не обнаружено. Это указывает на то, что принимаемая на себя матерью исклю-

чительная ответственность за жизнь ребенка и его развитие в определенной степени препятствует переживаниям непосредственной и безусловной радости от воспитания и тесно сопряжена с более интенсивным переживанием трудности и эмоциональной затратности роли родителя. В этом случае возрастает риск смещения смыслового переживания материнства в сторону его интенсификации и фактически превращения в работу с критериями успешности, целями и задачами, что, несомненно, является фактором усиления родительского стресса.

Интересным представляется тот факт, что шкала «эссенциализма» отрицательно коррелирует с признанием необходимости усилий по самообразованию в родительской сфере ($r = -0,26$; $p < 0,01$) и положительно – с организацией для своих детей развивающих и дополнительных занятий ($r = 0,20$; $p < 0,05$). То есть ориентация на исключительно важную роль матери, которая воспринимается как наиболее ответственная и заложена самой природой, сопровождается ослаблением стремления женщины к целенаправленному повышению своей родительской компетентности, не требующей каких-либо изменений, и при этом связана с более интенсивными усилиями по стимулированию развития способностей ребенка.

Для проверки предположения о *связи установок на интенсивное родительство с особенностями жизненного контекста* был проведен анализ корреляционных связей шкал методики IPAQ и социально-демографических характеристик. Установлено, что различные социально-демографические характеристики (возраст женщины, уровень образования, семейное положение, особенности семьи, трудовая занятость) не имеют многочисленных и тесных взаимосвязей с исследуемыми установками на интенсивное родительство. На наш взгляд, это может рассматриваться как свидетельство того, что принятие нового стандарта «правильного» родительства в российской родительской культуре не имеет жестких привязок к социальному статусу или определенной категории матерей, а детерминируется скорее личными характеристиками женщин.

Тем не менее нам удалось выявить несколько важных тенденций. Так, более тесные связи с социально-демографическими характеристиками имеет шкала «удовлетворенность». Соответственно, данная установка более характерна для женщин, имеющих несколько высших образований ($r = 0,19$; $p < 0,05$), домохозяйка ($r = 0,21$; $p < 0,05$). (При вахтовом методе работы партнера/супруга ($r = 0,19$; $p < 0,05$) социальный статус домохозяйки и вахтовый метод работы мужа тесно связаны ($r = 0,29$; $p < 0,001$.) При этом отрицательно коррелирует с временным отсутствием работы у женщины ($r = -0,17$; $p < 0,05$) и наличием в семье ребенка или другого члена семьи с инвалид-

ностью ($r = -0,24$; $p < 0,01$). Таким образом, высокий уровень образования и жизненная активность, возможность сосредоточиться на ведении домашнего хозяйства и заботе о семье сопряжены с более высокой ценностью для женщин родительства и получения от него радости и удовлетворения. При этом временные трудности с трудоустройством, наличие в семье инвалида и необходимость заботы о нем сопровождаются снижением уровня удовлетворенности как родительской ролью, так и жизнью в целом.

Показатели по шкалам «трудность» и «детоцентрированность» положительно коррелируют с занятостью по типу «работа на часы» ($r = 0,19$; $p < 0,05$ и $r = 0,27$; $p < 0,01$ соответственно). Вероятно, выбор женщинами почасовой занятости довольно часто мотивируется стремлением освободить максимальное количество сил и времени для воспитания своего ребенка и заботы о нем, необходимостью подстраивать свой график под расписание детей, при этом подобная включенность в жизнь ребенка сопровождается переживанием трудности родительской роли, сложностью ее выполнения, что может спровоцировать эмоциональную истощенность матери, снижение общего уровня удовлетворенности жизнью. Данные результаты согласуются с выводами, отраженными в исследовании К.М. Риццо, Х.Х. Шиффрин, М. Лисс. Результаты этого исследования позволяют предположить, что некоторые аспекты материнства пагубно сказываются на психическом здоровье женщин – не родительство как таковое, а конкретные интенсивные способы воспитания [Rizzo, Schiffrin, Liss: 618].

Выраженность установок на интенсивное материнство в зависимости от возраста

Смысловое наполнение материнских установок может изменяться с возрастом женщины. Мы предприняли попытку выявить различия в выраженности установок на интенсивное родительство у женщин трех возрастных категорий: до 30 лет ($N_1 = 34$); от 31 до 40 лет ($N_2 = 51$); старше 41 года ($N_3 = 53$). При сравнении групп был использован однофакторный дисперсионный анализ ANOVA. Распределение в исследуемых группах детей разного возраста представлено на рисунке 3.

В группе молодых матерей до 30 лет подавляющее большинство детей – дошкольного возраста и одну треть составляют дети 7–12 лет. В группах женщин среднего (31–40 лет) и зрелого (старше 41 года) возраста представлены все возрастные категории детей.

Ярко выраженных различий в средних значениях по шкалам методики в выделенных возрастных группах женщин выявлено не было (рис. 4).

Можно отметить устойчивую тенденцию к последовательному повышению значений эссенциализма от молодого к зрелому возрасту женщин. Для женщин старше 40 лет характерны установки, обуслов-

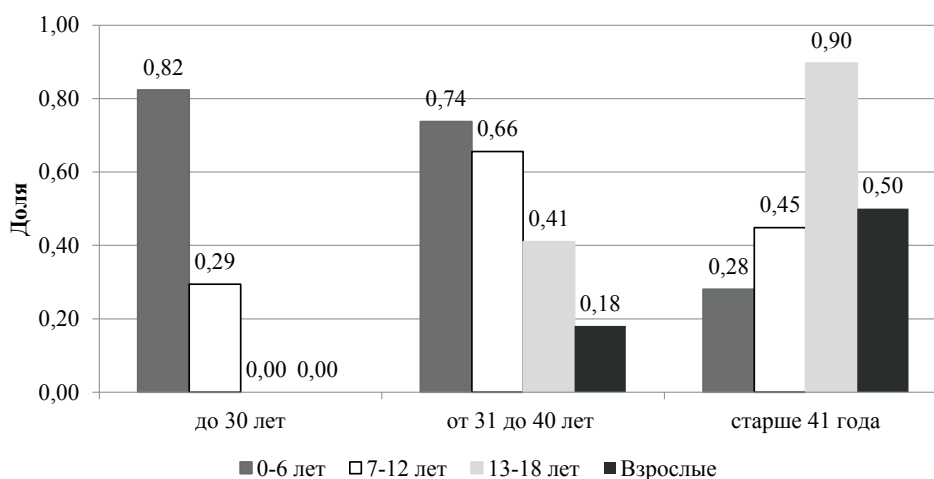


Рис. 3. Доля детей разных возрастных категорий в группах женщин разного возраста

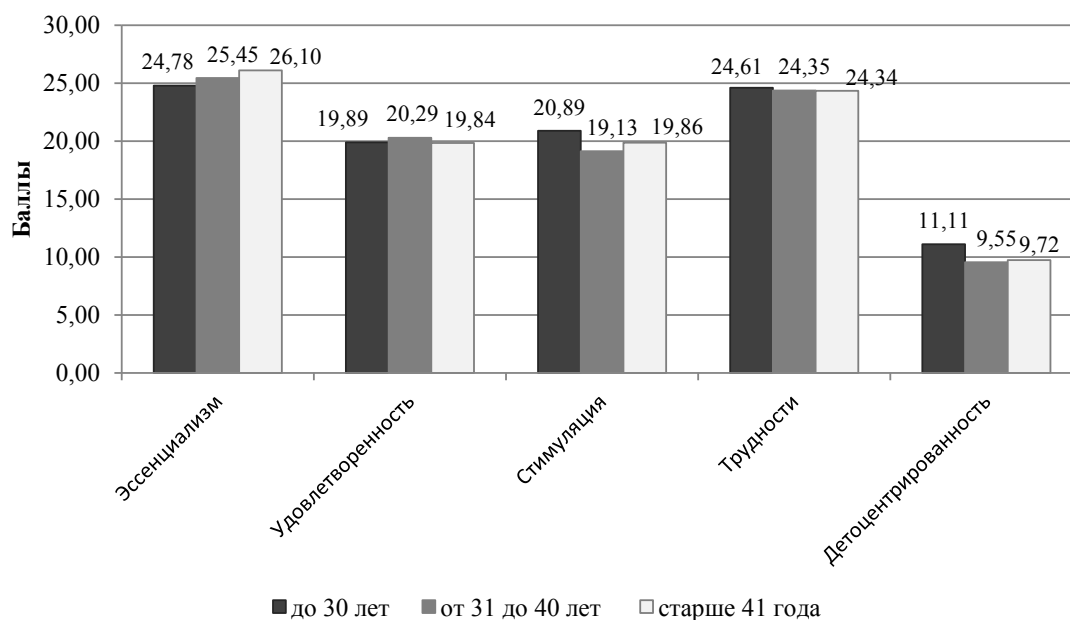


Рис. 4. Средние значения по шкалам методики «Intensive Parenting Attitudes Questionnaire» (IPAQ) в различных возрастных группах женщин

ленные как естественным (биологическим, гендерным) эссенциализмом – заложено природой, предопределено ролью матери, так и особенностями менталитета и культурными традициями родительства в России, где женщины берут на себя большую часть обязанностей по уходу и воспитанию детей, считают себя ответственными за каждый аспект жизни своего ребенка, не доверяя своим партнерам должным образом заботиться о детях, признавая уникальную значимость роли матери и ее компетентность в этих вопросах. Западные исследования подтверждают, что убеждения матерей в своем превосходстве в воспитании детей приводят к подавлению уровня вовлеченности отцов [Gaunt: 374]. Приверженность мнению о главенстве роли матери в воспитании ре-

бенка менее характерна для женщин, имеющих детей дошкольного возраста (шкала «эссенциализма» имеет отрицательные корреляционные связи с наличием детей в возрасте от 0 до 6 лет ($r = -0,20$; $p < 0,05$)), где, соответственно, более распространена практика участия отцов в вопросах воспитания, как и убежденность молодых женщин в том, что отцы могут быть такими же хорошими родителями, как и матери.

Переживание трудностей родительства, его затратности с точки зрения времени, ресурсов, энергии и эмоций, как и оценки по шкале «удовлетворенности» родительством, фактически неизменны во всех возрастных категориях женщин.

Результаты однофакторного дисперсионного анализа ANOVA показали, что статистически достовер-

Сравнение выраженности установок на интенсивное родительство у женщин разного возраста (ANOVA)

Шкалы	Средние значения			F	Уровень значимости p
	до 30 лет	от 31 до 40 лет	старше 41 года		
Эссенциализм	24,78	25,45	26,10	0,45	0,640
Удовлетворенность	19,89	20,29	19,84	0,44	0,642
Стимуляция	20,89	19,13	19,86	4,89	0,008**
Трудности	24,61	24,35	24,34	0,04	0,960
Детоцентрированность	11,11	9,55	9,72	1,77	0,174

Примечание. ** – различия на уровне значимости $p < 0,01$.

но выделенные возрастные категории женщин различаются только по показателю стимуляции (табл. 2).

Убежденность в важности раннего развития ребенка, как и позиция детоцентрированности, наиболее типична для молодых матерей в возрасте до 30 лет. Страхи современных родителей по поводу будущего детей становятся более распространенными, а растущая экономическая конкуренция подталкивает матерей к применению конкретных практик для дальнейшего достижения более высокого социального статуса детей. Полученные результаты подтверждают современную тенденцию необходимости раннего развития (грудничковое плавание, раннее чтение, ранний английский и т. п.), популярную среди молодых родителей. В свою очередь, подобная вовлеченность в жизнь ребенка является неким критерием родительской успешности, показателем любви и заботы о его будущем, свидетельством благополучия семьи. В среднем возрасте у матерей наблюдается некоторое снижение интереса к раннему развитию детей, а к старшему возрасту ценность дополнительных занятий снова возрастает (где 90 % детей – старшего школьного возраста (время подготовки к выпускным и вступительным испытаниям)).

Полученные результаты согласуются с данными, основанными на опыте канадских матерей. Женщины в этом исследовании практиковали интенсивное материнство, уделяя особое внимание развитию интеллекта и уровню достижений детей дошкольного возраста, данная ориентация усиливает конкуренцию и ответственность за успехи ребенка, что отражается на собственных ожиданиях матерей в соответствии с образом «хорошего родителя». Как указывает Г. Уолл, последствия для матерей, включенных в эту соревновательную практику, представляли повышенный стресс, истощение, беспокойство и чувство вины [Wall: 253].

Переживание трудностей родительства, его затратности с точки зрения времени, ресурсов, энергии и эмоций фактически неизменно во всех возрастных категориях женщин.

Выводы:

1. Наиболее выраженными установками интенсивного родительства у российских женщин являются высокая ценность и значимость родительства, необходимость раннего развития ребенка. Наиболее спорными выступают идеи эссенциализма и детоцентрированности.

2. Ведущим структурным элементом в модели интенсивного родительства выступает детоцентрированность, где ребенок находится в центре семейной системы, а родители зачастую пренебрегают своими интересами и потребностями ради создания «успешного будущего детей».

3. Представленность установок интенсивного родительства довольно слабо взаимосвязана с особенностями жизненного контекста женщин. При этом выявлено, что несколько более тесные связи с социально-демографическими характеристиками женщин имеет показатель удовлетворенности родительство.

4. Женщины различных возрастных категорий имеют достоверные различия по шкале «стимуляция». Установка на стимуляцию развития наиболее характерна для женщин молодого возраста (до 30 лет), это подтверждает идею значимости раннего развития в рамках идеологии интенсивного родительства.

Заключение

Современная российская семья динамично развивается, что создает особые культурные условия, определяющие приоритеты интенсивного родительства. Интенсивно вовлеченные в родительство матери все чаще оказываются втянутыми в соревновательную практику по созданию «успешного ребенка», что зачастую является фактором родительского стресса, приводит к негативным последствиям для здоровья родителей и снижению общего уровня благополучия. В проведенном исследовании мы изучили представленность установок на интенсивное родительство у российских женщин: в установках наблюдается сочетание традиционно высоких ценностей родительства с тенденцией на раннее развитие ребенка как ключевой задачи воспитания. Полученные данные согласуются с результатами западных коллег.

Полученные данные могут быть использованы в психологическом консультировании матерей с проблемами детско-родительских отношений, проблемами родительского стресса, выгорания и общей неудовлетворенностью жизни.

Список литературы

Исупова О.Г. Интенсивное материнство в России: матери, дочери и сыновья в школьном взрослении // Неприкосновенный запас. Дебаты о политике и культуре. 2018. № 3. С. 180–189.

Мисюк Ю.В., Прихидько А.И. Адаптация опросника «Intensive parenting attitudes» для диагностики интенсивного родительства // Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст: сб. ст. I Междунар. науч.-практ. конф. [Текст. электрон. изд.; на компакт-диске]. Кострома, 2021. С. 113–118.

Михайлова Я.Я., Сивак Е.В. Научное родительство? Что волнует родителей и какими источниками информации они пользуются // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 8–25. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-2-8-25

Сивак Е.В. Современная родительская культура и ее значение для взаимодействия родителей и педагогов // Современное дошкольное образование. 2019. № 1 (91). С. 8–17. DOI: 10.24411/1997-9657-2018-10036

Чернова Ж.В., Шпаковская Л.Л. Профессионализация родительства: между экспертным и обыденным знанием // The Journal of Social Policy Studies. 14 (4), 2016. № 14 (4). С. 521–534.

Forbes L.K., Donovan C., Lamar M.R. Differences in intensive parenting attitudes and gender norms among U.S. Mothers. The family journal: counseling and therapy for couples and families, 2020, vol. 28(1), pp. 63–71. DOI: 10.1177/1066480719893964

Gaunt R. Maternal gatekeeping: antecedents and consequences. Journal of Family Issues, 2008, vol. 29, № 3, pp. 373–395. DOI: 10.1177/0192513X07307851

Heys S. The cultural contradiction of motherhood. London, New Haven, Yale University Press, 1998.

Liss M., Schiffrin H.H., Mackintosh V.H., Miles-McLean H., Erchull M.J. Development and Validation of a Quantitative Measure of Intensive Parenting Attitudes. Journal of Child and Family Studies, 2013, vol. 22, pp. 621–636. DOI: 10.1007/s10826-012-9616-y

Meeussen L., Van Laar C. Feeling pressure to be a perfect mother relates to parental burnout and career ambitions. Feeling pressure to be a perfect mother relates to parental burnout and career ambitions. Front. Psychol, 2018, vol. 9, article 2113. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02113

Rizzo K.M., Schiffrin H.H., Liss M. Insight into the Parenthood Paradox: Mental Health Outcomes of Intensive Mothering. Journal of Child and Family Studies, 2012, vol. 22, pp. 614–620. DOI: 10.1007/s10826-012-9615-z

Wall G. Mothers' Experiences with Intensive Parenting and Brain Development Discourse. Womens Studies International Forum, 2010, vol. 33, no. 3, pp. 253–263. DOI: 10.1016/j.wsif.2010.02.01

References

Isupova O.G. *Intensivnoe materinstvo v Rossii: materi, docheri i synov'ja v shkol'nom vzroslenii* [Intensive motherhood in Russia: mothers, daughters and sons in school maturation]. *Neprikosnovennyj zapas. Debaty o politike i kul'ture* [Emergency ration. Debates about politics and culture], 2018, № 3, pp. 180–189. (In Russ.).

Misijuk Ju.V., Prihid'ko A.I. *Adaptacija oprosnika «Intensive parenting attitudes» dlja diagnostiki intensivnogo roditel'stva* [Adaptation of the Intensive parenting attitudes questionnaire for the diagnosis of intensive parenting]. *Zhiznennye traektorii lichnosti v sovremenom mire: social'nyj i individual'nyj kontekst* [Personal life trajectories in the modern world: social and individual context]: sb. st. I Mezhdunar. nauch.-prakt. konf [Tekst. jelektron. izd. na kompak-diske]. Kostroma, 2021, pp. 113–118. (In Russ.).

Mihajlova Ja.Ja., Sivak E.V. *Nauchnoe roditel'stvo? Chto volnuet roditelej i kakimi istochnikami informacii oni pol'zujutsja*. [Scientific parenting? What parents care about and what sources of information they use]. *Voprosy obrazovanija* [Educational issues], 2018, № 2, pp. 8–25 (In Russ.).

Sivak E.V. *Sovremennaja roditel'skaja kul'tura i ee znachenie dlja vzaimodejstviya roditelej i pedagogov* [Modern parenting culture and its importance for interaction between parents and teachers]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie* [Modern preschool education], 2019, № 1 (91), pp. 8–17. (In Russ.).

Chernova Zh.V., Shpakovskaja L.L. *Professionalizacija roditel'stva: mezhdju jekspertnym i obydennym znaniem* [Professionalization of parenting: between expert and ordinary knowledge]. *The Journal of Social Policy Studies*, 14 (4), 2016, № 14 (4), pp. 521–534. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 18.05.2021; одобрена после рецензирования 22.06.2021; принята к публикации 08.08.2021.

The article was submitted 18.05.2021; approved after reviewing 22.06.2021; accepted for publication 08.08.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 99–105. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 99–105. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-99-105>

СТРАХ БЕРЕМЕННОСТИ И РОДОВ У ЖЕНЩИН И МУЖЧИН: ПОЛОВЫЕ АСПЕКТЫ И ОПЫТ РОДИТЕЛЬСТВА

Одинцова Оксана Юрьевна, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, odintcova@ysmu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8513-9305>

Аннотация. В статье обсуждается страх беременности и родов как многомерный субъективный феномен. Отмечается, что страх беременности и родов – это явление, связанное не только с периодом ожидания ребенка и/или подготовкой к родам, а экзистенциальное переживание, возникающее у субъекта вне партнерских отношений и контекста продолжения рода, фиксирующееся с фертильного возраста. Однако беременность содействует осмыслению и конкретизации данного страха у обоих партнеров. Источники возникновения страха беременности и родов обширны. При этом в отечественной литературе интерпретационные аспекты страха раскрыты преимущественно в женской выборке. Для углубленного изучения страха беременности и родов как женской и мужской проблемы и его зависимости от опыта родительства или его перспектив было реализовано эмпирическое исследование ($n = 141$). Результаты демонстрируют, что страх беременности и родов присутствует как у женщин, так и у мужчин и не зависит от жизненного контекста. Содержание основных женских и мужских страхов идентичное, но женский страх беременности и родов более выражен и структурирован. Выявлены унифицированные страхи для женщин и мужчин. Однако данный страх в большей степени выражен у субъектов без опыта беременности и родительства.

Ключевые слова: стресс, страх беременности и родов, женщины, мужчины, беременность, родительство.

Благодарности. Работа выполнена в рамках государственного задания Минобрнауки РФ FZEW-2020-0005

Для цитирования: Одинцова О.Ю. Страх беременности и родов у женщин и мужчин: половые аспекты и опыт родительства // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 99–105. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-99-105>

Research Article

FEAR OF PREGNANCY AND CHILDBIRTH IN WOMEN AND MEN: GENDER ASPECTS AND PARENTING EXPERIENCE

Oxana Yu. Odintcova, Kostroma State University, Kostroma, Russian Federation, odintcova@ysmu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8513-9305>

Abstract. The article discusses the fear of pregnancy and childbirth as a multidimensional subjective phenomenon. It is noted that the fear of pregnancy and childbirth is a phenomenon associated not only with the period of expectation of a child and (or) preparation for childbirth, but also with existential experience that arises in the subject outside of partnership and the context of procreation, which is recorded from fertile age. However, pregnancy contributes to the understanding and concretisation of this fear in both partners. The sources of fear of pregnancy and childbirth are extensive. At the same time, in Russian literature, the interpretational aspects of fear are revealed mainly in the female sample. An empirical study was carried out to in-depth study of the fear of pregnancy and childbirth as a female and male problem and its dependence on parenting experience or prospects ($n=141$). The results demonstrate that fear of pregnancy and childbirth is present in both women and men and does not depend on the life context. The content of the main female and male fears is identical, but the female fear of pregnancy and childbirth is more pronounced and structured. The unified fears for women and men are revealed. However, this fear is more pronounced in subjects without experience of pregnancy and parenting.

Keywords: stress, fear of pregnancy and childbirth, women, men, pregnancy, parenting.

Acknowledgments. The study is supported by Ministry of Higher Education and Science RF FZEW-2020-0005.

For citation: Odintcova O.Yu. Fear of pregnancy and childbirth in women and men: gender aspects and parenting experience // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 99–105. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-99-105>

Введение

Переход к родительству детерминирует изменения на всех уровнях функционирования субъекта. В.А. Абабков с коллегами интерпретирует беременность как макрострессор, усилению которого способствуют неравновесные эмоциональные реакции субъекта – тревога, депрессия, страх [Абабков: 402]. Однако если перинатальная / постнатальная тревога и депрессия концептуализированы в научном пространстве, то страх в контексте беременности остается менее разработанной категорией.

Словарь психологических терминов толкует *страх* как «эмоцию, возникающую в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида, направленную на источник действительной или воображаемой опасности» [Психологический словарь: 386]. Страх, испытываемый в период беременности, имеет конкретное воплощение – *страх беременности и родов*. Этот теоретический конструкт мы определяем, как *психическое состояние / эмоциональное переживание, воспринимаемое субъектом в качестве угрозы (опасности, боли, неопределенности), связанной с тематикой беременности, родов и родительства и обусловленной биологически, психологически, социально и социокультурно*. По всей вероятности, испытывать подобный страх является естественным для партнеров, готовящихся к роли матери / отца. Однако вступает ли он также мужским переживанием? свойственен ли он субъекту не в обстоятельствах беременности? какова его феноменология и модусы? С целью ответа на данные вопросы принято эмпирическое исследование.

Дизайн исследования

Цель: изучение страха беременности и родов в диаде – у женщин и мужчин – в зависимости от опыта беременности родительства.

Гипотезы:

1. Страх беременности и родов присутствует у женщин и мужчин: у женщин он содержательно более разнообразный и выраженный, у мужчин – менее. Однако существует тематическое «ядро» страхов, характерное для обоих партнеров.

2. В группе респондентов, ожидающих ребенка, выраженность страха сильнее по сравнению с партнерами-родителями или диадами, для которых беременность и родительство дальнеперспективны.

Выборка: общее количество – 141 респондент, а именно 69 диад, в состав которых входят 72 женщины и 69 мужчин.

Среди них: 25 диад 18–30 лет без опыта родительства ($m = 23,7$ года, $SD = 5,9$); 25 семейных диад 25–45 лет с детьми до 5 лет ($m = 34,9$ года, $SD = 5,7$); 19 диад в ожидании ребенка (а также 3 бланка женщин в положении, заполненных без партнера) ($m = 28,5$ лет, $SD = 5,6$). Все партнеры проживали совместно и вели

общее домашнее хозяйство более 1 года. О наличии осложнений в беременности сообщили 32 % женщин с детьми и 11 % женщин в положении.

Методы: 1. «Полуструктурированные неоконченные предложения» в разработке авторов. Применялась с целью выявления субъективного смыслового содержания страха беременности и родов у женщин и мужчин в зависимости от жизненного опыта респондентов. Процедура проведения методики регламентирована инструкцией с просьбой завершить 20 неоконченных предложений несколькими фразами.

2. Методика «Шкалирование страхов беременности и родов (со шкалой Лайкерта)» в разработке авторов. Инструментарий использовался для оценки степени выраженности когнитивного содержания страха беременности и родов. Методика включает 27 утверждений, для их оценивания предложены варианты ответов, которые переводились в 5-балльную шкалу Лайкерта. Психометрический анализ параметров данной методики с помощью коэффициента α -Кронбаха демонстрирует ее надежность ($\alpha = 0,9$).

3. *Проективная рисуночная методика* «Беременность и роды: почему это может быть страшно» [Филлипова: 117]. Испытуемым предлагалось изобразить свой доминирующий страх, связанный с беременностью, родами, материнством / отцовством, и письменно пояснить содержание рисунка. В дальнейшем анализировалась его тематика с подсчетом процентного профиля выраженности тем.

Для статистической обработки применены дескриптивная статистика, сравнительный анализ (U-критерий Манна – Уитни, однофакторный дисперсионный анализ ANOVA), факторный анализ методом главных компонент с последующим «Варимакс»-вращением, контент-анализ. Обработка данных производилась при помощи компьютерного статистического пакета программ (SPSS-22).

Результаты

С целью определения *выраженности* страха беременности и родов в смешанной выборке для каждого субъекта подсчитано общее количество страхов из 61 возможного по 3 методикам, затем вычислен процент всех страхов, отмеченных респондентом. Согласно полученным результатам, страх беременности и родов свойственен для 27 % женщин и 23 % мужчин. При этом высокий уровень страха выявлен у 22 % женщин и 9 % мужчин¹ (рис. 1).

Полученные данные свидетельствуют, что, несмотря на статистически значимые различия между женщинами и мужчинами, выраженность страха у мужчин приближена к женским показателям. Однако среди женщин выявлено в 2,5 раза больше тех, кто испытывает исследуемый страх с высокой степенью интенсивности ($U = 2151$, $p < 0,05$). Результат представляется естественным, поскольку беремен-

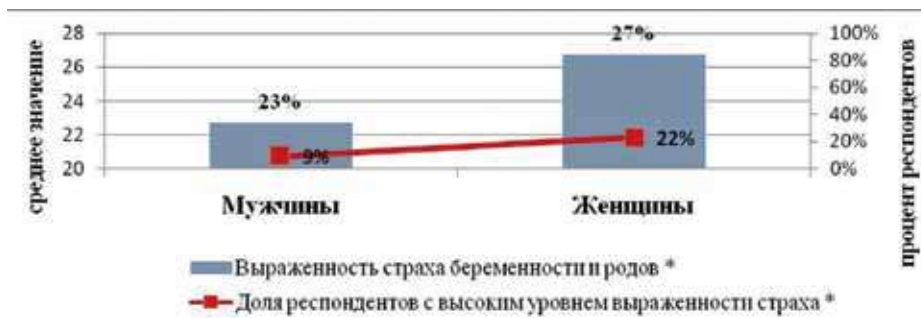


Рис. 1. Средние значения выраженности и интенсивности страха беременности и родов у женщин и мужчин (по Манну – Уитни) ($n_{ж} = 72$; $n_{м} = 69$)

Примечание: левая ось – средние значения выраженности страха беременности и родов у женщин и мужчин (по общей совокупности страхов); правая ось – процент респондентов с высоким уровнем выраженности страха (по общей совокупности страхов); * – различия на уровне значимости $p < 0,05$.

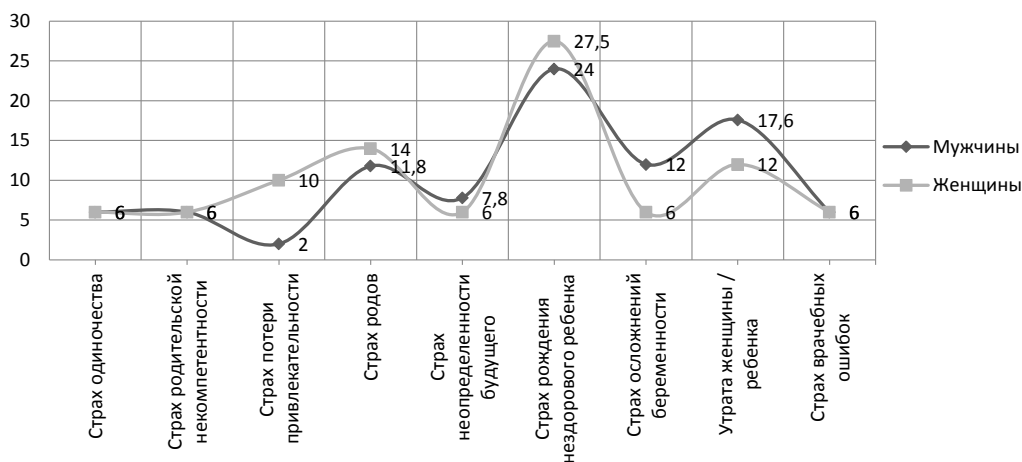


Рис. 2. Представленность тематики страха беременности и родов в рисуночной методике у женщин и мужчин ($n_{ж} = 72$; $n_{м} = 69$)

ность и роды являются для женщин прямым и непосредственным стрессором, а для мужчин косвенными – актуализированными через женщину.

Результаты рисуночной методики выявляют схожесть тематического наполнения страха. Так, доминирующими страхами женщин и мужчин выступают страх рождения нездорового ребенка, страх родов и утрата женщины / ребенка в процессе беременности и родов (рис. 2). Проверка с помощью Т-критерия Вилкоксона не выявила статистически достоверных различий между женскими и мужскими данными, демонстрируя их единообразие.

Имеющиеся результаты провоцируют появление мысли о существовании «базовых» (интегральных) страхов, одинаковых как для женщин, так и для мужчин. Их анализ возможен с помощью применения факторного анализа методом главных компонент с последующим «Варимакс» – вращением (мера выборочной адекватности Кайзера – Мейера – Олкина равна 0,6 при $p = 0,000$). Общая доля объясненной дисперсии составляет 65 %. Исходя из результатов,

можно говорить о следующих факторах страха беременности и родов (приведено выборочное описание факторов):

1. Страх незапланированной беременности (информативность 8 %) раскрывает опасения, сопряженные с несвоевременностью ситуации беременности вследствие личностной неготовности субъекта к принятию роли родителя на данном этапе жизненного пути.

2. Страх ресурсозатратности родительства (информативность 7,6 %). Рождение ребенка связано с озабоченностью многими вопросами, обеспечивающими его становление и развитие. При этом представления о благополучии ребенка противопоставляются собственной удовлетворенности субъекта в сторону ее понижения, вызывая фрустрированность.

3. Страх ухудшения финансового положения (информативность 7 %) заключается в переживаниях, что рождение ребенка ухудшит материальное положение семьи / индивида. Данный фактор конкретизирует одну из сторон описанного страха ресурсозатратности родительства.

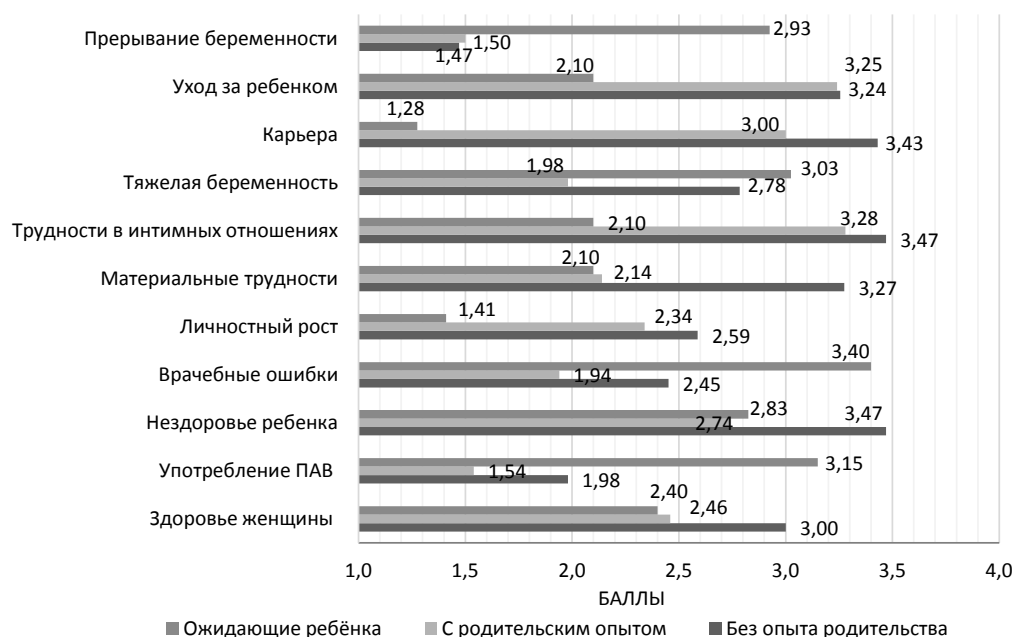


Рис. 3. Сравнение достоверно выраженных страхов беременности и родов в трех группах испытуемых: без опыта ($n_{ж} = 25; n_{м} = 25$) / с опытом родительства ($n_{ж} = 25; n_{м} = 25$) и пар, ожидающих ребёнка ($n_{ж} = 19; n_{м} = 22$) с помощью методики субъективного шкалирования (однофакторный дисперсионный анализ ANOVA)

4. Страх неблагоприятного протекания беременности (информативность 5 %). Разнообразные осложнения беременности логично взаимосвязаны со страхом рождения нездорового ребенка.

5. Страх фрустрации собственных потребностей (информативность 5 %) отражает направленные на себя потребности, удовлетворению которых препятствует беременность и рождение ребенка.

Актуализируется ли страх беременности и родов в период ожидания ребенка, проявляя свою специфичность? Сравнение групп между собой с помощью метода однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) демонстрирует следующие результаты: в группе респондентов без опыта беременности и родительства основные страхи концентрируются вокруг тематики «нездоровья» ребенка ($F = 3,47; p < 0,01$), ухудшения качества интимных отношений в течение беременности и после родов ($F = 3,47; p < 0,001$), негативных изменений в карьере ($F = 3,43; p < 0,001$). В группе родителей страхи связаны с некомпетентным уходом за ребенком ($F = 3,24; p < 0,001$) и ухудшением карьеры ($F = 3,00; p < 0,001$). Среди пар, ожидающих ребенка, основные страхи касаются врачебных ошибок ($F = 3,40; p < 0,001$), употребления ПАВ в течение беременности ($F = 3,40; p < 0,001$) и возможностью прерывания беременности по независящим от субъекта причинам ($F = 2,98; p < 0,001$) (рис. 3).

К нашему удивлению, при сравнении групп с помощью однофакторного дисперсионного анализа

ANOVA выявлено, что статистически и достоверно значимые различия в выраженности пренатальных страхов проявляются в группе респондентов без опыта беременности и родительства (29,35 % при $p < 0,000$). Для этой же группы характерно наибольшее количество испытуемых с высоким уровнем выраженности страха (25 % при $p < 0,011$). То есть страхи, связанные с тематикой беременности, родов и родительства, свойственны в большей степени молодым людям – мужчинам и женщинам, для которых данная жизненная перспектива является отдаленной.

Обсуждение

Содержание страха беременности и родов зачастую достаточно обширно, поскольку затрагивает пренатальный и постнатальный периоды. Результаты демонстрируют, что страх беременности и родов у женщин более выражен. Он фиксируется у каждой четвертой женщины вне зависимости от ее возраста и жизненного опыта (партнерских отношений, беременности, родительства). Однако и у мужчин этот страх имеет близкое к женским показателям выражение. Основные страхи у мужчин и женщин концентрируются вокруг трёх тем: рождения нездорового ребенка, родов, смерти (инвалидизации) женщины или ребенка в процессе беременности (родов). Какое содержание вкладывают респонденты в эти страхи?

Первый страх – рождение нездорового ребенка свойственен для каждого четвертого респондента. У женщин он раскрывается в следующих высказываниях: «*боюсь неправильного развития*», «*боюсь,*

что ребенок будет с дефектом (физическим или психическим)», «боюсь навредить ребенку какими-нибудь таблетками», «боюсь не уследить за состоянием малыша во время беременности», «боюсь недостаточно обследоваться и проглядеть проблемы у себя и ребенка», «боюсь заразиться какими-нибудь болезнями во время беременности, которые отразятся на ребенке» и т. д. У мужчин данный страх описан менее разнообразно, но он более выражен и сводится к следующим высказываниям: «боюсь, что ребенок родится с патологией / будет нездоров», «боюсь наследственных заболеваний». Тематика страха нездорового ребенка в семье затрагивает физические и психические аспекты аномальной линии развития ребенка, детерминированные широким спектром причин – наследственностью, заболеваниями, образом жизни, текущим состоянием здоровья родителей. Этот страх обоснован: согласно данным Минздрава России (расчет Росстата), количество рожденных больных детей и заболевших в младенчестве составляет 455,8 тыс. человек, то есть 31,4 % от общего количества новорожденных в 2019 году. Причина заболеваний чаще всего заключается в неблагоприятном протекании именно перинатального периода [Показатели здоровья матери и ребенка]. Полученные данные соответствуют зарубежным исследованиям. К примеру, шведские коллеги выявили, что страх появления в семье ребенка с отклонениями является доминирующим как для беременных женщин, так и для их партнеров-мужчин (n = 194). Страхи и беспокойства актуализируются в периоды обследований – во время проведения скрининговых тестов на аномалии развития, УЗИ, генных анализов и пр. [Eriksson: 112]. Отечественная работа последних лет также демонстрирует (n = 43), что 23,2 % женщин в положении испытывают страх, связанный со здоровьем ребенка и своим собственным здоровьем, роды фрустрируют в меньшей степени 16,3 % [Голубых, Савеньшева: 75].

Вторым ключевым страхом респондентов является страх родов. У женщин и мужчин данный страх проявляется различно. Женщины (14 %) сосредоточены на описаниях родовой боли: «я боюсь боли во время родов», «боюсь рожать», «боюсь болезненных ощущений», «это мучительно больно», «страшно и тяжело», «невыносимая физическая боль», «это ужас». Иллюстрациями мужского страха родов (11,8 %) служат следующие высказывания: «во время родов я буду волноваться за нее и нашего ребенка», «буду в ужасе», «буду дрожать». Мужчины, с одной стороны, сосредоточены на переживаниях, связанных с партнершей и ребенком, с другой – на собственном волнении. Кроме того, страх родов у мужчин дополнен избегающими установками: «даже думать не хочу об этом», «я бы не хо-

тел присутствовать», «не вижу смысла в присутствии». Согласно зарубежным коллегам, избегание при мужском страхе родов сопровождается чувством изоляции, бессилия, вины, игнорирования, некомпетентности в вопросах помощи партнерши, неуверенности в себе и тревожном ожидании [Hildingsson et al.: 245]. Безусловно, роды – это значимое физиологическое, социальное и эмоциональное событие в жизни женщины, мужчины и их пары. Родоразрешение для женщины связано с болевыми ощущениями, их порог индивидуален, поэтому одна женщина описывает роды как очень болезненный процесс, другая указывает, что она «была рада», «была счастлива, потому что скоро встретилась со своим малышом». Кроме того, роды по своей природе непредсказуемы и включают риск осложнений.

Третий выраженный страх, присутствующий у женщин и мужчин, – смерть ребенка / женщины в течение беременности или родов. Содержание данного страха раскрывается наиболее лаконично: женщины (12 %) сообщают, что бояться «выкидыша» / «потери ребенка», «замершей беременности», «смерти (своей) в результате беременности или родов». Мужчины (17,6 %) указывают, что испытывают страх от того, что беременность «может прерваться». Несколько респондентов отметили, что бояться «потерять партнера».

Таким образом, страх беременности и родов присутствует у обоих партнеров, но у женщин он выраженнее. Наблюдается совпадение тематики страха у обоих партнеров. Все содержательное разнообразие страха можно представить с помощью пяти факторов страха, связанных с возможным нарушением реализации «эго-потребностей» вследствие рождения ребенка.

Не менее важным является вопрос о выраженности страха в зависимости от родительства или его перспективы. Согласно полученным данным, в большей степени этот страх испытывают партнеры без опыта беременности и родительства.

Почему субъекты, для которых беременность и родительство представляется дальней и неактуальной жизненной перспективой, выраженнее и чаще переживают этот страх? Полагаем, что респонденты этой части выборки являются «косвенными жертвами» (в терминологии Н.В. Тарабриной и Ю.В. Быховец), то есть уязвимой, незащищенной, «чувствительной» частью населения, которая, не имея опыта взаимодействия со стрессором непосредственно, косвенно травмируется путем не критичного восприятия негативной, угрожающей информации о деторождении и родительстве, освещаемой другими людьми, СМИ и иными средствами коммуникации. Механизм, объясняющий данный способ воздействия, носит название «модели невидимой травмы». Его сущность

заклучается в стрессовом давлении, которое не связано с «видимым», очевидным восприятием опасности, но представляет реальную угрозу психическому здоровью субъекта [Тарабрина, Быховец].

С другой стороны, для субъектов без опыта беременности страх является позитивным феноменом. Для данных субъектов страх выступает эмоциональным переживанием «...как особой работы по перестройке психологического мира, направленной на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью которого является повышение осмысленности жизни» [Васильюк: 10]. Переживание широкого спектра интенсивных страхов, а также склонность испытывать беспокойство по поводу разнообразных вопросов, связанных с перспективами родительства, обеспечивают осмысленность в отношении материнства / отцовства, содействуя преобразованию психического мира.

В группе же беременных женщин и их партнеров-мужчин страх представляется как *состояние*, усиливающее общую картину стресса: чем выше страх, тем сильнее стресс.

Выводы:

1. Выполненное исследование подтверждает гипотезу о наличии страха у мужчин. Однако у женщин страх беременности и родов более выражен. С другой стороны, количественные показатели выраженности отдельных составляющих страха у женщин и мужчин близки, что указывает на взаимозависимость партнеров в близких отношениях. Выявлены унифицированные страхи для женщин и мужчин.

2. Содержание страха различается в трех группах респондентов – с опытом беременности и родительства, без опыта и среди пар, ожидающих ребенка. При этом вариации страха беременности и родов присутствуют во всех трех группах, но среди респондентов «без опыта» страх наиболее сильный.

Заключение

Разностороннее изучение источников страха беременности и родов представляется перспективной областью исследования ввиду остроактуальной значимости, поскольку, в конечном итоге, приближается к вопросам *прокреационного* поведения современных россиян и демографическим проблемам.

Примечание

¹ Вычислялось среднее значение выраженности страха (24,75) и стандартное отклонение (10,48). Таким образом, все значения, превышающие 35 %, считались выше среднего.

Список литературы

Абабков В.А. Дистресс у женщин: до и после родов / В.А. Абабков, Е.А. Бурина, Е.А. Пазарацкас, С.В. Капранова // Вестник Санкт-Петербургского

университета. Сер.: Психология, 2019. Т. 9, вып. 4. С. 401–410. DOI: 10.21638/spbu16.2019.406.

Васильюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/vas/vas-001> (дата обращения: 30.05.2021).

Голубых А.И., Савенышева С.С. Эмоциональные особенности беременных женщин и их отношение к будущему ребенку и супругу // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. 2014. Т. 2. С. 72–78.

Показатели здоровья матери и ребенка, деятельности службы охраны детства и родовспоможения: Федеральная служба государственной статистики. URL: <http://www.rosstat.gov.ru> (дата обращения: 31.04.2021).

Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.

Тарабрина Н.В., Быховец Ю.В. Современное состояние психологических исследований террористической угрозы // Медицинская психология в России 2011. № 5. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 03.04.2021).

Флиппова Г.Г. Психология материнства: учеб. пособие. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 240 с.

Eriksson C. Content of Childbirth-Related Fear in Swedish Women and Men – Analysis of an Open-Ended; C. Eriksson, G. Westman, K. Hamberg. Question Journal of Midwifery & Women's Health, 2006, vol. 51, pp. 112–118. DOI: 10.1016/j.jmwh.2005.08.010.

Hildingsson I. Childbirth fear in expectant fathers: Findings from a regional Swedish cohort study; I. Hildingsson, M. Johansson, J. Fenwick, H. Haines, C. Rubertsson. Midwifery, 2014, vol. 30, pp. 242–247. DOI: 10.1016/j.midw.2013.01.001.

References

Ababkov V.A. *Distress u zhenshchin: do i posle rodov* [Distress in women: before and after childbirth], ed. by V.A. Ababkov, Ye.A. Burina, Ye.A. Pazaratskas, S.V. Kapranova. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser.: Psikhologiya*, 2019, vol. 9, iss. 4, pp. 401–410. (In Russ.).

Vasilyuk F.Ye. *Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy)* [Psychology of experience (analysis of overcoming critical situations)]. М., Mosk. un-t Publ., 1984, 200 p. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/vas/vas-001> (access date: 30.04.2021). (In Russ.).

Golubykh A.I., Savenysheva S.S. *Emotsional'nyye osobennosti beremennykh zhenshchin i ikh otnosheniye k budushchemu rebenku i suprugu* [Emotional features of pregnant women and their relationship to the future child and partner]. *Nauchnyye issledovaniya vypusknikov fakul'teta psikhologii SPbGU*, 2014, vol. 2, pp. 72–78. (In Russ.).

Pokazateli zdorov'ya materi i rebenka, deyatel'nosti sluzhby okhrany detstva i rodovspomozheniya: Federal'naya sluzhba gosudarstvennoy statistiki. URL: <http://www.rosstat.gov.ru> (access date: 31.05.2021). (In Russ.).

Psikhologicheskiy slovar', ed. by A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. M., Politizdat Publ., 1990, 494 p. (In Russ.).

Tarabrina N.V., Bykhovets YU.V. *Sovremennoye sostoyaniye psikhologicheskikh issledovaniy terroristicheskoy ugrozy* [The current state of psychological research on the terrorist threat]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii*, 2011, № 5. URL: <http://medpsy.ru> (access date: 03.04.2021). (In Russ.).

Filippova G.G. *Psikhologiya materinstva: uchebnoye posobiye dlya srednego professional'nogo obrazovaniya* [Psychology of motherhood: textbook]. M., Yurayt Publ., 2002, 240 p. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 31.05.2021; одобрена после рецензирования 03.06.2021; принята к публикации 24.06.2021.

The article was submitted 31.05.2021; approved after reviewing 03.06.2021; accepted for publication 24.06.2021.

ВЫЯВЛЕНИЕ РАЗЛИЧИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Пронина Анжелика Николаевна, доктор педагогических наук, Институт психологии и педагогики ЕГУ им. И.А. Бунина, Елец, Россия, antipi-elena@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5454-9830>

Мартынова Любовь Николаевна, кандидат педагогических наук, Институт психологии и педагогики ЕГУ им. И.А. Бунина, Елец, Россия, pipdosh@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4049-5258>

Аннотация. В статье описывается значимость развития эмоциональной сферы современных детей дошкольного возраста из полных и неполных семей. Рассмотрены различные точки зрения на данную проблему. Для выявления различий эмоциональной сферы современных детей дошкольного возраста из полных и неполных семей отобраны методики диагностики, необходимые и значимые для решения задач нашего исследования, определены объём генеральной совокупной выборки и независимые выборки детей и родителей из полных и неполных семей. В качестве диагностических методик были выбраны: методика диагностики эмоциональной сферы ребёнка (Л.П. Стрелкова), проективная игра «Почта» (модификация теста Е. Антони и Е. Бине), методика исследования эмоционального состояния (Э.Т. Дорофеева). Для определения различий эмоциональной сферы детей дошкольного возраста из полных и неполных семей применялся метод математической статистики – параметрический t-критерий Стьюдента, расчёт которого осуществлялся с помощью программы SPSS Statistics. Представлены результаты, которые указывают на отсутствие различий эмоциональной сферы современных детей дошкольного возраста из полных и неполных семей, что объясняется особенностями развития ребёнка и не зависит от состава семьи. Выявлено, что мимика и пантомимика являются экспрессивным компонентом эмоции и имеют психофизиологическую природу. Вербализация эмоционального состояния имеет особенности развития на различных этапах дошкольного возраста и обусловлена педагогическими условиями обучения в процессе речевого развития, графическое изображение детьми эмоций зависит от их эмоционального опыта, эмоциональной активности ребёнка, существуют неосознанность поведения и природная чувствительность детей.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, полные семьи, неполные семьи, дети дошкольного возраста, методики.

Для цитирования: Пронина А.Н., Мартынова Л.Н. Выявление различий эмоциональной сферы современных детей дошкольного возраста из полных и неполных семей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 106–117. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-106-117>

Research Article

IDENTIFICATION OF DIFFERENCES IN THE EMOTIONAL SPHERE OF MODERN PRESCHOOLERS FROM FULL VS INCOMPLETE FAMILIES

Angelica N. Pronina, Doctor of Psychological Sciences, Doctor of Pedagogic Sciences, Institute of Psychology and Pedagogy «Bunin Yelets State University», Yelets, Russia, antipi-elena@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5454-9830>

Lyubov N. Martynova, Candidate of Pedagogic Sciences, Institute of Psychology and Pedagogy «Bunin Yelets State University», Yelets, Russia, pipdosh@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4049-5258>

Abstract. The article describes the importance of the development of the emotional sphere of modern preschool children from full versus incomplete families. Various points of view on this problem are considered. In order to identify the differences in the emotional sphere of modern preschool children from full and incomplete families, diagnostic methods necessary and significant for solving the tasks of our study were selected; the volume of the general aggregate sample determined, and independent samples of children as well as parents from either full or incomplete families were determined. The following diagnostic methods were chosen: the method of diagnosing the emotional sphere of the child (Lyudmila Strelkova), the projective game «Post office» (a modification of the test of Elwyn James Anthony and Eva Bene), methods of studying the emotional state (E.T. Dorofeyeva). So that we could determine the differences in the emotional sphere of preschool children from full and incomplete families, the method of mathematical statistics was used – the parametric Student's t-test calculated using IBM® SPSS® Statistics software platform. The presented results indicate lack of differences in

the emotional sphere of modern preschool children from full and incomplete families, which is explained by the peculiarities of development of each of the children independently on the family composition. It is revealed that facial expressions and pantomimic are an expressive emotional component of psychophysiological nature. The verbalisation of the emotional state's development features at various stages of preschool age is due to the pedagogic conditions of learning in the process of speech development; the graphic representation of emotions in older preschool children depends on the emotional experience, emotional activity of the particular child; unconsciousness of behaviour and natural sensitivity of children at the stage of older preschool age does take place.

Keywords: emotional sphere, full families, single-parent families, preschool children, methods.

For citation: Pronina A.N., Martynova L.N. Identification of differences in the emotional sphere of modern preschoolers from full vs incomplete families // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 106–117. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-106-117>

В последние годы научный интерес к проблеме развития эмоциональной сферы современных детей дошкольного возраста значительно вырос. Результаты исследований убедительно доказывают, что чувства, эмоции, ощущения выступают как стабилизирующие переживания, выполняют функции регулятора поведения и т. д. [Выготский: 417; Евсеенкова, Портнова: 30–47; Запорожец: 19; Ланге: 15; Лафренье: 12–13].

Актуальность изучения семьи и влияния состава семьи на развитие детей дошкольного возраста обусловлена сохраняющейся статистикой большого количества разводов родителей и воспитания детей в неполных семьях. В научных исследованиях по проблемам семьи и её роли в развитии дошкольника изучено разное влияние состава семьи на различные стороны личности дошкольника, в частности на эмоциональную сферу как наиболее пластичную, динамичную и уязвимую сферу личности [Кулик, Берестов: 3–5; Овчарова: 10].

Главными факторами, оказывающими благоприятное и эффективное положительное влияние на развитие и состояние эмоциональной сферы дошкольников в семье, являются любовь и поддержка членов семьи, позитивный моральный социально-психологический климат, эмоциональная стабильность и фон отношений [Алешина: 38–40; Гурко: 30, Зубова: 74–79].

Ведущая роль в воспитании ребёнка принадлежит семье, где мать, отец и другие родственники, выполняя разные функции, влияют на общий процесс становления личности ребёнка, создают доброжелательную атмосферу, дают чувство защищённости, любви и принятия, стимулируют и направляют его. К сожалению, среда, в которой находится современная семья, нестабильна, очень часто матери приходится одной воспитывать ребёнка [Зубова: 74–79; Калина, Холмогорова: 20–27].

Изменения, происходящие в эмоциональных отношениях внутри семьи, определяют трансформацию развития эмоциональной сферы детей. Современные дети дошкольного возраста, которые оказываются в неполных семьях, в силу динамичности эмоциональной сферы испытывают негативные пережива-

ния, которые впоследствии могут оказывать неоднозначное влияние на развитие человека на следующих этапах возрастного развития, что требует более тщательного и глубокого изучения [Прокофьева, Валетас: 111; Стрелкова: 4].

Несмотря на определенную разработанность, данная проблема продолжает оставаться актуальной и малоизученной областью исследования психолого-педагогической науки. Роль семьи и семейного воспитания рассматривается многими исследователями, которые вывели и описали факторы среды, влияющие на различные стороны развития ребёнка, в том числе на его эмоциональное развитие. Среди таких факторов в качестве наиболее значимых выделяют членство и количество членов семьи, социально-психологический климат в семейных отношениях, стиль родительского воспитания и отношения между родителями [Дружинин: 68; Кулик, Берестов: 6; Прокофьева, Валетас: 112] и др.

В современном институте семьи происходят негативные изменения, снижение воспитательной функции семьи, на фоне чего значительно нивелируется интерес родителей, в частности отца, к процессу воспитания детей. Отсутствие примера и образца выполнения отцом своих мужских обязанностей, замена и преобладание хозяйственной функции матери формируют у ребёнка искажённое представление об отцовских обязанностях [Алешина: 30; Гурко: 29–30; Калинина, Холмогорова: 20–27; Остроух, Белгородский: 55; Туманова, Филиппова: 22] и др.

Результаты вышеперечисленных исследований доказывают значимость и актуальность представленной проблемы, подтверждают необходимость в проведении новых масштабных исследований эмоциональной сферы современных дошкольников. Особенности семейного воспитания дошкольников, роль родителей в формировании личности детей, детско-родительские отношения были и остаются актуальными проблемами психологической науки.

Современная семья претерпела серьёзные изменения: меняются семейные устои и принципы, уменьшается количество детей в семьях, меняется отношение взрослых к детям, трансформируются

взаимоотношения старших и младших, братьев и сестёр, потеряно влияние старшего поколения на младшее, то есть, во многом семья нестабильна. Вместе с тем негативная обстановка и конфликты в семье вызывают у ребёнка эмоциональное неблагополучие, повышенную тревожность, вплоть до психических нарушений.

Анализ специальной литературы свидетельствует о том, что значительно возрос интерес современных исследователей к развитию эмоциональной сферы современных детей как в полных, так и неполных семьях. Мы пришли к выводу о том, что специфика влияния семьи на эмоциональную сферу современных детей дошкольного возраста заключается в стиле отношений в семье, общении и взаимодействии родителей с ребёнком, эмоциональной привязанности к родителям, заботе и внимании со стороны родителей и др. [Гурко: 31; Дружинин: 69] и др.

Поведение современных детей дошкольного возраста из неполных семей имеет ряд особенностей, которые проявляются в том, что дети испытывают чувство одиночества и отверженности, повышенной уязвимости, тревожности и т. д. Отсутствие отца и его образа у ребёнка в неполных семьях может приводить к следующим негативным последствиям и нарушениям: в развитии аналитико-синтетических, математических, пространственно-временных способностей, которые замещают вербальные, что негативным образом затрудняет нормальное развитие интеллектуальной сферы ребёнка; в искажении и осложнении процесса половой идентификации детей обоего пола, как мальчиков, так и девочек, замещении полоролевых функций социальными ролями; у дошкольников часто фиксируют нервоподобные проявления и проблемы социализации в среде со сверстниками и людьми различного возраста и пола; в возникновении преобладания избыточной материнской привязанности из-за отсутствия другого члена семьи (отца), близость с которым могла бы создать соответствующий баланс близких отношений [Овчарова: 148].

Согласно полученным Е.М. Листик результатам, имеются сравнительные позитивные данные о становлении особенностей эмоциональной сферы детей, воспитывающихся без отца, и в полных семьях, где доказано, что у детей из неполных семей практически по всем компонентам имеются более высокие уровни и показатели их сформированности. Они лучше определяют эмоции по мимике, успешнее ориентируются в признаках, позволяющих идентифицировать эмоцию, точнее вербализуют эмоции и др. [Листик: 10].

В проведённом исследовании Е.М. Листик доказала, что дети дошкольного возраста, переживающие семейную ситуацию как проблемную, более успешны в распознавании эмоциональных состояний [Листик: 17].

Ю.Е. Алешина выявила, что девочки и женщины проявляют позитивные черты и эмоциональные проявления чувств (радость, удивление, огорчение, печаль) более открыто и искренне, чем лица мужского пола. Для мальчиков и лиц мужского пола, наоборот, характерны низкий уровень проявления экспрессивных переживаний, скрытые эмоции, но возможно проявление всплеск агрессивных эмоций [Алешина: 40].

Н.А. Довгая, выявляя причины, определяющие преимущество в эмоциональном развитии детей из неполных семей, обнаружила факторы депривации отцовского влияния. Так, дошкольники 4–5 лет из неполных семей хорошо сознают и понимают грусть, но менее успешны в распознавании гнева в возрасте 6 лет. Исследователь связывает это с переносом грустных эмоций матери на себя. Дети в возрасте 5–6 лет, воспитывающиеся без отца, понимают и переживают стыд и могут определить причины, связанные с таким состоянием. Тем не менее в возрасте 6 лет труднее, в сравнении с детьми из полных семей, удаётся дифференцировать и понимать причину такой эмоции, как удивление, и актуализировать опыт переживания этой эмоции.

Цель исследования – выявить различия эмоциональной сферы современных детей дошкольного возраста из полных и неполных семей.

Для проведения исследования были выбраны дети старшего дошкольного возраста. Выбор возраста детей объясняется тем, что результаты проанализированных выше исследований убедительно доказывают, что эмоциональная сфера ребёнка наиболее сформирована у современных детей старшего дошкольного возраста, а описанные методики позволили наиболее полноценно оценить различия и уровень эмоциональной сферы современных детей старшего дошкольного возраста из полных и неполных семей.

Характеристика выборки: объём генеральной совокупной выборки детей дошкольного возраста составил 103 ребенка ($N = 103$) старшего дошкольного возраста: 50 детей, воспитывающихся в неполных семьях, и 53 ребенка, воспитывающихся в полных семьях. Средний возраст испытуемых составил $5,8 \pm 0,32$. Разброс возраста: $\min - 5$, $\max - 6$ лет. Среди них выборка детей из полных семей составила 53 ребенка ($n_1 = 53$) и выборка детей из неполных семей – 50 детей ($n_2 = 50$).

Характеристика неполных семей: семьи, в которых ребёнок с рождения проживает только с матерью, имеющей статус «мать-одиночка»; семьи, в которых родители много лет находятся в разводе, ребёнок проживает только с матерью и не общается с отцом; семьи, в которых родители недавно развелись, ребёнок проживает только с матерью, но общается с отцом. Авторы считают, что данные о типах неполных

семей нам будут необходимы для интерпретации полученных результатов эксперимента.

База исследования: исследование проводилось на базах дошкольных образовательных учреждений города Липецка и Липецкой области. Экспериментальное исследование включало несколько этапов. На первом этапе нами проводилась диагностика эмоциональной сферы современных детей дошкольного возраста из полных и неполных семей. На втором – определялись различия эмоциональной сферы детей дошкольного возраста из полных и неполных семей.

В качестве диагностических методик были выбраны: методика диагностики эмоциональной сферы ребёнка (Л.П. Стрелкова), проективная игра «Почта» (модификация теста Е. Антони и Е. Бине), методика исследования эмоционального состояния (Э.Т. Дорофеева). Для определения различий эмоциональной сферы детей дошкольного возраста из полных и неполных семей применялся метод математической статистики – параметрический *t*-критерий Стьюдента, расчёт которого осуществлялся с помощью программы SPSS Statistics.

Методика диагностики эмоциональной сферы ребёнка (Л.П. Стрелкова) включала выполнение 4 заданий, в каждом из которых есть 2 серии. Задания проводились с детьми индивидуально, а результаты всех серий заданий записывались в соответствующие таблицы. По результатам проведения методики диагностики эмоциональной сферы ребёнка давалась интерпретация полученных результатов. Критериями оценивания явились трактовка эмоциональных состояний других людей, реакция на различные явления окружающей действительности, диапазон понимаемых и переживаемых эмоций, передача эмоционального состояния посредством речи. Показателями этих критериев выступили: адекватность, интенсивность, степень, дифференцированность.

Методика исследования эмоционального состояния (Э.Т. Дорофеева) проводилась в упрощённом варианте, её результаты оценивали эмоциональное состояние ребенка по 6 типам сдвига цветовой чувствительности. Процедура данной методики заключалась в расположении ребёнком карточек трёх цветов (красной, синей, зеленой) в определённом порядке в соответствии с предпочтительным выбором. Методика состоит из трёх серий повторяющихся одинаковых заданий. В ходе ее проведения фиксируются три варианта сдвига цветов и приводится анализ устойчивости выявленных эмоциональных состояний ребенка: положительные, нейтральные и отрицательные эмоциональные состояния.

Выбор методики «Проективная игра «Почта»» (модификация теста Е. Антони и Е. Бине) обусловлен акцентированием на выявлении эмоционального состояния современного ребёнка во взаимоотношениях

с родителями. Методика проводилась в виде игры, в которой ребёнку предлагалось стать почтальоном и распределить письма своим близким родным (маме, папе, бабушке и дедушке) в соответствии с ответами на предложенные вопросы, характеризующие эмоциональное отношение ребёнка к конкретному члену семьи, либо наоборот, эмоциональное отношение конкретного члена семьи к ребёнку. Результаты оценивались по количеству писем, которые ребёнок адресовал конкретному члену семьи. В методике предложен образ неизвестного человечка, который представляет собой «нейтральный выбор» для тех случаев, когда ребёнок не мог сделать конкретный выбор.

Так как диагностика проводилась индивидуально, то по согласованию с родителями детям как из полных, так и неполных семей мы предлагали фигуры–аппликации тех членов семьи (мама, папа, бабушка, дедушка), с которыми дети проживают, и исключали тех, с которыми дети по разным причинам не имеют контакта (например, исключали отца, если мама в социальном статусе «мать-одиночка» и ребёнок с рождения не имеет отца, либо если ребёнок длительное время не контактирует с отцом).

Результаты, полученные по методике диагностики эмоциональной сферы ребёнка (Л.П. Стрелкова) показали, что большинство испытуемых детей из полных и неполных семей смогли адекватно изобразить практически все предложенные им эмоциональные состояния (задание 1, серия 1). Только некоторые дети испытывали проблемы, изображая выражения лица испуганного и удивлённого человека. Вместе с тем отмечено, что дети из двух экспериментальных выборок мало применяли пантомимику при передаче эмоций.

Прокомментируем полученные результаты 1-й серии задания 1. При демонстрации эмоции «весёлый» у детей из неполных семей на 11 % снижено применение мимики в сравнении с детьми, рожденными в полной семье, но на 11 % больше испытуемых, которые применяют пантомимику при изображении радостных, положительных эмоций. При изображении печальной эмоции дети из полных и неполных семей практически одинаково в процентном выражении используют мимику и пантомимику. При демонстрации испуга дети из полных семей на 16 % больше применяют мимику, чем дети из неполных семей, а использование пантомимики в процентном соотношении при этом распределяется примерно одинаково. Общие результаты применения экспрессии при демонстрации испуга как вида эмоционального состояния показали повышение на 11 %. Оценка демонстрации «сердитой» эмоции детьми из полных семей показала некоторое повышение применения мимики, а детьми из неполных семей – повышение на 11 % использования пантомимики. Демонстрируя удивление как вид эмоции, мы отмечали некоторое снижение исполь-

зования мимики в процентном соотношении у детей из неполных семей и примерное выражение пантомимики у всех двух групп испытуемых.

Выполнение 2-й серии задания 1 показало, что испытуемые дети дошкольного возраста как из полных, так и неполных семей смогли назвать различных персонажей, героев сказки, которые характеризуются различными эмоциональными состояниями: весёлого (Смешарики, Маша («Маша и Медведь»), Фиксики, щенки («Щенячий патруль»), Скуби-Ду и т. д.); печального (Ослик, Стич, Винни-Пух, Чебурашка, крокодил Гена, оленёнок Бемби т. д.); испуганного (Том и Джерри, Шрек, Миньоны, Губка Боб и т. д.); сердитого (Баба Яга, Гномы, «Гадкий Я», ведьма Урсула («Русалочка»), колдунья («Белоснежка»), «Энгри бердз» и т. д.); удивлённого (Маша, Панда, «Гадкий Я», Саблезубая белка, самка ленивца, бабушка Сидя («Ледниковый период»), Флаундер и краб Себастьян («Русалочка»), Миньоны и т. д.).

Результаты позволили сделать вывод о том, что дети как из полных, так и неполных семей могут дифференцировать эмоциональное состояние персонажей и использовать различные средства выражения соответствующих эмоций персонажей.

Сравнение результатов двух серий задания 1 выявили практически одинаковые процентные соотно-

шения в двух выборках испытуемых, причём во второй серии практически всем детям удалось передать все эмоциональные состояния, а также более характерные элементы мимики и пантомимики. По-нашему мнению, образы героев и персонажей сказок являются наглядной основой при передаче соответствующих эмоций. Вместе с тем у некоторой части детей, как из полных, так и неполных семей, имелись проблемы передачи эмоциональных состояний героев с применением пантомимики.

Сделаем более подробный анализ результатов таблицы 1. Дети как из полных, так и неполных семей примерно в одинаковом соотношении не могут дифференцировать испуг с применением мимики и пантомимики. По-нашему мнению, это один из сложных видов эмоций, которые дети дошкольного возраста путают со страхом. То же самое касается и использования мимики и пантомимики для изображения сердитого и удивлённого человека.

Результаты выполнения задания 2 по изучению сформированности у детей выразительности речи при передаче различных эмоциональных состояний показали наличие адекватности передачи и проявления такого показателя у испытуемых из двух выборок в различном пропорциональном соотношении.

Таблица 1

Соотношение использования детьми мимики и пантомимики при передаче эмоционального состояния (задание 1, серия 2), %

Заданная эмоция и средства изображения (мимика и пантомимика)	Дети из полных семей (n ₁ = 53)		Дети из неполных семей (n ₂ = 50)	
	Дифференциация	Не дифференцируют	Дифференциация	Не дифференцируют
весёлый	100	0	100	0
Персонаж	100	0	100	0
М – мимика	75	0	64	0
П – пантомимика	25	0	36	0
печальный	100	0	100	0
Персонаж	100	0	100	0
М – мимика	84	0	85	0
П – пантомимика	16	0	15	0
испуганный	96	4	95	5
Персонаж	82	18	88	12
М – мимика	92	8	86	14
П – пантомимика	76	24	81	19
сердитый	100	0	100	0
Персонаж	95	5	98	2
М – мимика	88	12	84	16
П – пантомимика	90	10	86	14
удивлённый	80	20	75	25
Персонаж	90	10	92	8
М – мимика	84	16	78	22
П – пантомимика	80	20	79	21

Таблица 2

Соотношение проявления способности адекватности передачи разных эмоциональных состояний с помощью выразительности речи по методике диагностики эмоциональной сферы ребёнка (задание 2), %

Передача эмоциональных состояний	Дети из полных семей (n ₁ = 53)		Дети из неполных семей (n ₂ = 50)	
	Могут передать	Не могут передать	Могут передать	Не могут передать
Радостно	100	100	100	100
Грустно	100	100	100	100
Испуганно	94	6	88	12
Сердито	100	100	100	100
Удивленно	85	15	80	20

Таблица 3

Проявления способности дифференцировать графическое изображение разных эмоциональных состояний по методике диагностики эмоциональной сферы ребёнка (задание 3), %

Узнавание графического изображения разных эмоциональных состояний	Дети из полных семей (n ₁ = 53)		Дети из неполных семей (n ₂ = 50)	
	Узнают	Не узнают	Узнают	Не узнают
Радость	100	100	100	100
Грусть	100	100	100	100
Страх	86	14	90	10
Гнев	74	26	70	30
Удивление	75	25	80	20

Результаты выполнения задания 3 показали, что большинство детей из двух выборок наиболее чётко узнают и дифференцируют такие простые эмоциональные состояния, как радость, грусть, страх и удивление, менее ярко и чётко – гнев.

Представим результаты выполнения задания 4 серии 1, где изучалось понимание детьми эмоциональных состояний людей в коммуникативном плане посредством ответов на соответствующие вопросы. На вопрос «Когда бывает интересно?» мы получили следующие ответы по двум выборкам испытуемых: когда что-то новое (20 %); когда что-то не знаешь, но хочется узнать (25 %); когда кто-то интересно рассказывает или показывает (40 %); когда смотришь интересный мультфильм (15 %). На вопрос «Когда человек удивляется?» получены следующие ответы: когда что-то принесли неожиданно, когда не ждёшь (30 %); когда сильно-сильно ждёшь и, наконец, сбывается (28 %); когда показывают фокус (15 %); когда показывают то, чего раньше не видел (27 %).

На вопрос «Когда человек получает удовольствие?» дети ответили: когда вкусно (36 %); когда делают приятное, подарок (44 %); когда хвалят (20 %). Дети ответили на вопрос «Когда бывает стыдно?» следующими вариантами: когда что-то сделаешь плохое (45 %); когда что-то поломаешь (32 %); когда обманываешь (13 %); когда не даёшь игрушки (10 %).

На вопрос «Когда бывает страшно?» дети представили следующие варианты ответов: когда напугаешься чего-то (44 %); когда темно (24 %); когда нападают

бандиты (20 %); когда пожар (12 %). На вопрос «Когда человек злится?» получены следующие ответы детей из двух выборок: когда что-то не дают (23 %); когда что-то не получается (35 %); когда отнимают что-то (16 %); когда наказывают (28 %). На вопрос «Когда бывает радостно?» испытуемые дети ответили следующим образом: когда дарят подарки (35 %); когда любят (22 %); когда побеждаешь (25 %); когда что-то получается (10 %); когда делают приятное (8 %). На вопрос «Когда у человека горе?» дети дали следующие ответы: когда кто-то умер (38 %); когда болеют его дети (24 %); когда пропали ценные вещи (25 %).

Анализ ответов на вопросы показал, что у большинства детей из полных и неполных семей сформировано понимание причин, вызывающих различные проявления эмоциональных состояний человека, и что именно эти причины вызывают соответствующие эмоциональные состояния людей. Можно констатировать сформированность у детей представлений о чувствах и переживаниях (эмоциональных состояниях) людей, которые вызваны различными событиями.

Опишем полученные результаты. Методика Э.Т. Дорфеевой позволила выявить изменение чувствительности по трем основным цветам, показывающим связь с изменением эмоционального состояния ребёнка. У 22 % детей из полных семей и 18 % детей из неполных семей эмоциональное состояние положительное и соответствует типу сдвига цветовой чувствительности К-С-3 (Активные аффекты. Состо-

яние аффективного возбуждения (АВ)). У этой категории детей эмоциональные состояния характеризуются очень широким диапазоном изменения чувств и переживаний от нетерпения, возмущения до состояния гнева, ярости.

У 30 % детей из полных семей и 25 % детей из неполных семей эмоциональное состояние также положительное, но соответствует более позитивному типу сдвига цветовой чувствительности К-3-С (Переживание состояния Функционального возбуждения (ФВ)). Положительные эмоциональные состояния этой группы детей, связанные с доминированием положительных эмоций, удовлетворением потребности в положительных чувствах и переживаниях, находятся в диапазоне от переживания чувства удовлетворения до восторга, ликования.

В выборке испытуемых детей из полных семей нейтральные эмоциональные состояния обнаружены у 14 %, а в выборке детей из неполных семей 12 % – состояние по типу функциональной расслабленности (ФР). У этой группы детей такое состояние характеризуется как спокойное, устойчивое, ненапряжённое, отсутствуют ярко выраженные эмоциональные переживания. Данное состояние очень подходит и отвечает установлению контактов, осуществлению совместной деятельности с другими людьми.

Нейтральное эмоциональное состояние 3-С-К по типу функциональной напряженности, настороженности (ФН) выявлено у 16 % детей из полных семей и у 14 % детей из неполных семей. Это самый оптимальный тип эмоционального состояния, при котором ориентировочные реакции характеризуются повышенным вниманием, активностью, чувствительностью.

Отрицательное эмоциональное состояние С-3-К испытуемых дошкольников по типу функционального торможения (ФТ) обнаружено у 18 % детей из полных и 31 % детей из неполных семей. Такое эмоциональное состояние можно охарактеризовать как переход от слабых эмоций (грусти, тоски, озабоченности) к более выраженным негативным (подавленность, тревога как выражение неудовлетворение потребностей). Это вызывает перенапряжение всех систем организма ребёнка. Более сильные негативные отрицательные эмоциональные состояния детей по типу С-К-3 как состояние аффективного торможения (АТ) в диапазоне от состояния растерянности,

психологического дискомфорта до страха у испытуемых детей в двух выборках не выявлены.

У детей из полных семей несколько превышены показатели по аффективному возбуждению как проявлению ярости, гнева. У детей из неполных семей практически в два раза в процентном соотношении выше функциональное торможение, обусловленное неудовлетворённостью потребностей, которые в эмоциональном плане проявляются печалью, тоскливостью и напряжённостью, что характеризует отрицательные эмоции.

В таблице 4 нами представлены обобщённые результаты выявленных позитивных, нейтральных и отрицательных эмоциональных состояний детей из полных и неполных семей.

Обобщённые результаты по данной методике показали превышение в два раза негативного эмоционального состояния у детей из неполных семей и преобладание у детей из полных семей позитивного эмоционального состояния.

Проанализируем результаты применения проективной игры «Почта» (модификация теста Е. Антони и Е. Бине). Представим первую серию методики проективной игры «Почта», в которой результаты свидетельствуют об эмоциональном отношении ребёнка к конкретному члену семьи. Установлено, что большинство положительных выборов (писем) на вопрос «Этого человека я люблю» дети как из полных, так и неполных семей отдают матери, меньше положительных выборов – отцу и старшим членам семьи. На вопрос «Этого человека я не люблю» большинство испытуемых детей сделали «нейтральный выбор». На вопрос «По этому человеку я скучаю» большинство детей из общей генеральной совокупной выборки сделали положительный выбор в пользу матери, и, наоборот, на вопрос «По этому человеку я не скучаю» детьми был совершён нейтральный выбор. Дети как из полных, так и неполных семей в разном сочетании распределили положительные выборы между различными членами семьи, у них отсутствует нейтральное отношение к членам семьи по данному вопросу.

На вопрос «Иногда я боюсь этого человека» у большинства испытуемых детей в общей выборке выявлено нейтральное эмоциональное отношение. На вопросы «Я часто рассказываю этому человеку свои секреты» и «Этому человеку мне нравится помогать дома» представлено различное распределе-

Таблица 4

Оценка эмоционального состояния ребёнка по методике исследования эмоционального состояния, %

Эмоциональное состояние	Дети из полных семей (n ₁ = 53)	Дети из неполных семей (n ₂ = 50)
«Негативное» эмоциональное состояние	18	31
«Нейтральное» эмоциональное состояние	30	26
«Позитивное» эмоциональное состояние	52	43

ние количества положительных выборов различным членам семьи. На вопрос «На этого человека я часто сержусь» практически все дети письма адресовали эмоционально-нейтральной фигуре Незнакомца.

Полученные результаты первой серии проективной игры «Почта» позволили сделать вывод о наибольшей эмоциональной насыщенности, взаимной симпатии и близости с матерью, доверии к ней со стороны ребёнка. Эмоционально-невыраженное (индифферентное) отношение ребёнка выявлено к отцу и старшим членам семьи. У испытуемых дошкольников положительное эмоциональное отношение в виде любви к матери преобладает в процентном соотношении у детей из неполных семей, и это логично при отсутствии другого члена семьи (отца), поэтому положительное отношение проявляется именно к матери. Эмоциональное отношение в виде боязни отца проявляется у детей из неполных семей.

Установлено, что дети в основном адресуют письма с положительной эмоциональной окраской матери, что и характеризует взаимную симпатию, доверие и близость со стороны матери к ребёнку. Дети считают, что мама их любит, жалеет, играет, проявляет доброту и заботу. Эмоционально невыраженное отношение (индифферентное) дети из неполных семей проявляют к отцу. Немногочисленность таких утверждений, как «любит, жалеет, играет», детей из неполных семей в адрес отца свидетельствует о бедности контакта с отцом и эмоциональной безучастности ребёнка к нему.

Негативное отношение к отцу, старшим членам семьи, а также наличие эмоциональных проблем с этими членами семьи выявлено в основном у детей из неполных семей. Небольшой процент детей адресовали письма Незнакомой фигуре, что свидетельствует об отсутствии у ребенка объекта любви и привязанности из числа близких людей.

Для сравнения особенностей эмоциональной сферы детей дошкольного возраста нами применялся t-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Объём первой выборки детей из полных семей составил ($N_1 = 53$), и объём второй выборки из неполных семей составил ($N_2 = 50$). Представим сравнительные данные по каждому показателю детей из полных и неполных семей в каждой методике диагностики.

Методика диагностики эмоциональной сферы ребёнка

Задание 1, серия 1.

Гипотезы:

H_0 : нет статистически значимых различий между дошкольниками из полных и неполных семей по показателю использования мимики и пантомимики при передаче различных эмоциональных состояний.

H_1 : различия между дошкольниками из полных и неполных семей по показателю использования мимики и пантомимики при передаче различных эмоциональных состояний статистически значимы.

Объём выборки: $N_1 = 50$, $N_2 = 53$. Среднее арифметическое первой выборки $M_1 = 0,81$. Среднее арифметическое второй выборки $M_2 = 0,76$, стандартное отклонение первой выборки $\sigma_1 = 0,39$, стандартное отклонение второй выборки $\sigma_2 = 0,43$, число степеней свободы $N_1 + N_2 - 2 = 101$. Находим $t_{\text{эксп}} = 0,531082$. По таблице $t_{\text{крит}} = 1,98$ на 5 % уровне, $t_{\text{крит}} = 2,62$ на 1 % уровне. Вывод: возможность принятия альтернативной гипотезы H_0 : нет статистически значимых различий между дошкольниками из полных и неполных семей по показателю использования мимики и пантомимики при передаче различных эмоциональных состояний.

Задание 1, серия 2.

Гипотезы:

H_0 : нет статистически значимых различий между дошкольниками из полных и неполных семей по показателю передачи эмоционального состояния героя сказки или мультфильма.

H_1 : различия между дошкольниками из полных и неполных семей по показателю передачи эмоционального состояния героя сказки или мультфильма.

Объём выборки: $N_1 = 50$, $N_2 = 53$. Среднее арифметическое первой выборки $M_1 = 0,88$. Среднее арифметическое второй выборки $M_2 = 0,86$, стандартное отклонение первой выборки $\sigma_1 = 0,31$, стандартное отклонение второй выборки $\sigma_2 = 0,35$, число степеней свободы $N_1 + N_2 - 2 = 101$. Находим $t_{\text{эксп}} = 0,34$. По таблице $t_{\text{крит}} = 1,98$ на 5 % уровне, $t_{\text{крит}} = 2,62$ на 1 % уровне.

Вывод: возможность принятия альтернативной гипотезы H_0 : нет статистически значимых различий между дошкольниками из полных и неполных семей по показателю передачи эмоционального состояния героя сказки или мультфильма.

Задание 2.

Гипотезы:

H_0 : нет статистически значимых различий между дошкольниками из полных и неполных семей по показателю выразительность речи при передаче определённого эмоционального состояния.

H_1 : различия между дошкольниками из полных и неполных семей по показателю выразительность речи при передаче определённого эмоционального состояния.

Объём выборки: $N_1 = 50$, $N_2 = 53$. Среднее арифметическое первой выборки $M_1 = 0,86$. Среднее арифметическое второй выборки $M_2 = 0,94$, стандартное отклонение первой выборки $\sigma_1 = 0,35$, стандартное отклонение второй выборки $\sigma_2 = 0,23$, число степеней свободы $N_1 + N_2 - 2 = 101$. Находим $t_{\text{эксп}} = 0,15$.

По таблице $t_{\text{крит}} = 1,98$ на 5 % уровне, $t_{\text{крит}} = 2,62$ на 1 % уровне.

Вывод: возможность принятия альтернативной гипотезы H_0 : нет статистически значимых различий между дошкольниками из полных и неполных семей по показателю выразительность речи при передаче определённого эмоционального состояния.

Задание 3.

Гипотезы:

H_0 : нет статистически значимых различий между дошкольниками из полных и неполных семей по показателю восприятия детьми графического изображения эмоций.

H_1 : различия между дошкольниками из полных и неполных семей по показателю восприятия детьми графического изображения эмоций.

Объём выборки: $N_1 = 50$, $N_2 = 53$. Среднее арифметическое первой выборки $M_1 = 0,7$. Среднее арифметическое второй выборки $M_2 = 0,86$, стандартное отклонение первой выборки $\sigma_1 = 0,46$, стандартное отклонение второй выборки $\sigma_2 = 0,34$, число степеней свободы $N_1 + N_2 - 2 = 101$. Находим $t_{\text{экс}} = 0,03$. По таблице $t_{\text{крит}} = 1,98$ на 5 % уровне, $t_{\text{крит}} = 2,62$ на 1 % уровне.

Вывод: возможность принятия альтернативной гипотезы H_0 : нет статистически значимых различий между дошкольниками из полных и неполных семей по показателю восприятия детьми графического изображения эмоций.

Представим результаты сравнения различий эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с применением t-критерия Стьюдента по методике исследования эмоционального состояния.

Гипотезы:

H_0 : нет статистически значимых различий между дошкольниками из полных и неполных семей по показателю эмоционального состояния по типу сдвига цветовой чувствительности.

H_1 : Различия между дошкольниками из полных и неполных семей по показателю эмоционального состояния по типу сдвига цветовой чувствительности.

Объём выборки: $N_1 = 50$, $N_2 = 53$. Среднее арифметическое первой выборки $M_1 = 0,18$. Среднее арифметическое второй выборки $M_2 = 0,39$, стандартное отклонение первой выборки $\sigma_1 = 0,84$, стандартное отклонение второй выборки $\sigma_2 = 0,74$, число степеней свободы $N_1 + N_2 - 2 = 101$. Находим $t_{\text{экс}} = 1,71$. По таблице $t_{\text{крит}} = 1,98$ на 5 % уровне, $t_{\text{крит}} = 2,62$ на 1 % уровне.

Вывод: возможность принятия альтернативной гипотезы H_0 : нет статистически значимых различий между дошкольниками из полных и неполных семей по показателю эмоционального состояния по типу сдвига цветовой чувствительности.

Представим результаты сравнения эмоционального самочувствия дошкольников в полных и непол-

ных семьях, уверенности/неуверенности дошкольников в полных и неполных семьях в родительской любви по результатам методики проективной игры «Почта» (модификация теста Е. Антони и Е. Бине).

Гипотезы:

H_0 : нет статистически значимых различий между дошкольниками из полных и неполных семей по показателю эмоционального чувства по отношению к матери.

H_1 : различия между дошкольниками из полных и неполных семей по показателю эмоционального чувства по отношению к матери.

Объём выборки: $N_1 = 50$, $N_2 = 53$. Среднее арифметическое первой выборки $M_1 = 0,66$. Среднее арифметическое второй выборки $M_2 = 0,62$, стандартное отклонение первой выборки $\sigma_1 = 0,47$, стандартное отклонение второй выборки $\sigma_2 = 0,48$, число степеней свободы $N_1 + N_2 - 2 = 101$. Находим $t_{\text{экс}} = 0,69$. По таблице $t_{\text{крит}} = 1,98$ на 5 % уровне, $t_{\text{крит}} = 2,62$ на 1 % уровне.

Вывод: возможность принятия альтернативной гипотезы H_0 : нет статистически значимых различий между дошкольниками из полных и неполных семей по показателю эмоционального самочувствия по отношению к матери.

Гипотезы:

H_0 : Нет статистически значимых различий между дошкольниками из полных и неполных семей по показателю эмоционального чувства по отношению к отцу.

H_1 : Различия между дошкольниками из полных и неполных семей по показателю эмоционального самочувствия по отношению к отцу.

Объём выборки: $N_1 = 50$, $N_2 = 53$. Среднее арифметическое первой выборки $M_1 = 0,66$. Среднее арифметическое второй выборки $M_2 = 0,04$, стандартное отклонение первой выборки $\sigma_1 = 0,19$, стандартное отклонение второй выборки $\sigma_2 = 0,45$, число степеней свободы $N_1 + N_2 - 2 = 101$. Находим $t_{\text{экс}} = 0,003$. По таблице $t_{\text{крит}} = 1,98$ на 5 % уровне, $t_{\text{крит}} = 2,62$ на 1 % уровне.

Вывод: возможность принятия альтернативной гипотезы H_0 : нет статистически значимых различий между дошкольниками из полных и неполных семей по показателю эмоционального самочувствия по отношению к отцу.

Раскроем и дадим объяснение полученным результатам математической статистики. Отсутствие различий в двух сериях задания 1 методики диагностики эмоциональной сферы ребёнка мы объясняем тем, что мимика и пантомимика является экспрессивным компонентом эмоции, имеет психофизиологическую природу и не зависит от семейного фактора, в частности состава семьи, в которой воспитывается ребёнок [Стрелкова: 2–3].

Считаем, что отсутствие статистически значимых различий между дошкольниками из полных и дошкольниками из неполных семей по показателю использования мимики и пантомимики при передаче различных эмоциональных состояний объясняется тем, что состав семьи не является фактором, влияющим на развитие у детей мимической экспрессии при передаче эмоций, дети использовали мимику и пантомимику не как выражение эмоционального состояния, а как реакцию на предложенный эмоциональный материал и конкретный эмоциональный образ.

Отсутствие различий у детей в задании 2 методики диагностики эмоциональной сферы ребёнка по показателю выразительность речи при передаче определённого эмоционального состояния мы объясняем тем, что выразительность речи и эмоционально-оценочная лексика дошкольников как вербализация эмоционального состояния имеет особенности развития и обусловлена педагогическими условиями обучения в процессе речевого развития. Состав семьи не является ведущим фактором и условием при использовании детьми старшего дошкольного возраста выразительности речи при передаче определённого эмоционального состояния и не влияет на это.

Отсутствие статистически значимых различий по показателю восприятия детьми графического изображения эмоций между дошкольниками из полных и неполных семей в задании 3 методики диагностики эмоциональной сферы ребёнка связано с тем, что графическое изображение эмоций у старших дошкольников зависит от их эмоционального опыта, эмоциональной активности, а не от воспитания и состава семьи [Лафренье: 12–13].

Отсутствие различий по показателю эмоционального состояния по типу сдвига цветовой чувствительности у детей из полных и неполных семей по методике исследования эмоционального состояния объясняем следующими особенностями развития аффективного компонента эмоциональной сферы дошкольников. Так, есть несколько направлений исследований аффективного компонента эмоциональной сферы дошкольников, которые позволяют объяснить отсутствие различий у детей из полных и неполных семей. Одной из отличительных особенностей аффекта является его «неосознанность», характерная для этапа развития ребёнка в дошкольном возрасте. Отсутствие различий в аффективных проявлениях и состояниях детей из полных и неполных семей, на наш взгляд, обусловлено неосознанностью поведения и природной чувствительностью детей на этапе старшего дошкольного возраста, отсутствием нарушений связей в семье и отсутствием особенностей в типах материнского отношения.

Применение t-критерия Стьюдента показало отсутствие различий в особенностях эмоциональной

сферы испытуемых детей по следующим показателям: использование мимики и пантомимики при передаче различных эмоциональных состояний, передача эмоционального состояния героя сказки или мультфильма, выразительность речи при передаче определённого эмоционального состояния, восприятие графического изображения эмоций, эмоциональное состояние по типу сдвига цветовой чувствительности, эмоциональное самочувствие по отношению к матери, эмоциональное самочувствие по отношению к отцу.

Таким образом, не подтвердилась наша гипотеза о том, что особенности эмоциональной сферы современных детей старшего дошкольного возраста из неполных и полных семей имеют различия в распознавании (идентификации), вербализации и мимической экспрессии эмоций. Вместе с тем мы можем констатировать, что наше исследование особенностей эмоциональной сферы дошкольников из полных и дошкольников из неполных семей не претендует на законченность и требует проведения дальнейшего дополнительного исследования характеристик детско-родительских отношений, особенностей и характеристик членов семьи, установления взаимосвязей между характеристиками семьи, детско-родительскими отношениями и эмоциональной сферой детей.

Список литературы

Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М.: Независимая фирма «Класс», 1999. 208 с.

Влияние внутрисемейных отношений на формирование личности ребенка / Л.С. Алексеева, М.М. Плотник, А.С. Спиваковская, В.И. Ширинский. М.: ЦБКТИ Минсоцзащиты населения Российской Федерации, 1995. Вып. 1. 40 с.

Воронцова М.В., Дубровская Т.А. Семейведение: учеб. пособие. Таганрог: Российский гос. социальный ун-т, 2010. 234 с.

Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 2001. 536 с.

Гурко Т.А. Теоретические подходы к изучению семьи: монография. М.: Институт социологии РАН, 2016. 210 с.

Дружинин В.Н. Психология семьи. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 176 с.

Евсеев Ю.В., Портнова А.Г. Система отношений в диаде «отец – ребенок» как фактор развития личности // Семейная психология и семейная терапия. 2003. № 4. С. 30–47.

Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 1: Психическое развитие ребенка. 320 с.

Зубова Г.Г. Роль отца в социальной ситуации развития ребенка –дошкольника // Как помочь ребенку войти в современный мир? М., 2005. С. 74–79.

Калина О.Г., Холмогорова А.Б. Роль отца в психическом развитии ребенка. М.: Инфра-М, 2019. 112 с.

Кулик Л.А., Берестов Н.К. Семейное воспитание. М., 1990. 120 с.

Ланге Н.Н. Психологические исследования // Закон перцепций. Теория волевого внимания Закон перцепций. Теория волевого внимания. Одесса: Одесский военный округ, 1893. 24 с.

Лафренье Питер. Эмоциональное развитие детей и подростков / пер. с англ. М. Васильева и др. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2004. 250 с.

Листик Е.М. Развитие способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 24 с.

Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. 319 с.

Остроух И.Г., Белгородский В.С., Котовская М.Г. Современная семья. Новые тенденции в воспитании и образовании: монография. М.: МГУДТ, 2006. 120 с.

Прокофьева Л.М., Валетас М.Ф. Отцы и их дети после развода // Социс. 2002. № 6. С. 111–116.

Стрелкова Л.П. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. М., 1999. 54 с.

Туманова Е.В., Филиппова Е.В. Образ отца и образ себя у подростков // Психологическая наука и образование. 2007. № 2. С. 22–26.

Филиппова Е.В. Детская и подростковая психотерапия: учебник для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2016. 430 с.

References

Aleshina Iu.E. *Individual'noe i semeinoe psikhologicheskoe konsul'tirovanie* [Individual and family psychological counseling]. Moscow, Nezavisimaya firma «Klass» Publ., 1999. 208 p. (In Russ.).

Vliianie vnutrisemeinykh otnoshenii na formirovanie lichnosti rebenka [The influence of intra-family relations on the formation of a child's personality], L.S. Alekseeva, M.M. Plotnik, A.S. Spivakovskaia, V.I. Shirinskii. Moscow, TsBKTI Mintsotszashchity naseleniia Rossiiskoi Federatsii Publ., 1995. vol. 1, 40 p. (In Russ.).

Vorontsova M.V., Dubrovskaia T.A. *Sem'evedenie: uchebnoe posobie* [Family studies]. Taganrog, Rossiiskii gos. sotsial'nyi un-t Publ., 2010. 234 p. (In Russ.).

Vygotskii L.S. *Pedagogicheskaiia psikhologiiia* [Educational psychology]. Moscow, Pedagogika-Press Publ., 2001. 536 p. (In Russ.).

Gurko T.A. *Teoreticheskie podkhody k izucheniiu sem'i: monografiia* [Theoretical approaches to the study of the family: a monograph]. Moscow, Institut sotsiologii RAN Publ., 2016, 210 p. (In Russ.).

Druzhinin V.N. *Psikhologiiia sem'i* [Family psychology]. Sankt-Peterburg, Piter Publ., 2006. 176 p. (In Russ.).

Evseenkova Iu.V., Portnova A.G. *Sistema otnoshenii v diade «otets-rebenok» kak faktor razvitiia lichnosti* [The system of relations in the father-child dyad as a factor of personality development]. *Semeinaia psikhologiiia i semeinaia terapiia* [Family psychology and family therapy]. 2003. № 4, pp. 30–47. (In Russ.).

Zaporozhets A.V. *Voprosy psikhologii rebenka doshkol'nogo vozrasta: sbornik statei* [Questions of psychology of a preschool child]; pod red. i A.V. Zaporozhtsa. Moscow, Mezhdunarodnyi obrazovatel'nyi i psikhologicheskii kolledzh Publ., 1995. 144 p. (In Russ.).

Zubova G.G. *Rol' ottsa v sotsial'noi situatsii razvitiia rebenka – doshkol'nika* [The role of the father in the social situation of the development of a preschool child]. *Kak pomoch' rebenku voiti v sovremennyi mir?* [How to help a child enter the modern world?]. Moscow, 2005. pp. 74–79. (In Russ.).

Kalina O.G., Kholmogorova A.B. *Rol' ottsa v psikhicheskom razvitiu rebenka* [The role of the father in the child's mental development]. Moscow, Infra-M Publ., 2019. 112 p. (In Russ.).

Kulik L.A., Berestov N.K. *Semeinoe vospitanie* [Family education]. Moscow, 1990. 120 p. (In Russ.).

Lange N.N. *Psikhologicheskie issledovaniia* [Psychological research]. *Zakon pertseptsii. Teoriiavo levogo vni-maniiia* [The law of perceptions. The theory of volitional attention is the law of perceptions. Theory of volitional attention.]. Odessa, Odesskii voennyi okrug Publ., 1893. 24 p. (In Russ.).

Lafren'e P. *Emotsional'noe razvitie detei i podrostkov* [Emotional development of children and adolescents], transl. Vasil'eva et al. Moscow, Saint Petersburg, Praim-Evroznaks Publ., 2004. 250 p. (In Russ.).

Listik E.M. *Razvitie sposobnosti k raspoznavaniu emotsii v starshem doshkol'nom vozraste: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Development of the ability to recognize emotions in the older preschool age]. Moscow, 2003. 24 p. (In Russ.).

Ovcharova R.V. *Psikhologicheskoe soprovozhdenie roditel'stva* [Psychological support of parenthood]. Moscow, Institut Psikhoterapii Publ., 2003. 319 p. (In Russ.)

Ostroukh I.G., Belgorodskii V.S., Kotovskaia M.G. *Sovremennaia sem'ia. Novye tendentsii v vospitanii i obrazovanii: monografiia* [Modern family. New trends in upbringing and education: monograph]. Moscow, MGUDT Publ., 2006, 120 p. (In Russ.).

Prokof'eva L.M., Valetas M.F. *Ottsy i ikh deti posle razvoda* [Fathers and their children after divorce]. *Sotsis*, 2002. № 6, pp. 111–116. (In Russ.).

Strelkova L.P. *Razvitie emotsii doshkol'nikov. Zaniatiia. Igry* [The development of emotions of preschoolers. Lessons. Games]. Moscow, 1999, 54 p. (In Russ.).

Tumanova E.V., Filippova E.V. *Obraz ottsa i obraz sebii u podrostkov* [The image of the father and the im-

age of oneself in adolescents]. *Psikhologicheskaia nauka i obrazovanie* [Psychological science and education]. 2007. № 2, pp. 22–26. (In Russ.).

Filippova E.V. Detskaia I. *Podrostkovaia psikhoterapiia: uchebnik dlia bakalavriata I magistratury* [Child and adolescent psychotherapy: a textbook for bachelor's and master's degrees]. Moscow, Iurait Publ., 2016, 430 p. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 15.05.2021; одобрена после рецензирования 22.06.2021; принята к публикации 14.08.2021.

The article was submitted 15.05.2021; approved after reviewing 22.06.2021; accepted for publication 14.08.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 118–125. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 118–125. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК: 159.9:151.74

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-118-125>

РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ МЕТОДИКИ ВЫЯВЛЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ, СКЛОННЫХ К НЕЛЕГИТИМНОМУ НАСИЛИЮ

Потарыкина Марина Сергеевна, МВД России, г. Санкт-Петербург, Россия, viktomars@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2285-2429>

Аннотация. Все сотрудники полиции при трудоустройстве проходили профессиональный отбор и были рекомендованы психологами для несения службы. Однако в СМИ регулярно появляется информация об агрессивном поведении и других неправомерных действиях сотрудников полиции. С этой целью нами был разработан опросник, ориентированный на выявление агрессивных тенденций сотрудников полиции. В качестве основы предлагаемой методики исследования применялся психодинамически ориентированный личностный опросник (ПОЛО) «Ресурс», базирующийся на основе Я-структурного теста Г. Аммона. Агрессия в рамках данного методологического подхода понимается не столько с точки зрения причинения вреда или ущерба живым организмам, сколько с точки зрения активного отношения субъекта к окружающему миру. Создание авторской методики проходило в несколько этапов: отбор утверждений, на которые достоверно значимо ($p < 0,05$) отвечали полярные группы сотрудников, оценка дискриминативной способности этих утверждений и их внутренней согласованности, расчет основных психометрических характеристик, апробация шкалы на независимой выборке сотрудников полиции. В исследовании приведены результаты оценки валидности и надежности шкалы опросника. Диагностический инструмент направлен на выявление латентной склонности сотрудника полиции к неправомерному насилию.

Ключевые слова: разработка, апробация методики, агрессивное поведение, неправомерное насилие, сотрудники полиции.

Для цитирования: Потарыкина М.С. Разработка и апробация методики выявления сотрудников полиции, склонных к неправомерному насилию // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 118–125. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-118-125>

Research Article

DEVELOPMENT AND TESTING OF METHODS FOR IDENTIFYING POLICE OFFICERS PRONE TO ILLEGITIMATE VIOLENCE

Marina S. Potarykina, Ministry of Internal Affairs of Russia, St. Petersburg, Russia, viktomars@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2285-2429>

Abstract. All police officers go through the process of professional selection and must be recommended by psychologists for service. However, information about aggressive and violent behaviour and other illegal actions of police officers regularly appears in the media. For this purpose, we have developed a questionnaire for identifying aggressive and violent tendencies of police officers. As a basis for the proposed research methodology, the psycho-dynamically oriented personality questionnaire (POPQ) «Resource» was used, based on the self-structural test of Günter Ammon. Aggression within the framework of this methodological approach is understood from the point of view of the subject's active attitude to the surrounding world rather than from the point of view of causing harm or damage to living organisms. The author's methodology was created in several stages – selection of statements to which the polar groups of employees responded reliably ($p < 0.05$), assessment of the discriminative ability of these statements and their internal consistency, calculation of the main psychometric characteristics, testing of the scale on an independent sample of police officers. The results of evaluating the validity and reliability of the questionnaire scale are presented in the study. The diagnostic tools are aimed at identifying the latent propensity of a police officer to illegitimate violence.

Keywords: development, testing of the methodology, aggressive and violent behaviour, illegitimate violence, police officers.

For citation: Potarykina M.S. Development and testing of methods for identifying police officers prone to illegitimate violence // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 118–125. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-118-125>

Введение

Показатели уровня преступности среди сотрудников полиции в настоящее время стали несколько ниже по сравнению с данными прошлых лет, однако в прокуратуру, суд, Управление собственной безопасности, на «телефоны доверия» продолжают поступать заявления граждан с жалобами на действия сотрудников полиции, в том числе на неправомерные действия агрессивного-насильственного характера (жестокость, нанесение побоев задержанным, применения насилия и т. п.) (см. данные сайта *lenta.ru*, 2021: [Стал известен...]). В СМИ регулярно появляется информация негативного характера о противозаконном поведении сотрудников полиции: «На Чукотке участковый держал людей в самодельной клетке», «На Кубани группу полицейских обвинили в избиении задержанного», «В Томске возбудили дело об избиении мигранта полицейским», «В Новосибирской области полицейский пытал задержанного шокером» и другие (см. данные сайта «Российской газеты», 2021: [Преступления...]). Недостойное поведение сотрудников полиции отрицательно отражается на имидже российской полиции и всей правоохранительной системе государства в целом.

Сотрудники полиции, выполняя свои служебные обязанности, применяют физическую силу, специальные средства, огнестрельное оружие, руководствуясь при этом положениями ряда нормативных правовых актов, центральное место среди которых занимают Федеральный закон от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ «О полиции» и Уголовный кодекс Российской Федерации. То есть агрессия и насилие используется ими как инструмент для защиты граждан от противоправных явлений. При этом конструктивная агрессия позволяет сотруднику полиции быть решительным, уверенным в своих действиях. Необходимо разграничить «узаконенное» (положительное, оправданное обществом, направленное на защиту законных интересов граждан и общества в целом) и «незаконное» (отрицательное, подлинное, неоправданное, выходящее за рамки закона) насилие. Таким образом, насильственные действия сотрудника полиции считаются легитимными, если они профессионально обоснованы и находятся в рамках действующего законодательства. Агрессивность в негативной форме актуализируется в поведении личности в виде нелегитимной агрессии (насилия).

Под склонностью к нелегитимному насилию сотрудника полиции нами понимается совокупность устойчивых психодинамических (неосознаваемых или малоосознаваемых) личностных характеристик, которые в определенных условиях профессиональной деятельности с высокой вероятностью запускают паттерн агрессивно-насильственного поведения, превышающий функцию системного насилия госу-

дарства, то есть являющегося нелегитимным [Потарыкина 2019: 296; Шаповал 2015].

Причины проявления агрессии и насильственного поведения не всегда понятны, поскольку все сотрудники при трудоустройстве в полицию проходили психодиагностическое обследование, показывая при этом удовлетворительные результаты. Также в системе органов внутренних дел предусмотрены регулярные аттестации сотрудников, представляющие собой периодическое определение профессиональной пригодности и соответствия занимаемой должности сотрудников. Анализ научных исследований по рассматриваемой проблематике показал, что, несмотря на огромное количество имеющихся в распоряжении психолога психодиагностических методик, их выбор для прогнозирования агрессивно-насильственного поведения сотрудников полиции весьма ограничен, в том числе и существующими рекомендациями Координационно-методического совета по психологическому обеспечению работы с личным составом органов, подразделений, учреждений системы МВД России. Большинство из них не основаны на какой-либо определенной теории личности, находятся в свободном интернет-доступе, контрафактны, отражают лишь демонстрируемый испытуемыми защитный нормативно-поведенческий «фасад», обладают низкими психометрическими характеристиками (валидность, надежность, дискриминативность) и не пригодны для массовых психопрофилактических обследований в психодиагностической ситуации экспертизы. То есть затруднения в превентивном выявлении сотрудников полиции, склонных к нелегитимному насилию, можно связать с неэффективностью применения большинства так называемых «штатных» психологических тестов, рекомендуемых для использования в деятельности психологов системы МВД России.

Один из путей решения данной проблемы видится в разработке валидного психодиагностического инструментария для своевременного обнаружения лиц, склонных к грубым, жестоким, агрессивным действиям в межличностном общении с гражданами. Это позволит профилировать подобное поведение у действующих сотрудников полиции и не допускать до служебной деятельности кандидатов на службу с выявленными негативными личностными особенностями.

Это явилось основанием для разработки, адаптации и валидации авторской методики диагностики латентной склонности сотрудника полиции к нелегитимному насилию.

Целью исследования явилась разработка и апробация методики для выявления сотрудников полиции, склонных к нелегитимному насилию.

Организация и методы исследования

В психологии термин «агрессия» трактуется по-разному. Umumepинято в качестве агрессии рассма-

тривать такое поведение, которое подразумевает причинение вреда или ущерба живым организмам [Бэрн, Ричардсон: 18]. Агрессия с позиции Гюнтера Аммона – это степень активности отношения индивида к окружающему миру в целом и отдельным его аспектам, обеспечивающей способность к контактам, формированию и удержанию целей, активно-любопытного отношения к миру. Изначально агрессия представляет собой общий потенциал активности, которым располагает личность для решения задач адаптации и поддержания идентичности. Вместе с тем в зависимости от характера структуры отношений, складывающихся в первичной (родительская семья), а в последующем и в референтных (ближайшее окружение) группах, агрессия может терять свое приспособительное значение, становясь дезинтегрирующим и дезадаптирующим фактором, проявляясь деструктивно или дефицитарно [Кабанов, Незнанов, 2003]. То есть концепция Г. Аммона ориентирована на бессознательные тенденции. Поскольку данный аспект исследования до сих пор не был разработан в достаточной мере, в нашем исследовании мы предприняли попытку учесть бессознательные факторы при создании методики.

За основу взят психодинамически ориентированный личностный опросник (ПОЛО) «Ресурс» [Шаповал 2015], дающий представление о личности в целом. Опросник разработан на основе русскоязычной версии Я-структурного теста ISTA [Кабанов, Незнанов] в рамках нового методологического подхода системы взглядов на агрессию с позиций концепции современной динамической психиатрии Гюнтера Аммона (1995) и позволяет исследовать Я-структуру личности в границах, определенных набором из 6 центральных (находящиеся в сфере бессознательного) Я-функций: агрессию, страх, нарциссизм, сексуальность, внешнее и внутреннее Я-отграничение в их конструктивном, деструктивном и дефицитарном проявлении [Аммон 1995].

Гипотезой исследования стало предположение о том, что склонность к агрессии детерминирована специфическими психодинамическими характеристиками личности, которые могут быть диагностированы и спрогнозированы с помощью ПОЛО «Ресурс».

Мужской вариант опросника ПОЛО «Ресурс» представляет собой стандартный перечень из 190 утверждений, сделанных от первого лица и позволяющих испытуемому оценивать их как верные или неверные по отношению к нему. Утверждения опросника отражают особенности поведения обследуемого, его отношение к различным жизненным явлениям и ценностям, его привычки, преобладающее самочувствие, специфику межличностных контактов, направленность интересов, уровень активности, настроения и прочее. Большая часть утверждений носит проективный харак-

тер и исподволь выявляет реакции испытуемого в пространстве воображаемых обстоятельств, заданных «проективными айтем-ловушками», т. е. утверждениями методики. Данный метод занимает промежуточное место между осознанной субъективной оценкой и проективным исследованием неосознаваемых тенденций личности.

Разработка методики происходила в несколько этапов. В процедуре создания опросника приняли участие 424 человека, из них 259 – на начальном этапе, 111 – на пилотажном этапе, 54 – в дополнительном исследовании, направленном на проверку валидности. Первый этап создания методики заключался в отборе вопросов для шкалы «латентной склонности к насилию», которая работает в составе ПОЛО «Ресурс». На последующих этапах осуществлялось формирование самостоятельной методики из вопросов шкалы, проверка авторской методики на надежность и валидность. Рассмотрим последовательные шаги создания методики выявления сотрудников полиции, склонных к нелегитимному насилию более подробно.

На первом этапе методика ПОЛО «Ресурс» была модифицирована под цели исследования, то есть для прогноза склонности к агрессии и насильственному поведению. Для этого к 190 утверждениям ПОЛО «Ресурс» был добавлен еще 941 пункт (вопросы из широко известных психологических опросников, направленных на диагностику агрессии и связанных с ней личностных свойств). В результате был получен опросник, состоящий из 1131 утверждения, на которые испытуемым предлагалось ответить «верно» или «неверно». Пилотажная апробация опросника произведена на выборке из 98 сотрудников полиции. Специальная эмпирико-статистическая процедура проверки теста позволила проанализировать 1131 утверждение, составляющие будущую шкалу. «Вычислялись такие статистические меры функционирования каждого пункта теста, как индекс трудности задания, индекс дискриминативности (различительной способности) тестового утверждения, определялся коэффициент корреляции пункта с суммарным балом шкалы, максимальное значение коэффициента ковариации пункта шкалы, проводился факторный анализ совокупности пунктов шкалы, а также оценка внутренней согласованности (надежности) шкал» [Шаповал, Потарыкина].

Отбраковывались слишком «легкие» и «трудные» пункты, то есть те вопросы, на которые давали ответ, совпадающий с ключом, более 80 % и менее 20 % испытуемых. Далее анализировались ответы испытуемых «полярных» групп (верхняя и нижняя границы «отсечения» 27 %) и определялась различительная способность (дискриминативность) тестовых утверждений. В шкалу включались пункты, хорошо коррелирующие с суммой баллов по тесту и незна-

чительно коррелирующие между собой. С этой целью для оценки внутренней согласованности и для проверки надежности высчитывался коэффициент α (альфа) Л. Кронбаха. Описанная процедура позволила отобрать из 1131 187 пунктов, обладающих высокой дискриминативностью и удовлетворительной надежностью по критерию внутренней согласованности (α -Кронбаха = 0,7, что соответствует приемлемой согласованности). Таким образом, был получен промежуточный вариант авторской методики, состоящий из 377 вопросов: 190 пунктов теста ПОЛО «Ресурс» и 187 дополнительных пунктов.

На втором этапе по данному варианту методики (377 утверждений) была обследована выборка сотрудников полиции мужского пола (161 человек в возрасте от 20 до 42 лет), из которых в последующем с помощью метода экспертных оценок была выделена группа лиц, характеризующихся склонностью к агрессии и насильственному поведению (36 человек). Критериями отбора стали подтвержденные факты о проявлениях агрессии в служебной деятельности, таких как грубость, развязность, конфликтность, злобность и др.

Используя данные сравнения независимых выборок (по U-критерию Мана – Уитни) агрессивных и неагрессивных сотрудников полиции была составлена матрица и проведено сравнение данных групп по их первичным выборам утверждений (айтеймам) ПОЛО (согласен – 1 или не согласен – 0). Это позволило построить новую шкалу опросника – первичную шкалу склонности к насилию у сотрудников полиции, в которую вошли 16 пунктов, по которым были получены статистически значимые различия ($p < 0,05$) между «агрессивными» и «неагрессивными» сотрудниками (корреляционная матрица $n = 491$). Гистограмма шкалы имеет вид близкого к нормальному распределению.

Повторное удаление из полученного перечня слишком «легких» и слишком «трудных» пунктов, а также утверждений, имеющих низкий индекс дискриминативности ($Id < 0,20$), привело к сокращению количества вопросов в шкале до 12 пунктов, обладающих высокой дискриминативностью $Id_{cp} = 0,44$ и удовлетворительной надежностью по критерию внутренней согласованности, полученной путем расчета корреляций каждого пункта с суммой баллов по шкале «латентной склонности к насилию» и оценки вклада каждого утверждения теста в исследуемую шкалу (опция SPSS Statistics 21.0 «анализ пригодности»; модель: «альфа», α -Кронбаха = 0,7).

После анализа максимальных значений квадратов коэффициентов межпунктовых корреляций для каждого утверждения оценивалась степень связанности пунктов шкалы, отсеивались неинформативные пункты и повторялась процедура расчета индекса дис-

криминативности и оценка внутренней согласованности.

«Усиление» шкалы до оптимального количества вопросов производилась за счет включения положительно коррелирующих с ней остальных пунктов опросника. Для этих целей нами использовался факторный анализ (факторы извлекались методом главных компонент с Варимакс-вращением). Описанные процедуры привели к возрастанию числа валидных утверждений шкалы с 12 до 30. Окончательный вариант шкалы склонности к нелегитимному насилию сотрудников полиции состоит из 30 валидных утверждений оптимальной трудности, с достаточной внутренней согласованностью (α -Кронбаха = 0,74) и высокой дискриминативной способностью ($Id_{cp} = 0,44$), все задания шкалы хорошо функционируют.

В разработанную шкалу вошли, например, такие утверждения, как: «Частенько у меня бывает такое настроение, что с удовольствием бы ничего не видел и не слышал», «Мои чувства зачастую оказываются сильнее меня», «Критика и замечания в мой адрес достаточно сильно задевают меня», «Мои поступки и принимаемые решения зачастую оказываются импульсивными и недостаточно взвешенными» и т. п. [Шаповал, Потарыкина 2017]. Подсчет результата по шкале осуществляется путем простого суммирования ответов «верно» на утверждения ключа.

Таким образом, можно выделять так называемую «группу риска» из сотрудников полиции, возможно, склонных к нелегитимному насилию, используя Психодинамически ориентированный личностный опросник (ПОЛО) «Ресурс», показатели шкал которого одновременно позволяют определить направления проведения адресных психокоррекционных (психотерапевтических) мероприятий в ходе последующего психологического сопровождения данной категории сотрудников.

На третьем этапе апробации методики осуществлялась попытка выделить вопросы шкалы в отдельную методику для сокращения времени исследования. Была проведена содержательная экспертиза, к которой привлекались 7 экспертов-психологов, имеющих опыт работы в создании психодиагностических методик в различных областях психологии. В качестве экспертов выступали 2 доктора и 5 кандидатов психологических наук. Эксперты оценивали утверждения авторской методики по нескольким параметрам: доступности для восприятия, корректности формулировок, социальной желательности, порядка следования пунктов, выбора оптимальной шкалы. Процедура содержательной экспертизы позволила усовершенствовать содержательную часть инструментария.

Следуя рекомендациям экспертов, в бланк опросника были добавлены новые утверждения, в частности 20 вопросов-дистракторов из шкалы «Песси-

мистичности» (Депрессии, D) теста ММРІ (СМИЛ) для отвлечения от вопросов основной шкалы, 8 вопросов социальной желательности из разных методик для обеспечения достоверности, также введена 5-рядная шкала Лайкрета вместо дихотомической шкалы для улучшения психометрических показателей.

Из утверждений, прошедших отбор, была сконструирована целостная форма теста таким образом, чтобы пункты, касающиеся одного и того же аспекта содержания, не располагались подряд друг за другом.

Результаты исследования и их обсуждение

Разрабатываемая методика получила название «Диагностика латентной склонности сотрудника полиции к нелегитимному насилию», предназначена для мужчин старше 18 лет. Состоит из 58 пунктов (30 вопросов шкалы, 20 вопросов-дистракторов, 8 вопросов шкалы «лжи»), выполнение которых на бланке занимает 8 минут. Каждый пункт оценивается по пятибалльной шкале Лайкерта: «полностью не согласен» – 1 балл; «частично не согласен» – 2 балла; «частично согласен» – 3 балла; «согласен» – 4 балла; «полностью согласен» – 5 баллов, далее суммируются по ключу. Оценки выше среднего говорят о большей вероятности появления агрессивных и насильственных действий в поведении сотрудника полиции при несении службы. Достоверность ответов контролируется шкалой социальной желательности.

Респондентам дается следующая инструкция: «Вам будет предложен ряд утверждений. Внимательно прочитайте каждое утверждение и решите, согласны ли Вы с ними или нет. Долго не задумывайтесь

над ответами, так как правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может».

Практическое использование методики связано с профессионально-психологическим отбором в органы внутренних дел, профилактической и психокоррекционной работой, проводимой в рамках системы психологического обеспечения сотрудников ОВД.

Результаты описательной статистики распределения ответов по шкале авторской методики представлены в таблице 1.

Валидность. На следующем этапе были проанализированы конкурентная и внешнекритериальная валидности методики. Для этого проверялись следующие гипотезы:

- шкала авторской методики должна положительно коррелировать с показателями аналогичных тестов, валидность которых установлена [Бурлачук 2006];
- испытуемые, у которых экспертами были отмечены проявления насилия и (или) признаки агрессивно-насильственного поведения, имеющие высокую выраженность агрессии и насилия, должны показывать по разрабатываемой методике достоверно более высокие показатели, чем испытуемые, у которых подобного рода поведение не наблюдалось.

В пилотажную выборку вошло $n = 111$ сотрудников полиции (мужчин) в возрасте от 23 до 48 лет. Исследование испытуемых проводилось с помощью авторской методики (58 пунктов), по опроснику уровня агрессивности А. Басса – А. Дарки (BDHI) в адаптации С.Н. Ениколопова, а также с помощью экспертной оценки. Статистическая обработка данных про-

Таблица 1

Описательная статистика распределения ответов по шкале опросника «Диагностика латентной склонности сотрудника полиции к нелегитимному насилию»

Среднее	57,392
Станд. откл.	16,557
Асимметрия	0,126
Медиана	56,000
Экссесс	0,679
Мин.	0,00
Макс.	100,00
α Кронбаха	0,891

Таблица 2

Связь шкалы авторской методики со шкалами опросника на агрессивность Басса – Дарки ($n = 111$)

Коэффициент корреляции (r)									
ФА	КА	Р	Н	О	П	ВА	ЧВ	ИА	ИВ
0,261**	0,395**	0,484**	0,352**	0,428**	0,415**	0,370**	0,188*	0,436**	0,527**

Примечание: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$; ФА – физическая агрессия, КА – косвенная агрессия, Р – раздражительность, Н – негативизм, О – обида, П – подозрительность, ВА – вербальная агрессия, ЧВ – чувство вины, ИА – индекс агрессивности, ИВ – индекс враждебности.

водилась с использованием IBM SPSS Statistics 21.0 с применением корреляционного анализа Спирмена, непараметрического U-критерия Манна – Уитни. Выбор непараметрического коэффициента корреляции обусловлен тем, что распределение полученных данных незначительно отличалось от нормального [Сидоренко 2000].

Приведенные в таблице 2 статистически значимые результаты корреляционного анализа показателей по тесту Басса – Дарки и авторской методики свидетельствуют в пользу конкурентной валидности разработанного опросника.

С целью подтверждения критериальной валидности сопоставлялись данные, полученные по авторской методике, с данными экспертной оценки. В качестве критериев использовались такие особенности поведения, как злобность, жестокость, развязность, конфликтность, оскорбления и объективные факты, указывающие на проявления агрессии на службе (применение силы без законных оснований, превышение служебных полномочий) и (или) в быту. Объем выборки составил 111 человек. В качестве экспертов выступали непосредственные руководители подразделений, их заместители по воспитательной работе и психологи. Наличие агрессивных тенденций в поведении сотрудника оценивалось в 1 балл, отсутствие – 0 баллов. Каждого респондента оценивали 3 эксперта, диапазон оценок составлял от 0 до 3 баллов. В группу более «агрессивных» сотрудников вошли 54 человека, в группу менее «агрессивных» – 57 человек.

Между показателями авторской методики и данными экспертной оценки была подсчитана ранговая корреляция Спирмена $r_s = 0,373$ (на уровне $p \leq 0,01$), что свидетельствует о достаточно высоком уровне критериальной валидности. Сравнение статистических показателей разработанной шкалы с помощью непараметрического U-критерия Манна – Уитни показало наличие различий на значимом уровне: средние ранги и суммы рангов оказались достоверно выше ($U = 922$; $p < 0,01$) в группе более агрессивных сотрудников полиции (по мнению экспертов).

Результаты проведенного пилотного исследования подтвердили сформулированные нами гипотезы о конкурентной и внешнекритериальной валидности разработанной авторской методики.

Внутренняя согласованность шкал. Для проверки утверждений опросника на согласованность проведена статистическая обработка с применением альфа Кронбаха, Рассчитанный коэффициент для шкалы окончательного варианта авторской методики (30 пунктов) показал хороший уровень внутренней согласованности ($\alpha = 0,89$).

Надежность. Для определения надежности был применен ретестовый метод. Промежуток между первым и вторым тестированием составил 3 неде-

ли. Объем выборки составил 54 человека. Устойчивость значений опросника по выявлению латентной склонности сотрудников полиции к нелегитимному насилию проверялась путем подсчета коэффициента корреляции между результатами двух замеров.

Наличие статистически значимой положительной корреляции между баллами испытуемых в результате двукратного выполнения теста ($r_s = 0,764$ при $p \leq 0,05$) указывает на устойчивость результатов к повторному исследованию.

Содержательная валидность. Рациональный анализ позволил изучить содержательную валидность методики. Утверждения, очевидно, не соответствующие по содержанию исследуемому конструкту «латентной склонности к нелегитимному насилию», удалялись.

Выводы. Авторская методика прошла процедуру апробации и валидации, способна измерять изучаемое качество на выборках сотрудников полиции мужского пола (от 18 лет и старше). Опросник работает как единая шкала, позволяющая определить возможную вовлеченность в действия агрессивного насильственного характера. Высокий показатель ретестовой надежности свидетельствует об устойчивости результатов во времени.

Процедура адаптации авторской методики на небольшой выборке показала, что ее показатели обладают характеристиками валидности и надежности. Задачей дальнейших исследований может стать увеличение выборки, в том числе охватив сотрудников полиции различных служб и подразделений, что позволит не только уточнить полученные в настоящем исследовании выводы, но и рассчитать нормы для опросника, после чего данная методика может быть использована в психологических исследованиях, при массовых опросах при профотборе, а также в рамках профилактики неправомерного поведения сотрудников полиции.

Список литературы

- Аммон Г. Динамическая психиатрия. СПб.: Изд-е Психоневр. ин-та им. В.М. Бехтерева, 1995. 200 с.
- Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2006. 351 с.
- Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 2007. С. 18.
- Кабанов М.М., Незнанов Н.Г. Очерки динамической психиатрии. Транскультуральное исследование. СПб.: Институт им. В.М. Бехтерева, 2003. 438 с.
- Потарыкина М.С. Психопрофилактика агрессии и насильственного поведения сотрудников полиции в системе психологического сопровождения оперативно-служебной деятельности // Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности: концепции, подходы, технологии (Васильевские

чтения – 2019): материалы междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 25 апреля 2019 года / под ред. Ю.А. Шаранова, В.А. Шаповала. СПб.: Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2019. С. 296–300.

Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2000. 350 с.

Шаповал В.А. Метод оценки и прогнозирования психологического здоровья и профессиональной идентичности кандидатов на службу и сотрудников МВД на основе Психодинамически ориентированного личностного опросника (ПОЛО) «Ресурс»: учеб.-метод. пособие. СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2013. 276 с.

Шаповал В.А. Профессиональное психологическое здоровье сотрудников органов внутренних дел: диагностика, прогнозирование, мониторинг: монография. СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2015. 296 с.

Шаповал В.А., Потарыкина М.С. Разработка шкалы для психологической диагностики склонности к насилию у сотрудников полиции на основе психодинамически ориентированного личностного опросника (поло) «Ресурс» // Феноменология и профилактика девиантного поведения [Электронное издание]: материалы X Междунар. науч.-практ. конф., 8 дек. 2016 г. / редкол.: А.А. Таганова, С.А. Павлова, И.С. Нестеренко и др. Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2017. С. 366–369.

Стал известен уровень насилия и пыток среди сотрудников МВД и ФСБ: Полиция и спецслужбы: Силовые структуры // Lenta.ru. 2021. URL: <https://lenta.ru/news/2020/04/15/pitki> (дата обращения: 21.05.2021)

Преступления правоохранителей // Российская газета (rg.ru). 2021. URL: <https://rg.ru/sujet/3818> (дата обращения: 21.05.2021)

References

Ammon G. *Dinamicheskaya psichiatriya* [Dynamic psychiatry]. St. Petersburg, V.M. Bekhterev Psychoneurological Institute Publ., 1995, 200 p. (In Russ.).

Burlachuk L.F. *Psikhodiagnostika: uchebnik dlya vuzov* [Psychodiagnosics: textbook for universities]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2006, 351 p. (In Russ.).

R. Baron, D. Richardson. *Agressiya* [Aggression]. St. Petersburg, Piter Publ., 2007, p. 18. (In Russ.).

Kabanov M.M., Neznanov N.G. *Ocherki dinamicheskoi psichiatrii. Transkul'tural'noe issledovanie* [Essays on dynamic psychiatry. Transcultural research]. St. Petersburg, V.M. Bekhterev Institute Publ., 2003, 438 p. (In Russ.).

Potarykina M.S. *Psikhoprofilaktika agressii i nasil'stvennogo povedeniya sotrudnikov politsii v sisteme psikhologicheskogo soprovozhdeniya operativno-sluzhebnoi deyatel'nosti* [Psychoprophylaxis of

aggression and violent behavior of police officers in the system of psychological support of operational and official activities]. *Aktual'nye problemy psikhologii pravookhranitel'noi deyatel'nosti: kontseptsii, podkhody, tekhnologii (Vasil'evskie chteniya - 2019): materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii Sankt-Peterburg, 25 aprelya 2019 goda* [Actual problems of the law enforcement psychology: concepts, approaches, technologies (Vasiliev readings - 2019): materials of the international research and practice conference, St. Petersburg, April 25, 2019], ed. by Yu.A. Sharanov, V.A. Shapoval. St. Petersburg, St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation Publ., 2019, pp. 296–300. (In Russ.).

Sidorenko E.V. *Metody matematicheskoi obrabotki v psikhologii* [Mathematical processing methods in psychology]. St. Petersburg, Rech Publ., 2000, 350 p. (In Russ.).

Shapoval V.A. *Metod otsenki i prognozirovaniya psikhologicheskogo zdorov'ya i professional'noj identichnosti kandidatov na sluzhbu i sotrudnikov MVD na osnove Psikhodinamicheski orientirovannogo lichnostnogo oprosnika (POLO) "Resurs": uchebno-metodicheskoye posobie* [Method for assessing and predicting psychological health and professional identity of candidates for service and employees of the Ministry of Internal Affairs based on the Psychodynamically Oriented Personality Questionnaire (POPQ) "Resource": study guide]. St. Petersburg, St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia Publ., 2013, 276 p. (In Russ.).

Shapoval V.A. *Professional'noe psikhologicheskoe zdorov'e sotrudnikov organov vnutrennikh del: diagnostika, prognozirovaniye, monitoring: monografiya* [Occupational psychological health of Internal Affairs Agencies employees: diagnostics, forecasting, monitoring: monography]. St. Petersburg, St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia Publ., 2015, 296 p. (In Russ.).

Shapoval V.A., Potarykina M.S. *Razrabotka shkaly dlya psikhologicheskoi diagnostiki sklonnosti k nasiliyu u sotrudnikov politsii na osnove psikhodinamicheski orientirovannogo lichnostnogo oprosnika (polo) «Resurs»* [Developing a scale for psychological diagnosis of propensity to violence in police officers based on the Psychodynamic oriented personality questionnaire (POPQ) "Resource"]. *Fenomenologiya i profilaktika deviantnogo povedeniya (elektronnoe izdanie)* [Phenomenology and prevention of deviant behavior (electronic edition)]: materialy X Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [materials of the X International Research-to-Practice Conference] 8 Dec. 2016, ed. by A.A. Taganova, S.A. Pavlova, I.S. Nesterenko, N.A. Deeva, A.S. Bondarenko et al. Krasnodar, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2017, pp. 366–369. (In Russ.).

Stal izvesten uroven' nasiliya i pytok sredi sotrudnikov MVD i FSB: Politsiya i spetssluzhby: Silovye struktu-

ry [The level of violence and torture among the employees of the Ministry of Internal Affairs and the Federal Security Service became known: Police and special services: Law enforcement agencies]. Lenta.ru. 2021. URL: <https://lenta.ru/news/2020/04/15/pitki> (access date: 21.05.2021) (In Russ.).

Prestupleniya pravookhranitelei [Crimes of law enforcement officers]. *Rossiiskaya gazeta (rg.ru)* [Rossi-

yskaya Gazeta (rg.ru)], 2021. URL: <https://rg.ru/sujet/3818> (access date: 21.05.2021) (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 30.05.2021; одобрена после рецензирования 14.06.2021; принята к публикации 30.06.2021.

The article was submitted 30.05.2021; approved after reviewing 14.06.2021; accepted for publication 30.06.2021.

ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 126–133. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3, pp. 126–133. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-126-133>

КОГНИТИВНО-СТИЛЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Крылова Марина Александровна, Костромской государственной университет, Кострома, Россия. marinakrilo82@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9593-4823>

Аннотация. В статье представлены теоретические и эмпирические исследования когнитивно-стилевых характеристик личности, ментальной репрезентации и защитно-совладающего поведения (копинг-стратегии и механизмы психологической защиты). Описываются результаты эмпирического исследования (n = 169) когнитивных стилей: ригидный/гибкий познавательный контроль, узкий/широкий диапазон эквивалентности, когнитивная простота/сложность и их влияние на защитно-совладающее поведение. Выявлена склонность респондентов с гибким познавательным контролем оценивать трудную жизненную ситуацию через временные характеристики, связывать ее с разрешимостью и безопасностью. В защитно-совладающем поведении они выбирают «Самоконтроль», «Социальную поддержку», «Принятие ответственности». Когнитивная простота / сложность характеризуется прогнозируемостью, разрешимостью и возможностью изменения ситуации. Респонденты, относящиеся к узкому диапазону эквивалентности, оценивают ситуацию с точки зрения полноты и насыщенности. Выявлено, что от специфики ментальной репрезентации представителей когнитивно-стилевых характеристик зависит защитно-совладающее поведение в трудной жизненной ситуации. Делается вывод о том, что ментальная репрезентация может являться связующим звеном между когнитивно-стилевыми характеристиками личности и защитно-совладающим поведением.

Ключевые слова: когнитивные стили, ментальная репрезентация, совладающее поведение, механизмы психологической защиты

Для цитирования: Крылова М.А. Когнитивно-стилевые характеристики личности как фактор защитно-совладающего поведения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 126–133. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-126-133>

Research Article

INFLUENCE OF COGNITIVE STYLES ON COPING BEHAVIOUR AND PROTECTIVE MECHANISMS OF PERSONALITY

Marina A. Krylova, Kostroma State University, Kostroma, Russia. marinakrilo82@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9593-4823>

Abstract. The article presents theoretical and empirical studies of cognitive styles, mental representation, coping behaviour and mechanisms of psychological defence. The influence of cognitive styles is described: rigid/flexible cognitive control, narrow/wide range of equivalence, cognitive simplicity/complexity on coping behaviour and defence mechanisms. The tendency of respondents with flexible cognitive control to assess a difficult life situation through time characteristics, to associate it with solvability and safety is revealed. In coping behaviour, they choose Self-control, Social support, Acceptance of responsibility. Cognitive simplicity/complexity is characterised by predictability, solvability and the possibility of changing the situation. Respondents belonging to a narrow range of equivalence assess the situation in terms of completeness and saturation. It is revealed that the protective and coping behaviour in a difficult life situation depends on the specifics of the mental representation of those possessing cognitive-style characteristics. It is concluded that mental representation can be a link between cognitive styles and coping behaviour.

Keywords: cognitive styles, mental representation, coping with difficulties, psychological defence mechanisms.

For citation: Krylova M.A. Influence of cognitive styles on coping behaviour and protective mechanisms of personality // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 126–133. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-126-133>

Личность в современном мире постоянно подвергается неблагоприятным, стрессогенным факторам, которые отрицательно сказываются на физическом и психическом состоянии человека, нарушают его жизнедеятельность. Особенно это проявляется в условиях распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19). Как никогда остро встает вопрос о том, как действовать в трудной жизненной ситуации, с помощью каких когнитивных механизмов, процессов человеческой психики, в том числе переработки информации, возможно преодолеть повседневный стресс с наименьшим ущербом для здоровья.

Проблемы когнитивной психологии имеют длительную историю: идеи о том, что существуют стилевые характеристики, отвечающие за прием и переработку информации (когнитивные стили), появляются в работах американских ученых в середине XX века (R. Gardner, J. Kagan, H. Witkin, P. Oltman и др.), у отечественных авторов несколько позже, в 70-е годы XX столетия (И.Н. Козлова, В.Л. Колга, Е.Т. Соколова, А.В. Соловьев, М.С. Егорова, И.М. Палей). Однако, несмотря на давнюю традицию, к настоящему времени степень изученности когнитивных стилей различна и касается далеко не всех аспектов проблемы.

В области научных работ по психологии стресса и совладающего поведения появляется все больше попыток построения целостной модели копинга, которая включает и совладающее поведение, и механизмы психологической защиты. Данные конструкты входят в обобщенные термины: совладающее поведение (R. Lazarus, S. Folkman, N. Naan, И.Р. Абитов и др.), защитно-совладающее поведение (Е.В. Куфтяк, Г.С. Кобытова, М.Л. Захарова и др.), адаптивные механизмы (Дж. Вейллант), совладающий интеллект (А.В. Либица), контроль поведения (Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская, Ю.В. Ковалева).

Вслед за Е.В. Куфтяк мы придерживаемся термина защитно-совладающее поведение, под которым понимаем использование субъектом в трудной жизненной ситуации двух механизмов: копинг-стратегий и механизмов психологической защиты.

Однако, на наш взгляд, остается дискуссионным вопрос о роли ситуационных факторов и когнитивных особенностей личности в выборе способов совладания. Так, в современной психологии существует три подхода к поведению человека в трудной жизненной ситуации. Первый – личностный (диспозиционный): за основу берется постоянство ситуации, а успешное преодоление зависит от особенностей человека. Второй – проблемно ориентированный (ситуационный): способ преодоления трудной жизненной ситуации зависит от ее характера. И третий – когнитивный подход. Здесь на первый план выходит отно-

шение человека к проблемной ситуации, за основу берется значимость ее для личности и, соответственно, форма активности, направленная на преодоление. Также крайне малочисленны экспериментальные данные о когнитивных механизмах совладающего поведения, об особенностях проявления человека в зависимости от условий трудной жизненной ситуации. Как отмечает Е.В. Битюцкая: «Акценты исследователей гораздо в большей степени смещены к описанию используемых копинг-стратегий... чем направлены на изучение воспринимаемых человеком параметров ситуации» [Битюцкая 2020: 116].

Однако, несмотря на обширную теоретическую базу и интерес к исследованиям когнитивных стилей, совладающего поведения, в психологической науке до сих пор не затрагивается вопрос о том, существует ли медиатор (опосредующее звено) между данными феноменами. Мы предполагаем, что когнитивно-стилевые характеристики личности влияют на защитно-совладающее поведение не напрямую, а через построение образа ситуации, ментальной репрезентации. Важность данной проблемы отмечается в работах российских ученых: М.А. Холодной, Е.А. Сергиенко, С.А. Хазовой и др. [Сергиенко, Виленская, Ковалева; Холодная, Хазова]. В работе Е.В. Битюцкой, А.А. Корнеева указывается, что «...восприятие (репрезентация) трудной ситуации является важным фактором, определяющим совладающее поведение» [Битюцкая, Корнеев: 324].

Идея о ментальной репрезентации и ее составляющей – когнитивной оценке – в основном базируется на концепции Р. Лазаруса, в которой оценка стрессовой ситуации дается с точки зрения «угрозы», «вызова», «потери» [Lazarus]. В современной психологии существует множество подходов к пониманию сущности ментальной репрезентации: ее модели, структуре, механизмам и т. д. Данный феномен изучается как в отечественной (А.В. Брушлинский, Е.А. Сергиенко, Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, А.О. Прохоров, Т.А. Ребеко, М.А. Холодная и др.), так и зарубежной (М.Р. Квиллиан, А.М. Коллинз, Л.А. Купер, Д. Румельхарт, А.Л. Пинкус, Л. Савадори, Э. Никотра, Е.Е. Смит, Л. Рипс, А. Тверски, К. Хеменвей, Е. Шобен и др.) науке. Обобщая исследования, можно сказать, что особенностью ментальных репрезентаций является то, что на основе уже хранимой личностью информации вырабатываются новые знания о происходящих событиях, явлениях, ситуациях. Как отмечает Н.И. Чуприкова, «...речь идет о внутренних психологических структурах, которые складываются в процессе жизни в голове человека и в которых представлена сложившаяся у него картина мира, общества и себя самого» [Чуприкова: 341], что не может не влиять на развитие психики в онтогенезе.

При рассмотрении ментальной репрезентации принято различать несколько форм: образные, концептуальные, репрезентации, связанные с действием, социальные репрезентации. Так, ментальное представление или внутренний когнитивный символ рассматриваются как конструкт когнитивной науки, представляющий внешнюю реальность [Pitt: 15]. Таким образом, понимание ментальной репрезентации как образа наиболее распространено среди исследователей.

Мы опираемся на определение М.А. Холодной, которая говорит о том, что ментальная репрезентация – это «актуальный умственный образ того или иного конкретного события (то есть субъективная форма «видения» происходящего)». Она «...является оперативной формой ментального опыта... изменяется по мере изменения ситуации и интеллектуальных усилий субъекта, являясь специализированной и детализированной умственной картиной события» [Холодная: 98].

Наиболее изученной составляющей ментальной репрезентации, на наш взгляд, является когнитивная оценка трудной жизненной ситуации. Наиболее полно она нашла отражение в работах Е.В. Битюцкой. Автор систематизировала критерии оценивания и выделила 8 факторов оценки ТЖС: общие признаки ТЖС; неподконтрольность ситуации; непонятность ситуации; необходимость быстрого, активного реагирования; затруднения в принятии решения; трудности прогнозирования ситуации; сильные эмоции; перспектива будущего [Битюцкая 2013]. Различные факторы оценки трудных жизненных ситуаций личностью рассматриваются в работах отечественных ученых: О.В. Александровой, Н.Б. Парфеновой, Ф.Е. Василюка, К. Муздыбаева, А.Ю. Маленовой, Е.В. Рягузовой, М.А. Холодной и др.

Целью данного исследования было изучение влияния когнитивно-стилевых характеристик личности на защитно-совладающее поведение через построение образа ситуации – ментальной репрезентации.

Влияние когнитивно-стилевых характеристик личности на совладающее поведение и механизмы психологической защиты отражено в работах А.А. Алексапольского, Т.А. Дудниковой, А.О. Седовой, С.Н. Митина, М.А. Падун, Е.А. Загряжской, Г.С. Граковой, С.А. Хазовой и др. Однако в данном вопросе исследователи затрагивают в основном только часть когнитивно-стилевых характеристик: полезависимость/полнезависимость, ригидный/гибкий познавательный контроль и импульсивность/рефлексивность. Для исследования нами были определены три когнитивных стиля: узкий/широкий диапазон эквивалентности, ригидный/гибкий познавательный контроль, когнитивная простота/сложность. Мы руководствовались тем, что у представителей

различных полюсов узкого/широкого диапазона эквивалентности разный понятийный опыт, восприятие информации и уровень адаптации. Ригидный/гибкий познавательный контроль связывают с теми же показателями и склонностью быстро либо отсроченно принимать решения. Когнитивная простота/сложность характеризуется специфической организацией семантического пространства личности и детализированностью восприятия действительности. Для адекватного восприятия окружающего мира личностью используется индивидуальный опыт, и чем он более полон, более дифференцирован, тем проще спрогнозировать исход того или иного события в жизни. Эти когнитивные характеристики, на наш взгляд, играют существенную роль в защитно-совладающем поведении человека в трудной жизненной ситуации.

Выборка. В исследовании приняли участие 169 человек (120 женщин и 49 мужчин) от 19 до 35 лет, средний возраст 25,37 (SD = 5,49). Выборка формировалась методом доступных случаев. Участники были осведомлены о целях исследования, выполняли методики добровольно и индивидуально, получив бумажный бланк.

Возрастные рамки обусловлены тем, что к этому периоду жизни когнитивно-стилевые характеристики личности, совладающее поведение и механизмы психологических защит считаются сформированными. Также в работе не учитывалось соотношение респондентов по полу, так как в научных исследованиях практически отсутствуют данные о половой специфике проявления когнитивных стилей.

Методики исследования

Когнитивные стили: 1. Узкий/широкий диапазон эквивалентности. Для изучения данного стиля была использована методика «Свободная сортировка объектов» Р. Гарднера и др.; 2. Ригидный/гибкий познавательный контроль. Использовалась методика свободных ассоциаций Р. Гарднера и др.; 3. Когнитивная простота/сложность. Был применен метод репертуарных решеток Д. Келли.

Для изучения ментальной репрезентации проведены следующие психосемантические методики: 1. Когнитивный состав понятия. Инструкция: «Напишите как можно больше прилагательных, соответствующих понятию “трудная жизненная ситуация”»; 2. Семантический дифференциал оценки трудных жизненных ситуаций (составлен для целей исследования). 3. Словесное описание трудной жизненной ситуации. Инструкция: «Опишите, пожалуйста, как Вы понимаете что такое “трудная жизненная ситуация”».

Для изучения защитно-совладающего поведения использовались: 1. Опросник способов совладания (ОСС) Р. Лазаруса и С. Фолкман (1988) в адаптации Т.Л. Крюковой и др. (2003). 2. Опрос-

ник Плутчика – Келлермана – Конте «Индекс жизненного стиля» (ИЖС) в адаптации Л.И. Вассермана и Е.А. Трифионовой (Вассерман и др., 2005).

Результаты исследования и их обсуждение

Для начала отметим, что данные по методике семантического дифференциала были подвержены процедуре факторного анализа. В результате получены 9 факторов, обозначенных нами как: «Оптимизм», «Изменчивость», «Спокойствие», «Простота», «Яркость», «Значимость», «Важность», «Сила», «Приватность». Остальные психосемантические методики обрабатывались с помощью контент-анализа и переводились в частоты для дальнейшей статистической обработки.

Из таблицы 1 видно, что ментальная репрезентация представителей когнитивного стиля «Ригидный/гибкий познавательный контроль» более детализирована и включает в себя большее количество оценочных характеристик. Отметим также, что чем выше показатели данного когнитивного стиля (полюс гибкости), тем чаще респонденты воспринимают и оценивают ситуацию через временные характеристики, связывают ее с разрешимостью, безопасностью. Они положительно, с оптимизмом и интересом принимают возникающие трудности, отмечая их важность. Соответственно, испытуемые с ригидным познавательным контролем будут реже использовать данные оценки событий. Нами было установлено, что группа с гибким познавательным контролем дает более детализированную оценку событий, выделяя в трудной жизненной ситуации множество различных, характеризующих ее смысловых единиц, что соотносится с данными Т.В. Корниловой о том, что испыты-

мые с ригидным познавательным контролем склонны не прибегать к предварительному сбору информации и не обдумывать свои действия [Методика].

Когнитивная простота/сложность связана с прогнозируемостью (предсказуемостью) течения проблемной ситуации, возможностью изменения и решения трудностей. Возможно, чем когнитивно более сложен человек, тем ему легче построить умственную модель трудной ситуации, просчитать возможные пути решения. Об этом говорится и в работе Ю.А. Мочаловой: автор отмечает, что с возрастанием когнитивной сложности у респондентов появляется образ метафорической картины мира, которая передает насыщенное смысловое содержание: решение более сложных задач, прогнозирование ситуации, предвидение предстоящих трудностей, лучший поведенческий контроль [Мочалова]. О более полном восприятии окружающего мира когнитивно-сложной личностью отмечено и в работе Д. Биери [Bieri]. В.В. Краснов отмечает, что когнитивная сложность «...способствует разностороннему познанию личностью окружающей реальности и формированию представлений о себе и своем поведении» [Краснов: 111].

Представители узкого/широкого диапазона эквивалентности склонны воспринимать события с точки зрения полноты и насыщенности ситуации. Возможно, это можно объяснить тем, что узость диапазона эквивалентности связана с наибольшей детализацией происходящих событий. Это, в свою очередь, может быть связано с большей тревожностью и эмоциональностью в восприятии ситуации, что может помешать адекватному реагированию на возникающие труд-

Таблица 1

Результаты регрессионного анализа (методом пошагового включения) влияния когнитивно-стилевых характеристик личности на компоненты ментальной репрезентации (семантический дифференциал, когнитивный состав понятия)

Зависимая переменная	Факторы (предикторы)	R ²	Значимость модели (p)	Бета (β)
<i>Когнитивный состав понятия</i>				
Сила воздействия	Возраст	0,076	0,000	-0,276
Временные характеристики	Ригидный/гибкий познавательный контроль	0,097	0,000	0,320
	Возраст	0,120	0,042	0,149
Разрешимость	Ригидный/гибкий познавательный контроль	0,075	0,000	0,274
Прогнозируемость	Когнитивная простота/сложность	0,031	0,022	0,177
Безопасность	Ригидный/гибкий познавательный контроль	0,094	0,000	0,306
Всего слов	Ригидный/гибкий познавательный контроль	0,153	0,000	0,391
<i>Семантический дифференциал</i>				
Ф1 «Оптимизм»	Ригидный/гибкий познавательный контроль	0,033	0,018	0,182
Ф2 «Изменчивость»	Возраст	0,049	0,003	0,225
	Когнитивная простота/сложность	0,079	0,022	0,173
Ф5 «Яркость»	Узкий/широкий диапазон эквивалентности	0,048	0,004	0,219
Ф7 «Важность»	Ригидный/гибкий познавательный контроль	0,024	0,046	0,154

ности и приводить к менее успешному совладанию с ними. Ориентация на множество «мелких» деталей не позволяет выстраивать последовательную стратегию поведения в трудной жизненной ситуации, что может рассматриваться как неявное подтверждение слабо сформированной системы саморегуляции. Вероятно, поэтому респонденты с узким диапазоном эквивалентности считаются менее адаптивными и более подверженными стрессу, они плохо воспринимают противоречивую информацию, нежели

люди с широким диапазоном эквивалентности. Возможно, респонденты с широким диапазоном эквивалентности делают акцент на более общие, значимые критерии оценки ситуации. Это было показано, в частности, в исследовании В.М. Русалова, Е.В. Волковой [Русалов, Волкова: 35].

По результатам дискриминантного анализа мы установили, что чем уже диапазон эквивалентности, тем чаще респонденты будут использовать конкретное указание на ситуацию ($\lambda = 0,974$; $p = 0,037$) и опи-

Таблица 2

Результаты регрессионного анализа (методом пошагового включения) влияния компонентов ментальной репрезентации (семантический дифференциал, когнитивный состав понятия), когнитивно-стилевых характеристик личности на защитно-совладающее поведение (копинг-стратегии, механизмы психологической защиты)

Зависимая переменная	Факторы (предикторы)	R ²	Значимость модели (p)	Бета (β)
<i>Стратегии совладающего поведения</i>				
Конфронтативный копинг	Ф1 «Оптимизм»	0,095	0,004	-0,206
	Ф2 «Изменчивость»	0,053	0,001	-0,230
	Ф3 «Спокойствие»	0,172	0,007	-0,195
	Ф4 «Простота»	0,134	0,006	-0,197
Дистанцирование	Ф6 «Значимость»	0,062	0,001	-0,253
	Временные характеристики	0,085	0,039	-0,154
Самоконтроль	Временные характеристики	0,050	0,003	0,224
Социальная поддержка	Безопасность	0,033	0,007	0,206
	Ф4 «Простота»	0,057	0,012	-0,190
	Узкий/широкий диапазон эквивалентности	0,081	0,013	0,190
	Временные характеристики	0,106	0,032	-0,167
Принятие ответственности	Когнитивная простота/ сложность	0,034	0,010	0,193
	Ф1 «Оптимизм»	0,064	0,018	0,177
	Сила воздействия	0,088	0,038	0,156
Бегство-избегание	Ф1 «Оптимизм»	0,197	0,021	-0,161
	Ф2 «Изменчивость»	0,165	0,000	-0,256
	Ф3 «Спокойствие»	0,083	0,000	-0,288
	Ф4 «Простота»	0,217	0,023	-0,158
	Временные характеристики	0,236	0,048	-0,142
<i>Механизмы психологической защиты</i>				
Отрицание	Узкий/широкий диапазон эквивалентности	0,024	0,042	-0,156
Вытеснение	Узкий/широкий диапазон эквивалентности	0,044	0,005	-0,214
	Ф3 «Спокойствие»	0,081	0,010	-0,191
	Ф1 «Оптимизм»	0,114	0,013	-0,185
Регрессия	Возраст	0,138	0,000	-0,363
	Ф3 «Спокойствие»	0,203	0,000	-0,253
	Ф1 «Оптимизм»	0,244	0,003	-0,205
	Ф7 «Важность»	0,270	0,016	-0,163
Проекция	Возраст	0,066	0,021	-0,178
	Ф7 «Важность»	0,095	0,015	-0,177
	Сила воздействия	0,120	0,030	0,165
	Ф9 «Приватность»	0,141	0,047	0,147
Реактивные образования	Ф1 «Оптимизм»	0,031	0,020	-0,177
	Ф7 «Важность»	0,058	0,033	-0,162

сание с точки зрения будущих последствий ($\lambda = 0,961$; $r = 0,010$) в словесном описании трудной жизненной ситуации. Это можно объяснить тем, что данный полюс характеризуется детализацией и конкретизацией происходящих событий.

Далее представлены результаты влияния компонентов ментальной репрезентации, когнитивно-стилевых характеристик личности на защитно-совладающее поведение.

Здесь нужно обратить внимание на то, что узкий/широкий диапазон эквивалентности, полюс узости, влияет на выбор «Социальной поддержки» в стратегиях совладания. Как отмечают Е.В. Волкова, Т.А. Дудникова, представители данного полюса «...связаны интересом личности к внешнему миру (экстраверсия), способностью легко устанавливать разного рода связи и отношения между объектами деятельности...» [Волкова, Дудникова: 389]. Также у них меньше, чем у полюса широты, вероятность использования механизмов психологической защиты «Отрицание» и «Вытеснение».

Однако значимыми являются результаты, касающиеся влияния компонентов ментальной репрезентации на выбор защитно-совладающего поведения.

Временные характеристики в когнитивном составе понятия имеют отрицательное влияние на выбор стратегии совладания «Дистанцирование» и положительно влияют на «Самоконтроль». Это означает, что респонденты, говорящие о ситуации *неожиданная, важная, временная, повторяющаяся и др.*, не станут уходить от решения проблемы и уменьшать ее значимость, а будут контролировать свое состояние, не допуская подверженности эмоциям. Также в когнитивном составе понятия «Безопасность» (*опасная, страшная, угрожающая, темная, поучительная и др.*) влияют на выбор «Поиска социальной поддержки», предпочитают не оставаться в одиночестве, находиться в обществе, искать поддержку у близких. Возможно, в данном случае на когнитивном уровне респондентам представлялись трудные жизненные ситуации, связанные с болезнями, смертями, стихийными бедствиями, безработицей.

Далее обратимся к семантическому дифференциалу трудной жизненной ситуации. Здесь респонденты оценивали конкретно произошедшие с ними проблемы в недавнем прошлом.

Фактор «Оптимизм» (*оптимистическая, хорошая, интересная, обнадеживающая, радостная*) положительно влияет на «Принятие ответственности» в стратегиях совладания и имеет целый ряд отрицательных влияний на «Конфронтативный копинг», «Бегство-избегание» в стратегиях совладания и «Вытеснение», «Регрессию» и «Реактивные образования» в механизмах психологической защиты. Это объяснимо, так как и стратегии совладания, и механизмы за-

щиты в данном случае не являются продуктивными в решении трудной жизненной ситуации. Респонденты понимают и принимают возникшую у них трудность, берут за это личную ответственность. Обычно эти проблемы касались трудностей в учебе, на работе, переезде на новое место жительства.

Фактор «Изменчивость» (*жизненная, меняющаяся, гибкая, разрешимая, безопасная*) отрицательно влияет на «Конфронтативный копинг» и «Бегство-избегание». В данном случае участники исследования считают ситуацию вполне преодолимой и не пытаются от нее уйти. Не проявляют агрессию, стараются не рисковать, не надеются на чудо в разрешении проблемы, не уходят от общения с окружающими.

Фактор «Важность» (*уникальная, громкая*) отрицательно влияет на механизмы психологической защиты: «Регрессию», «Проекцию», «Реактивные образования». Эти механизмы характеризуются уходом на более ранние этапы развития, проецированием на других личностей своих негативных чувств, эмоций, стремлений. Поэтому решение проблемы здесь не будет продуктивным, а ситуация для человека важна.

Нами было установлено, что ментальная репрезентация у представителей ригидного/гибкого познавательного контроля более разнообразна, включает большое количество оценочных характеристик. Также представители полюса гибкости склонны опираться на временные параметры, разрешимость и безопасность. В свою очередь «Временные характеристики», «Безопасность», фактор «Оптимизм» (*оптимистическая, хорошая, интересная, обнадеживающая, радостная*), фактор «Важность» (*уникальная, громкая*) положительно либо отрицательно влияют на совладание и механизмы психологической защиты. Исходя из этого, можно сказать, что такие личности не станут уходить от решения проблемы и уменьшать ее значимость, а будут контролировать свое состояние, не допуская подверженности эмоциям. Также они предпочитают не оставаться в одиночестве, находиться в обществе, искать поддержку у близких. Будут понимать и принимать возникшую у них трудность, брать за это личную ответственность. Не станут применять на неосознаваемом уровне уход на более ранние этапы развития, проецировать на других свои негативные чувства, эмоции, стремления.

Специфика ментальной репрезентации представителей когнитивной простоты/сложности характеризуется оценками, связанными с прогнозируемостью (предсказуемостью) течения проблемной ситуации, возможностью изменения и решения трудностей. А фактор «Изменчивость» (*жизненная, меняющаяся, гибкая, разрешимая, безопасная*) в оценке ситуации отрицательно влияет на «Конфронтативный копинг» и «Бегство-избегание». В данном случае участники исследования считают

ситуацию вполне преодолимой и не пытаются от нее уйти. Не проявляют агрессию, стараются не рисковать, не надеются на чудо в разрешении проблемы, не уходят от общения с окружающими.

Полученные в настоящем исследовании данные, несомненно, требуют дальнейшей проверки и уточнений. Однако уже сейчас можно говорить о том, что когнитивно-стилевые характеристики личности через построение образа ситуации – ментальной репрезентации – могут влиять на защитно-совладающее поведение.

Выводы:

1. Участники исследования, склонные к гибкому познавательному контролю, оценивают трудную жизненную ситуацию через временные характеристики (неожиданная, временная, повторяющаяся, внезапная и др.), связывают ее с разрешимостью и безопасностью. В совладающем поведении такие личности предпочитают «Самоконтроль», «Поиск социальной поддержки» и «Принятие ответственности».

2. Когнитивная простота/сложность характеризуется прогнозируемостью течения трудной ситуации, связана с ее разрешимостью и возможностью изменения.

3. Показано, что респонденты с узким/широким диапазоном эквивалентности склонны оценивать ситуацию с точки зрения полноты и насыщенности происходящих событий (фактор «Яркость»). Представители узкого диапазона эквивалентности чаще используют конкретное указание на ситуацию и описание с точки зрения последствий.

4. Выявлено, что от специфики ментальной репрезентации представителей ригидного/гибкого познавательного контроля и когнитивной простоты/сложности зависит защитно-совладающее поведение в трудной жизненной ситуации.

Список литературы

Битюцкая Е.В. Методика «Когнитивное оценивание трудных жизненных ситуаций»: результаты апробации // Вестник интегративной психологии. Ярославль, 2013. С. 62–64.

Битюцкая Е.В. Структура и динамика образа трудной жизненной ситуации // Вопросы психологии. 2020. Т. 66, № 3. С. 116–131.

Битюцкая Е.В., Корнеев А.А. Факторная структура опросника «Типы ориентаций в трудных ситуациях» // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы V Междунар. науч. конф., Кострома, 26–28 сент. 2019. Кострома: Изд-во КГУ, 2019. Т. 2. С. 324–327.

Волкова Е.В., Дудникова Т.А. Особенности проявления узкого/широкого диапазона эквивалентности в структуре индивидуальности в период ранней

взрослости // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: материалы I-й Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. Калуга: Эйдос, 2016. С. 384–396.

Когнитивный стиль и факторы принятия решения в ситуации неопределенности / Корнилова Т.В., Скотникова И.Г., Чудина Т.В. и др. // Когнитивные стили: тезисы науч.-практ. семинара / под ред. В. Колги. Таллин, 1986. С. 99–103.

Краснов В.В. Когнитивная сложность как фактор саморегуляции агрессивного поведения: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2018. 152 с.

Мочалова Ю.А. Особенности связи образа мира и когнитивного стиля у представителей различных национальностей // Образование. Наука. Инновации. 2013. № 6 (32). С. 217–222.

Русалов В.М., Волкова Е.В. Личностно-когнитивные стили и их связь с темпераментом и характером человека в период ранней юности // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 5. С. 32–42.

Сергиенко Е.А., Виленская Г.А., Ковалева Ю.В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М.: Институт психологии РАН, 2010. 352 с. (Экспериментальные исследования).

Холодная М.А., Хазова С.А. Феномен концептуализации как основа продуктивности интеллектуальной деятельности и совладающего поведения // Психологический журнал. 2017. № 5. С. 5–17.

Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Том. ун-та. Москва: Барс, 1997.

Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. М.: Столетие, 1997. 480 с.

Bieri J. Cognitive complexity-simplicity and predicative behavior. J. of Abnormal and Social Psychology, 1955, vol. 51.

Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. N. Y., 1984.

Pitt D. (2020). Mental Representation. Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/mental-representation>.

References

Bitiutskaja E.V. Metodika "Kognitivnoe otsenivanie trudnykh zhiznennykh situatsii": rezul'taty aprobatcii [The method of "Cognitive assessment of difficult life situations": the results of approbation]. Vestnik integrativnoi psikhologii [Bulletin of Integrative Psychology]. Iaroslavl', 2013, pp. 62–64. (In Russ.).

Bitiutskaja E.V. Struktura i dinamika obraza trudnoi zhiznennoi situatsii [Structure and dynamics of the image of a difficult life situation]. Voprosy psikhologii [Ques-

tions of psychology], 2020, vol. 66, № 3, pp. 116–131. (In Russ.).

Bitiutskaia E.V., Korneev A.A. *Faktornaia struktura oprosnika "Tipyorientatsii v trudnykh situatsiakh"* [Factor structure of the questionnaire "Types of orientations in difficult situations"]. *Psikhologiya stressa i sovladaiushchego povedeniia: vyzovy, resursy, blagopoluchie: materialy V Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii* [Psychology of stress and coping behavior: challenges, resources, well-being: materials of the V International Scientific Conference]; Kostroma, 26-28 sent. 2019. Kostroma, KGU Publ., 2019, vol. 2, pp. 324–327. (In Russ.).

Volkova E.V., Dudnikova T.A. *Osobennosti proiavlennii uzkogo/shirokogo diapazona ekvivalentnosti v structure individual'nosti v period rannei vzroslosti* [Features of the manifestation of a narrow / wide range of equivalence in the structure of individuality during early adulthood]. *Lichnost', intellekt, metakognitsii: issledovatel'skie podkhody i obrazovatel'nye praktiki: materialy I-I Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem* [Personality, intelligence, metacognitions: research approaches and educational practices: materials of the I-th All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation], Kaluzhskii gosudarstvennyi universitet im. K.E. Tsiolkovskogo. Kaluga, Eidos Publ., 2016, pp. 384–396. (In Russ.).

Kognitivny istil' i factory priniatiia resheniia v situatsii neopredelennosti [Cognitive style and decision-making factors in a situation of uncertainty], ed. by Kornilova T.V., Skotnikova I.G., Chudina T.V. i dr. *Kognitivnye stili: Tezisy nauchno-prakticheskogo seminara* [Cognitive styles. Abstracts of the scientific and practical seminar], ed. by V. Kolgi. Tallin, 1986, pp. 99–103. (In Russ.).

Krasnov V.V. *Kognitivnaia slozhnost' kak factor samoregulatsii agressivnogo povedeniia: dis. ... kand. psikhol. nauk* [Cognitive complexity as a factor of self-regulation of aggressive behavior: DSc thesis]. SPb., 2018, 152 p. (In Russ.).

Mochalova Iu.A. *Osobennosti svyazi obraza mira I kognitivnogo stilia u predstavitelei razlichnykh*

natsional'nostei [Features of the connection between the image of the world and the cognitive style of representatives of different nationalities]. *Obrazovanie. Nauka. Innovatsii* [Education. The science. Innovations], 2013, № 6 (32), pp. 217–222. (In Russ.).

Rusalov V.M., Volkova E.V. *Lichnostno-kognitivnye stili I ikh svyaz' s temperamentom I kharakterom cheloveka v period rannei iunosti* [Personal-cognitive styles and their connection with the temperament and character of a person in the period of early youth]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2015, vol. 36, № 5, pp. 32–42. (In Russ.).

Sergienko E.A., Vilenskaia G.A., Kovaleva Iu.V. *Kontrol' povedeniia kak sub"ektnaia reguliatsiia* [Behavior control as a subject regulation]. M., Institut psikhologii RAN Publ., 2010, 352 p. (Eksperimental'nye issledovaniia). (In Russ.).

Kholodnaia M.A., Khazova S.A. *Fenomen kontseptualizatsii kak osnova produktivnosti intellektual'noi deiatel'nosti I sovladaiushchego povedeniia* [The phenomenon of conceptualization as the basis for the productivity of intellectual activity and coping behavior]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2017, № 5, pp. 5–17. (In Russ.).

Kholodnaia M.A. *Psihologiya intellekta: paradoksy issledovaniya* [Psychology of intelligence: paradoxes of research]. Tomsk, Tom. un-t Publ.; Moscow, Bars Publ., 1997. (In Russ.).

Chuprikova N.I. *Psikhologiya umstvennogo razvitiia: Printsip differentsiatsii* [Psychology of mental development: The principle of differentiation]. M., Stoletie Publ., 1997, 480 p. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 29.05.2021; одобрена после рецензирования 17.06.2021; принята к публикации 29.06.2021.

The article was submitted 29.05.2021; approved after reviewing 17.06.2021; accepted for publication 29.06.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 134–139. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3, pp. 134–139. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-134-139>

ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИЙ СТРЕСС И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ У ДЕВУШЕК, ПЕРЕЖИВШИХ ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ НАСИЛИЕ

Дымова Екатерина Николаевна, Институт психологии Российской академии наук, Москва, Россия, grebennikovakaty@mail.ru

Аннотация. Цель представленного исследования заключалась в анализе эмоционального насилия как стрессора высокой интенсивности в группе молодых девушек от 17 до 25 лет ($n = 52$). Рассматривался уровень посттравматического стресса, удовлетворенность социальной поддержкой, включая эмоциональную и инструментальную поддержку, и чувство психологического благополучия и его компонентов в частности. Показано, что высокий уровень посттравматического стресса характеризуется низкими показателями выраженности компонентов психологического благополучия и неудовлетворенностью социальной поддержкой. Получены различия в группах респондентов, переживших события эмоционального насилия и не имевших подобного жизненного опыта, в позитивных отношениях с окружающими, в управлении средой, самопринятии и в целом психологическом благополучии. Отмечается, что девушки не удовлетворены социальной поддержкой и отмечают недостаточность инструментальной ее составляющей. Они испытывают трудности в управлении повседневными делами, в выборе социальных условий, удовлетворяющих их жизненным потребностям и ценностям, для них характерно непринятие себя, неуверенность в своих силах, чувство одиночества, изолированности и фрустрированности. Кроме того, девушки чувствуют неудовлетворенность вниманием и пониманием окружающих, и в то же время они испытывают недоверие к окружающим и в некоторой степени закрыты для принятия поддержки.

Ключевые слова: эмоциональное насилие, стрессоры высокой интенсивности, посттравматический стресс, социальная поддержка, психологическое благополучие

Благодарности. Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 19-013-00011А

Для цитирования: Дымова Е.Н. Посттравматический стресс и психологическое благополучие у девушек, переживших эмоциональное насилие // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 134–139. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-134-139>

Research Article

POST-TRAUMATIC STRESS AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF EMOTIONALLY ABUSED GIRLS

Ekaterina N. Dymova, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, grebennikovakaty@mail.ru

Abstract. The aim of the presented study was to analyse emotional abuse as a stressor of high intensity in a group ($n = 52$) of girls aged 17 to 25. The level of post-traumatic stress, satisfaction with social support, including emotional and instrumental support, and a sense of psychological well-being and its components in particular, were considered. It has been shown that a high level of post-traumatic stress is characterised by low indicators for the components of psychological well-being and dissatisfaction with social support. Differences in positive relationships with others, in environmental management, self-acceptance and psychological well-being in general were obtained between girls, who had experienced emotional violence, and those, who had had no such a life experience; among other things, the former are not satisfied with social support and they note lack of its instrumental component. Abused girls experience difficulties in managing everyday affairs, in choosing social conditions that would satisfy their life needs and values; they are characterised by rejection of themselves, self-doubt, sense of loneliness, isolation and frustration. In addition, they feel dissatisfied with the attention and understanding of others, and at the same time, they feel distrust of others and are somewhat closed to accepting support.

Keywords: emotional abuse, high intensity stressors, post-traumatic stress, social support, psychological well-being

Acknowledgments: The study was supported by the RFBR grant No. 19-013-00011A

For citation: Dymova E.N. Post-traumatic stress and psychological well-being of emotionally abused girls // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 134–139. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-134-139>

Исследование эмоционального насилия как травмирующего события продолжает оставаться актуальным по причине масштабности проявления данного способа психической травматичности в современном обществе. По официальным данным Росстата, жертвами насилия ежегодно становятся 16 млн женщин. Другими словами, каждая пятая женщина в России сталкивалась с эмоциональным и/или физическим насилием. Причем это только те, кто обратился в правоохранительные органы, чаще всего жертвы описывают физическую составляющую насилия. До определенного времени в психологии рассматривали эмоциональное насилие (ЭН) исключительно как составную часть физического и/или сексуального, однако в последнее время довольно часто исследователи анализируют его как отдельную существующую проблему и отмечают его возможность проявляться независимо от других видов насилия и при этом оказывать не менее губительное воздействие [Казымова и др., 79]. Специфичность ЭН заключается в том, что данный вид насилия гораздо сложнее выявить и идентифицировать. Оно не ограничено определенными сферами коммуникации, может проявляться в семье, на работе, в компании друзей и даже в общественном транспорте. Жертвой эмоционального насилия человек может стать дистанционно, с помощью телефонных разговоров и общения в социальных сетях. Одним из видов ЭН можно считать действия, направленные на самоубийство другого с помощью интернета. По статье 110 УК РФ «Доведением до самоубийства» принято считать угрозы, нападки, унижение, травлю, в том числе в интернете, избиения и прямые побуждения к суициду. Также на законодательном уровне рассматривается внесение понятия «преследования» в закон о насилии. Под преследованием, или stalkingом, понимаются действия с целью запугивания и угрозы, которые могут вызвать сильнейший стресс. Stalking может проявляться в виде навязчивых сопровождений на работу, домой, постоянных телефонных звонков, писем с угрозами, нежелательных подарков и т. д. При этом жертва испытывает безудержный страх, чувство беспомощности, характерные ощущения угрозы своей жизни и здоровью. Пережившие опыт эмоционального насилия в дальнейшем могут испытывать определенные проблемы на психическом уровне: от нарушения сна и питания до злоупотребления алкогольными и наркотическими веществами. Могут возникнуть как депрессия, чрезмерная тревожность и обсессивно-компульсивные расстройства, так и суицидальные мысли и попытки [Darnell et al., 270]. Травма в результате эмоционального насилия может привести к тревожным расстройствам, паническим атакам, а также посттравматическому стрессовому расстройству (ПТСР).

В связи с вышесказанным мы можем утверждать, что ЭН – это стрессор высокой интенсивности, сопровождаемый отсроченными психологическими последствиями, которые нарушают привычное функционирование человека. С помощью научных исследований показано, что психологические последствия после ситуации физического и эмоционального насилия в детстве, в подростковом и юношеском возрасте отличаются тотальностью, длительностью и стойкостью проявления [Волкова, 38; Gershoff et al., 628]. Кроме того, жертвы насилия подросткового и раннего школьного возраста часто в дальнейшем характеризуются виктимным поведением, признаками межличностной сензитивности, недоверием, агрессией и враждебностью [Бузина, 60; Казымова и др., 82]. «Анализ психологических последствий физического и эмоционального насилия, обнаруживаемых в период ранней зрелости, вероятнее всего, выявит систему психопатологических симптомов, высокий уровень посттравматического стресса, которые могут негативно влиять на профессиональный, личностный рост и на доверительность межличностных отношений» [Харламенкова, Никитина: 112].

А.А. Бехтер, изучая совладающее поведение детей, отметила, что при поиске ресурсов для преодоления стресса можно выделить определенные стратегии:

- превентивное преодоление (прогнозирование трудностей и мобилизация имеющихся ресурсов);
 - стратегическое планирование (план действий);
 - рефлексивное преодоление (анализ признаков предстоящей проблемы в настоящем времени, сравнение альтернатив решения);
 - информационная поддержка (получение информации от социального окружения);
 - эмоциональная поддержка (получение поддержки от близких людей) [Бехтер, 2020].
- Бесспорно, социальная поддержка делает человека менее уязвимым к стрессовым событиям и способствует восстановлению после случившихся трудных жизненных обстоятельств.

Цель исследования состояла в анализе эмоционального насилия как стрессора высокой интенсивности, сопутствующего ему посттравматического стресса, динамике психологического благополучия и социальной поддержки.

Гипотезы:

1. Эмоциональному насилию как стрессору высокой интенсивности соответствуют низкие показатели психологического благополучия.
2. Высокий уровень посттравматического стресса характеризуется неудовлетворенностью социальной поддержкой.

Методики

Миссисипская шкала оценки посттравматических реакций (MS), в адаптации Н.В. Тарабриной

с соавторами [Тарабрина и др., 43], демонстрирует интенсивность посттравматической симптоматики в результате опыта травматических ситуаций, другими словами, методика измеряет степень воздействия травматического опыта на человека.

Для анализа эмоционального насилия как травмирующей ситуации в группе респондентов был использован *Опросник травматических ситуаций – Life Experience Questionnaire (LEQ)* в адаптации Н.В. Тарабриной с соавторами [Тарабрина и др., 64]. В методике перечислены различные психотравмирующие ситуации, такие как природные катастрофы, криминальные события, физическое и сексуальное насилие, трудности воспитания и др.

Опросник социальной поддержки F-SOZU-22 разработанный G. Sommer, T. Fydrich в адаптации А.Б. Холмогоровой с соавторами [Холмогорова, Петрова, 27] использовался для измерения социальной поддержки в целом и отдельных ее компонентов:

- эмоциональная поддержка (наличие позитивного чувства близости, доверия и общности);
- инструментальная поддержка (возможность получения важной, полезной информации, получения помощи в решении проблем, в домашних, учебных делах, оказание материальной помощи);
- социальная интеграция (наличие круга значимых людей и людей с общими интересами, а также степень включенности опрашиваемого человека в этот круг, ощущение человеком собственной значимости для данной группы лиц);
- удовлетворенность социальной поддержкой (степень удовлетворенности респондента вниманием и пониманием других людей, его оценка этих

отношений как безопасных, доверительных) [Дымова 2015, 21].

Шкала психологического благополучия (ШПБ) в адаптации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко [Шевеленкова, Фесенко, 120] показывает уровень психологического благополучия и выраженность отдельных ее компонентов: «Позитивные отношения с окружающими», «Автономия», «Личностный рост», «Цели в жизни», «Управление средой» и «Самопринятие».

Статистическая обработка данных проводилась программным пакетом Statistica 10 и включала: описательную статистику, расчет коэффициента корреляции rs-Спирмена и анализ групповых различий U-критерия Манна – Уитни.

Выборка

Респондентами исследования выступили девушки (n = 52) 17–25 лет – студентки гуманитарных специальностей бакалавриата и магистратуры вузов г. Москвы, проживающие в Москве и Московской области. Опыт переживания эмоционального насилия определялся в результате заполнения методического материала. Предлагалась возможность подробного описания событий эмоционального насилия, исходя из потребности в этом девушек. При необходимости оказывалась психологическая помощь специалиста. Исследование носило анонимный характер. В исследовании принимали участие испытуемые, показатели которых находятся в пределах нормативных значений.

Результаты исследования

Полученные в исследовании результаты показали, что показатели методического материала: «Миссисипская шкала» – гражданский вариант (МШ), «Шкала

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа r-Спирмена между показателями методики «Миссисипская шкала», «Опросника травматических ситуаций», «Опросника социальной поддержки» и «Шкал психологического благополучия»

Шкалы		r	p-level
<i>МШ</i>			
F-SOZU-22	Эмоциональная поддержка	-0,5563*	0,0019*
	Инструментальная поддержка	-0,5832*	0,0060*
	Социальная интеграция	-0,6741*	0,0001*
	Удовлетворенность социальной поддержкой	-0,3450*	0,0012*
ШПБ	Позитивные отношения с окружающими	-0,6473*	0,0001*
	Автономия I	-0,2683	0,05501
	Управление средой	-0,7611*	0,0001*
	Личностный рост	-0,4814*	0,0030*
	Цели в жизни	-0,5992*	0,0030*
	Самопринятие	-0,7975*	0,0010*
	Общий балл психологического благополучия	-0,7733*	0,0010*
LEQ	Индекс травматичности	0,28112*	0,0437*

Примечание: p-level – уровень значимости, * – значимость различий < 0,05.

лы психологического благополучия» (ШПБ), «Опросник социальной поддержки F-SOZU-22» и «Опросник травматических ситуаций LEQ» имеют ненормальное распределение. Поэтому с целью исследования взаимосвязи между данными показателями был проведен анализ корреляционных связей между изучаемыми переменными. Инструментом выступил коэффициент ранговой корреляции r Спирмена (табл. 1)

Была выявлена значимая корреляционная связь между большинством шкал психологического благополучия, индексом посттравматического стресса и шкалами социальной поддержки. Результаты исследования выявили, что показатели посттравматического стресса (МШ) отрицательно коррелируют с показателями социальной поддержки (F-SOZU-22) и психологического благополучия (ШПБ). В связи с этим можно говорить, что при высоком уровне посттравматического стресса ниже показатели практически по всем шкалам психологического благополучия и социальной поддержки. При повышенном уровне ПТС проявляются трудности в выстраивании близких и доверительных отношений с окружающими, в проявлении заботы о других, снижается позитивное отношение как к людям, так и к самому себе, характерно чувство недовольства собой, невозможности изменить свою жизнь и т. д.

Также существует положительная связь уровня посттравматического стресса по методике МШ и индекса травматичности по методике LEQ. Это позволяет нам рассматривать травматические ситуации, описанные в LEQ, как возможные причины посттравматического стресса.

Анализ травматических ситуаций по методике LEQ показал, что из 52 респондентов 33 девушки отметили наличие ситуаций эмоционального насилия в жизненном опыте, представляющих собой частые унижения, пренебрежение, стеснительное положение, регулярное игнорирование, кроме того, включают наличие близкого человека с эмоциональными нарушениями (депрессия, алкоголизм, наркозависимость и т. п.). 19 девушек отметили отсутствие жизненного опыта эмоционального насилия.

Относительно опыта переживания эмоционального насилия девушки были поделены на две группы: 33 участницы исследования, отметившие эмоциональное насилие по методике LEQ, и 19 – не отметившие событий данного характера в их жизненном опыте.

С помощью U-критерия Манна – Уитни было проведено исследование групповых различий. Оказалось, что девушки, пережившие события эмоционального насилия, менее удовлетворены социальной поддержкой и отмечают недостаточность инструментальной ее составляющей, также у девушек данной группы низкая социальная интеграция. При этом значимых различий по эмоциональной поддержке в группах участниц обнаружено не было (табл. 2)

Девушки, отметившие эмоциональное насилие как травматическое событие, чувствуют неудовлетворенность вниманием и пониманием окружающих, им не хватает помощи в принятии решения, построении плана действий, в то же время они испытывают недоверие к окружающим и в некоторой степени закрыты для принятия поддержки.

Таблица 2

Значения межгруппового сравнения девушек по методике F-SOZU-22

Компоненты опросника F-SOZU-22	U	p-level
Эмоциональная поддержка (ЭП)	277,5	0,33082
Инструментальная поддержка (ИП)	149,5	0,00081*
Социальная интеграция (СИ)	198,0	0,01452*
Удовлетворенность социальной поддержкой	310,0	0,05112*

Примечание: p-level – уровень значимости, * – обозначены значения меньше $p < 0,05$.

Таблица 3

Значения межгруппового сравнения девушек по методике «Шкалы психологического благополучия»

Методика	Компоненты	U	p-level
Шкалы психологического благополучия (ШПБ)	Позитивные отношения с окружающими	214,5	0,0324*
	Автономия I	243,0	0,1071
	Управление средой	186,5	0,0079*
	Личностный рост	290,0	0,4588
	Цели в жизни	255,0	0,1648
	Самопринятие	172,5	0,0035*
	Общий балл ПБ	198,0	0,0144*

Примечание: p-level – уровень значимости, * – обозначены значения меньше $p < 0,05$.

Далее было проведено сравнение групп девушек по компонентам психологического благополучия с помощью методики ШПБ. Результаты показали, что существуют различия по таким шкалам, как: «Позитивные отношения с окружающими», «Управление средой», «Самопринятие» и общему баллу психологического благополучия (табл. 3). В группе девушек, переживших опыт эмоционального насилия, показатели по вышеуказанным категориям ниже в сравнении с другой группой.

Результаты можно трактовать так: девушки, пережившие опыт эмоционального насилия, более, чем другие девушки, испытывают трудности в управлении повседневными делами, в выборе социальных условий, удовлетворяющих их жизненным потребностям и ценностям, для них характерны непринятие себя, неуверенность в своих силах, чувство одиночества, изолированности и фрустрированности.

Результаты исследования в целом подтвердили выдвинутые гипотезы, что для посттравматического стресса, вызванного эмоциональным насилием, характерны низкие показатели психологического благополучия и неудовлетворенность социальной поддержкой. Девушки отмечают, что нуждаются в большей поддержке, однако сами остаются закрытыми и чувствуют недоверие к окружающим. Также и по компонентам психологического благополучия показано, что респонденты, пережившие опыт эмоционального насилия, испытывают трудности в отношениях с окружающими, в управлении повседневными делами, в самопринятии и т. д.

Представленные результаты исследования являются частью большого проекта по анализу эмоционального насилия как стрессора высокой интенсивности. Задача данного исследования состояла в анализе эмоционального насилия как стрессора высокой интенсивности, сопутствующего ему посттравматического стресса, динамике психологического благополучия и социальной поддержки. Также данные результаты могут быть полезны представителям помогающих профессий для профилактики и коррекции посттравматических переживаний и связанных с ними факторов среди молодых девушек.

Выводы

1. Эмоциональное насилие как стрессор высокой интенсивности способен стать причиной повышенного уровня посттравматического стресса с соответствующими ему последствиями.
2. Эмоциональное насилие является предиктором сниженных показателей психологического благополучия.
3. Повышенный уровень посттравматического стресса как следствие эмоционального насилия характеризуется неудовлетворенностью социальной

поддержкой, в частности инструментальной ее составляющей, и сниженными показателями социальной интеграции.

Список литературы

Бехтер А.А. Типологические особенности проактивного совладающего поведения младших школьников // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologicheskie-osobennosti-proaktivnogo-sovladayuschego-povedeniya-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 18.05.2021).

Бузина А.А. Виктимность и ее связь с переживанием оскорбления в период средней взрослости // Психология – наука будущего: материалы VIII Международ. конф. молодых ученых (19–20 ноября 2019 г., Москва) / отв. ред. Е.А. Сергиенко, Н.Е. Харламенкова. М.: Институт психологии РАН, 2019. С. 58–61.

Волкова Е.Н. Опыт насилия, пережитого в детстве, и психологическое благополучие студентов / Е.Н. Волкова, И.В. Волкова, А.В. Правделова // Психология образования: вызовы и риски современного детства: сб. материалов XIV науч.-практ. конф. М.: МГППУ, 2018. С. 35–39.

Дымова Е.Н., Тарабрина Н.В., Харламенкова Н.Е. Психологическая безопасность и травматический опыт как модуляторы поиска социальной поддержки в трудной жизненной ситуации // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 2. С. 15–27.

Дымова Е.Н. Уровень посттравматического стресса в трудной жизненной ситуации // Мир науки. Сер.: Педагогика и психология. 2019. № 4. URL: <https://mirnauki.com/PDF/13PSMN419.pdf>

*Казымова Н.Н., Быховец Ю.В., Дымова Е.Н.*сихотравмирующие последствия переживания эмоционального насилия женщинами раннего взрослого возраста // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 4. С. 78–83.

Тарабрина Н.В., Агарков В.А., Быховец Ю.В., Калмыкова Е.С. и др. Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. М.: Когито-Центр, 2007. Ч. 1: Теория и методы. 208 с.

Харламенкова Н.Е., Никитина Д.А. Психологические последствия влияния стрессоров высокой интенсивности разного типа // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 5 (116). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-posledstviya-vliyaniya-stressorov-vysokoy-intensivnosti-raznogo-tipa> (дата обращения: 02.06.2021).

Холмогорова А.Б., Петрова Г.А. Методы диагностики социальной поддержки при расстройствах аффективного спектра // Медицинская технология / МНИИ психиатрии Росздрава. М.: 2007, 24 с.

Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.

Gershoff E.T., Goodman G.S., Miller-Perrin C.L., Holden G.W., Jackson Y., Kazdin A.E. The strength of the causal evidence against physical punishment of children and its implications for parents, psychologists, and policymakers. *American Psychologist*, 2018, 73 (5), pp. 626–638.

Darnell D., Flaster A., Hendricks K., Kerbrat A., Comtois K.A. Adolescent clinical populations and associations between trauma and behavioral and emotional problems. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2019, 11 (3), pp. 266–273.

Sommer G., Fydrich T. Soziale Unterstützung: materialie, 22. Dt. Ges. Fuer Verhaltens therapy. Tuebingen, 1989.

References

Behter A.A. *Tipologicheskie osobennosti proaktivno-
sovladajushhego povedeniya mladshih shkol'nikov* [Typological features of proactive coping behavior of primary schoolchildren]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologicheskie-osobennosti-proaktivnogo-sovladayushhego-povedeniya-mladshih-shkolnikov> (access date: 18.05.2021). (In Russ.).

Buzina A.A. *Viktinnost' i ee svjaz's perezhivaniem oskorbleniya v period srednej vzroslosti* [Victimism and its connection with the experience of insult in the period of middle adulthood]. *Psihologiya - nauka budushhego: materialy VIII Mezhdunarodnoj konferencii molodyh uchenyh (19-20 nojabrja 2019 g., Moskva)* [Psychology – the Science of the Future: Materials of the VIII International Conference of Young Scientists (November 19-20, 2019, Moscow)], ed. by E.A. Sergienko, N.E. Harlamenkova. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2019, pp. 58–61. (In Russ.).

Volkova E.N. *Opyt nasiliya, perezhitogo v detstve, i psihologicheskoe blagopoluchie studentov* [Experience of violence experienced in childhood and psychological well-being of students], E.N. Volkova, I.V. Volkova, A.V. Pravodelova. *Psihologiya obrazovaniya: vyzovy i riski sovremennogo detstva: sb. materialov XIV nauchno-prakticheskoy konferencii*. Moscow, MGPPU Publ., 2018, pp. 35–39. (In Russ.).

Dymova E.N., Tarabrina N.V., Harlamenkova N.E. *Psihologicheskaya bezopasnost' i travmaticheskij opyt kak modulyatory poiska social'noj podderzhki v trudnoj zhiznenoj situacii* [Psychological safety and traumatic experience as modulators of the search for social support in a difficult life situation]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 2015, vol. 36, № 2, pp. 15–27. (In Russ.).

Dymova E.N. *Uroven' posttravmaticheskogo stressa v trudnoj zhiznenoj situacii* [The level of post-traumatic stress in a difficult life situation]. *Mir Nauki. Ser.: Pedagogika i psihologiya* [The world of Science. Ser.: Pedagogy and psychology], 2019, № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/13PSMN419.pdf> (In Russ.).

Kazymova N.N., Byhovec YU.V., Dymova E.N. *Psihotravmiruyushchie posledstviya perezhivaniya emocional'nogo nasiliya zhenshchinami rannego vzroslogo vozrasta* [Psychotraumatic consequences of emotional violence in women of early adult age]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, № 4, pp. 78–83. (In Russ.).

Tarabrina N.V., Agarkov V.A., Byhovec YU.V., Kalmykova E.S. et al. *Prakticheskoe rukovodstvo po psihologii posttravmaticheskogo stressa. CH.1. Teoriya i metody* [Practical Guide to Post-Traumatic Stress Psychologists]. Moscow, Kogito-Centr Publ., 2007, part 1: Theory and Methods, 208 p. (In Russ.).

Harlamenkova N.E., Nikitina D.A. *Psihologicheskie posledstviya vliyaniya stressorov vysokoj intensivnosti raznogo tipa* [Psychological consequences of the influence of high-intensity stressors of different types]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2020, № 5 (116). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-posledstviya-vliyaniya-stressorov-vysokoy-intensivnosti-raznogo-tipa> (access date: 02.06.2021). (In Russ.).

Holmogorova A.B., Petrova G.A. *Metody diagnostiki social'noj podderzhki pri rasstrojstvah affektivnogo spektra* [Diagnostic methods of social support in affective spectrum disorders]. *Medicinskaya tekhnologiya* [Medical technology]. Moscow, MNII psihiatrii Roszdrava Publ., 2007. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 19.05.2021; одобрена после рецензирования 22.06.2021; принята к публикации 08.08.2021.

The article was submitted 19.05.2021; approved after reviewing 22.06.2021; accepted for publication 08.08.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 140–146. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 140–146. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-140-146>

АКТИВНОСТЬ В ОМОЛОЖЕНИИ ЖЕНЩИН СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ КАК СОВЛАДАНИЕ СО СТРЕССОМ СТАРЕНИЯ

Осьминина Анна Александровна, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия, annaosminina@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-4315-606X>

Аннотация. В статье представлены результаты изучения совладающего поведения женщин средней взрослости, испытывающих стресс старения. Приводятся данные об использовании копинг-стратегий различной гибкости у стареющих женщин, воспринимающих привлекательный (моложавый) внешний облик как ценность. Выявлены корреляционные связи между выбором копинг-стратегий и внешними факторами активности в омоложении женщин, постоянных клиенток эстетического медицинского центра. Эти данные связываются с полученными ранее фактами влияния применения омолаживающих манипуляций на характеристики Я-концепции (самопринятие). Методически использовано соотнесение категорий контент-анализа интервью с выбором женщинами стратегий совладания со стрессом старения и типами гибкости копинга. Результаты сопоставления данных контент-анализа интервью, наблюдения, опросников и анализа внешних/объективных факторов активности по омоложению выявили, что активность в омоложении у женщин средней взрослости является успешным, эффективным совладанием со стрессом старения, способствующим повышению самооценки, улучшению межличностного общения, увеличению удовлетворенности жизнью в целом.

Ключевые слова: внешний облик, стресс старения, совладание, гибкость совладания, внешние факторы, активность омоложения.

Для цитирования: Осьминина А.А. Активность в омоложении внешнего облика как совладание со стрессом старения у женщин средней взрослости // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 140–146. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-140-146>

Research Article

THE OUTLOOK REJUVENATION ACTIVITY AS COPING WITH STRESS OF AGING IN MIDDLEAGED WOMEN

Anna A. Osminina, Kostroma State University, Kostroma, Russia, annaosminina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4315-606X>

Abstract. The article is presenting the results of middle-aged women's experiencing the stress of aging coping study. The article provides data on the coping strategies of various flexibility in aging women who perceive an attractive (youthful) outlook as the value. Correlations between the choice of coping strategies and external factors of rejuvenation activity in women, regular clients of an aesthetic medical centre, have been revealed. This data is associated with the previously obtained facts of the influence of the use of anti-aging manipulations on the self-concept traits (self-acceptance). From methodological point the interplay of different data is used: the content-analysis of categories of a semi-structured interview with women with their coping with stress of aging strategies and types of coping flexibility. The results of comparing the data of content analysis, the author's longitudinal observation, questionnaires' scores and analysis of external / objective factors of rejuvenation activity helped reveal that women's rejuvenation activity is a successful, effective way of coping with the stress of aging, contributing to self-esteem enhancement, interpersonal communication improvement, life satisfaction increase in general.

Keywords: outlook, aging stress, coping, coping flexibility, external factors, rejuvenation activity.

For citation: Osminina A.A. The outlook rejuvenation activity as coping with stress of aging in middleaged women // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 140–146. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-140-146>

Интерес к проблемам внешнего облика, омоложения, восприятия возраста и т. п. характерен для последних десятилетий проблематики психологии развития и социальной психологии [Лабунская: 26; Сергиенко: 68; Шкурко: 82].

Ускоряющийся темп современной жизни, рост информационной, эмоциональной нагрузки и ежедневного стресса неизбежно приводит к поиску человеком все новых способов адаптации к трансформирующейся повседневности.

Внешний облик является одним из основных факторов индивидуальности человека, важным регулятором межличностных отношений [Лабунская: 27; Schnackenberg: 26; Diehl: 345]. Культивирование обществом потребления «идеального» внешнего облика (через влияние культурных предпочтений, социальных норм и стереотипов, установок, моды, давления масс-медиа и пр.) создает и усиливает проблему неудовлетворенности внешностью и телом, нарушения целостного, гармоничного восприятия собственной внешности личностью. Актуальным является изучение социально-психологических явлений, внутренних механизмов регуляции, приспособления личности к требованиям общества, в частности стратегий по преобразованию (омоложению) собственного внешнего облика. Люди имеют в разной степени осмысленные представления о собственном старении, на них основаны индивидуальные возрастные переживания и ожидания в разных сферах жизни. Особенно важной становится возрастная обратная связь со стороны социальной среды и в связи с существующим эйджизмом (возрастной дискриминацией) [Шкурко: 83; Diehl: 347].

Женщины в большей мере, чем мужчины, подвержены социальному давлению, связанному с идеализацией внешнего облика [Белогай: 95; Варлашкина: 6; Rozin, Fallon: 343; Schnackenberg: 34]. Женщина, достигшая возраста 40 лет, закономерно сталкивается с фактом старения лица и тела (снижается тонус, эластичность кожных покровов, появляются морщины, прогрессирует гравитационный птоз нижней трети лица, происходит набор массы тела и пр.).

Для категории женщин средней зрелости (от 40 до 60 лет), относящих привлекательный внешний облик к некой инструментальной ценности, способствующей достижению терминальных жизненных ценностей (уверенность в себе, общественное признание, интересная работа, материально обеспеченная и продуктивная жизнь и пр.), старение воспринимается как угроза стабильной, привычной жизни, что неизбежно приводит к эмоциональному напряжению, состоянию тревожности, нарастающему стрессу [Осьминина, Крюкова 2020: 879].

Современная медицина предлагает немало терапевтических эстетических манипуляций (принятая

терминология), позволяющих замедлить скорость старения организма (различные инъекционные, физиотерапевтические процедуры). Группа женщин средней зрелости, воспринимающая молоджавый внешний облик как атрибут жизненного успеха [Kryukova, Osminina: 221], охотно и активно пользуются услугами эстетической терапии (ботулинотерапия, контурная и объемная пластика различными филлерами, лазерная терапия, радиочастотный лифтинг, нитьевое омоложение, мезотерапия, ультразвуковой SMAS-лифтинг и многое другое).

Согласно субъектному подходу, личность способна проявлять внутреннюю и внешнюю активность под влиянием окружающей среды и собственных психологических функций, способна к саморазвитию, самоопределению, самодетерминации [Рубинштейн: 34; Брушлинский: 28; Абульханова: 14; Знаков: 19; Сергиенко: 68]. Оказываясь в стрессовой ситуации (в нашем случае, сталкиваясь с нежелательными внешними возрастными признаками), женщина средней зрелости пытается минимизировать данное негативное воздействие, проявляя деятельную активность, направленную на профилактику и борьбу с видимыми признаками старения с помощью медицинских омолаживающих процедур. Такое активное сознательное, целенаправленное поведение приводит к изменению ситуации (позволяет контролировать или приспособиться к ней).

Проблема исследования – установление закономерностей, переживаемых женщинами средней зрелости, стрессов, связанных со старением, и способов совладания с ними. *Цель* данного исследования – выявить напряженность конкретных стратегий совладания со стрессом старения, их гибкость у женщин среднего возраста, отличающихся озабоченностью своим внешним обликом, в связи с активностью в омоложении.

Гипотеза: регулярное применение чувствительными к возрастным изменениям во внешнем облике женщинами средней зрелости эстетических терапевтических процедур является способом совладания, позволяющим справиться со стрессом старения.

Методы. В исследовании применялись качественные-количественные методы. Для подтверждения восприятия женщинами средней зрелости ситуации старения внешнего облика как стресса, а также уменьшения психологического напряжения вследствие применения эффективных омолаживающих медицинских процедур использовался контент-анализ полуструктурированного интервью (21 вопрос). Были получены сведения о ценности внешнего облика, его роли в установлении социальных связей, о влиянии эмоций от происходящего омоложения на межличностные отношения женщин, их профессиональную деятельность, уровень самооценки, уверенность в себе, удовлетворенность жизнью и пр.

Методики. Применялись: опросник способов совладания, ОСС – *WSCQ* Р. Лазарус и С. Фолкман (Lazarus, Folkman, 1988) (адаптация Т.Л. Крюковой и др., 2004) [Крюкова, 2010: 39]; опросник «Самовоспринимаемая гибкость совладания со стрессом» (The self-perception of flexible coping with stress, Zimmer-Gembeck M.J., Skinner E.A. и др., 2018) (адаптация Т.Л. Крюковой, О.А. Екимчик, 2020) [Екимчик, Крюкова: 147]; опросник исследования самооотношения (МИС, Пантелеев С.Р., Столин В.В., 1993); интервью о ценности внешнего облика и его влиянии на жизнедеятельность личности и его контент-анализ. Использован анализ внешних критериев – объективных статистических данных за три года: о количестве посещений центра, среднее значение посещений, количество потраченных финансовых средств, среднее значение потраченных финансовых средств, клиентский стаж у исследуемых женщин – постоянных клиенток центра – для подтверждения уровня активности в омоложении и наличия связей с другими исследуемыми переменными.

Выборка. В исследовании приняли добровольное участие 52 женщины средней зрелости, постоянные клиентки одного из эстетических центров, использующие омолаживающие медицинские манипуляции. Все женщины имеют высшее профессиональное образование; из них 65 % – состоят в отношениях с противоположным полом, 35 % – отношений с противоположным полом нет (разведена, не замужем, вдова); 60 % женщин имеют одного ребенка, 28 % – двоих детей, 10 % женщин не имеют детей, 2 % – троих детей; 47% женщин занимают руководящие должности или являются владельцами бизнеса, 46 % – служащие, 7 % – домохозяйки; проживают в областном центре (M = 48,41 лет; SD = 6,13).

Анализ ответов на вопросы полуструктурированного интервью с женщинами средней зрелости выявил высокую озабоченность сохранением привлекательности (молодости) собственного внешнего облика. Ответ на вопрос «Как часто Вы думаете о своем внешнем облике?» предлагалось проранжировать от 1-го до 5-го ранга по нарастающей значимости. 36 человек (69 % от общего числа исследуемой группы) оценили свой ответ рангом «5» и «4», то есть большая часть выборки в высокой степени сконцентрирована на внешности. Ответ на предложенный в интервью вопрос «Насколько Вас беспокоят собственный внешний облик и происходящие возрастные изменения?» оценивался интервьюируемыми от 1-го до 5-го ранга. В результате 47 человек (90 % от общего числа выборки) оценили свой ответ рангом «5» и «4». Утвердительно ответили на вопрос «Можно ли назвать данное беспокойство стрессом?» 48 человек (92 % от общей выборки). Контент-анализ интервью выявил взаимную

связь между беспокойством по поводу старения с категориями: «часто думаю о своем внешнем облике» ($r = 0,45$, $p = 0,00$); «неудовлетворенность стареющим внешним обликом» ($r = 0,49$, $p = 0,00$).

Абсолютно вся группа интервьюируемых женщин отметила, что происходящие с ними нежелательные возрастные изменения заметны окружающим.

Ранее нами установлено, что категория «преобразование внешнего облика и ценности соотношения с «идеалом» положительно связана с категорией «самопринятие» по МИС ($r = 0,30$, $p = 0,04$). Все исследуемые женщины уверены в том, что косметологические медицинские процедуры улучшают жизнь, повышают уверенность в себе, общее благополучие. Приведенные данные хорошо сочетаются с результатами, полученными ранее о качествах Я-концепции исследуемых женщин и высокой выраженности показателей: «самоуверенность», «отраженное самоотношение», «самоценность». 20 % от общего числа исследуемых женщин среднего возраста определили свой уровень самоуважения как высокий, 48 % – выше среднего, 32 % – ниже среднего [Осьминина: 385].

Факт наличия стрессовой ситуации у женщин средней зрелости, болезненно воспринимающих собственное старение, подтверждается данными интервью с клиентками медицинского эстетического центра. Как правило, они высказывают свою тревожность по поводу наличия на лице и теле признаков старения, бывают раздражительны, нервозны, испытывают страх перед будущим. Данные поведенческие признаки соответствуют стрессовой ситуации. Иногда женщины признаются, что перепробовали множество способов выглядеть моложе и привлекательнее (такие как бытовые косметические услуги, фейс-фитнес, изменение стиля одежды, прически, макияжа и пр.), но это не приносит длительного удовлетворения. Некоторые медицинские эстетические процедуры (ботулотерапия, контурное и объемное инъекционное моделирование лица, мезотерапия и пр.) имеют быстрый и долговременный омолаживающий эффект, что приносит женщинам-клиенткам положительные эмоции, удовольствие и снижает тревожность, напряженность, позволяет справляться с проблемной ситуацией.

Пытаясь эффективно справиться со стрессом старения, исследуемые женщины используют различные стратегии. В таблице 1 показаны результаты напряженности выбираемых способов совладания исследуемыми женщинами (по ОСС).

Из таблицы 1 видно, что наиболее распространенными способами совладания оказались: «самоконтроль», «поиск социальной поддержки», «планирование решения проблемы». Исследуемые женщины средней зрелости, совладают со стрессом старения,

Таблица 1

Средние значения напряженности стратегий совладания (по OCC)

Копинг-стратегии	Среднее значение (M)	Стд. отклонение (SD)
Самоконтроль	14,72	1,83
Поиск социальной поддержки	13,87	2,33
Планирование решения проблемы	13,74	1,77
Положительная переоценка	12,94	1,86
Бегство-избегание	11,79	3,18
Конфронтативный копинг	9,96	1,62
Дистанцирование	8,18	2,89
Принятие ответственности	7,35	1,85

Таблица 2

Корреляционные связи между копинг-стратегиями и внешними критериями – объективными данными активности в омоложении

Копинг-стратегии	Значения	Количество посещений мед. центра за три года	Среднее значение посещений за три года	Количество потраченных финансовых средств за три года	Ср. значения потраченных финансовых средств за три года
Дистанцирование	Корреляция Пирсона	-0,30*	-0,31*	-0,28*	-0,28*
	Знч. (2-сторон)	0,03	0,02	0,04	0,04
Принятие ответственности	Корреляция Пирсона	-0,37**	-0,37**	-0,32*	-0,32*
	Знч. (2-сторон)	0,01	0,01	0,02	0,02
Планирование решения проблемы	Корреляция Пирсона	0,37**	0,37**		
	Знч. (2-сторон)	0,01	0,01		

Примечания: ** – корреляция значима на уровне 0,01; * – корреляция значима на уровне *0,05.

контролируя свои эмоции и действия, для них также важна помощь окружающих людей (семьи, коллег и пр.). Кроме этого, они планируют собственные действия, критически анализируют сложившуюся ситуацию, направляют свои усилия на решение проблемы.

Выявлены корреляции между некоторыми способами совладания и объективными статистическими данными, свидетельствующими об активности в омоложении исследуемых женщин средней зрелости (см. табл. 2).

Копинг «Дистанцирование» отрицательно взаимосвязан с факторами активности в омоложении исследуемых женщин, т. е., отдаляясь от проблемы старения, уменьшая ее значимость, женщины становятся менее активными в омоложении собственного внешнего облика. Копинг «Принятие ответственности» также отрицательно коррелирует с факторами активности в омоложении, что свидетельствует о том, что активность в омоложении снижается при принятии женщинами ответственности на себя (возможно, применяя эстетические манипуляции, женщины делегируют ответственность на специалистов). «Планирование решения проблемы» положительно взаимосвязано с частотой посещения специалистов-эстетистов. Планируя будущие действия, анализируя ситуацию, женщины ведут себя так: предпринимают усилия, становятся активными в омоложении собственного внешнего облика. Опираясь на анализ данных полуструктуриро-

ванного интервью, а также наблюдения автора исследования во время интервьюирования (приведенных выше), можно сказать, что поведение женщин средней зрелости, связанное с активностью в омоложении собственного внешнего облика, является эффективным, успешным способом совладания со стрессом старения.

Для получения дополнительных сведений о структуре используемых исследуемыми женщинами стратегий совладания со стрессом применен «Опросник самовоспринимаемой гибкости совладания» (SFCS). Применение женщинами определенного типа гибкости совладающего поведения (гибкость/ригидность) говорит о степени субъективного затруднения при переключении способов деятельности. Ригидность свидетельствует о том, что личность не способна быстро переключаться с одной копинг-стратегии на другую в ситуации стресса, тогда как гибкость – об относительной легкости использования различных стратегий совладания.

При сравнении полученных средних значений оказалось, что женщины, клиентки медицинского эстетического центра, чаще используют ситуативный и множественный типы совладания и реже всего – ригидный тип копинга. Анализ полученных данных выявил, что женщины, активные в омоложении собственного внешнего облика, способны эффективно и гибко использовать копинг-реакции в соответ-

Средние значения выраженности типов гибкости совладания (по SFCS), описательная статистика

Типы гибкости совладания	Множественный копинг	Ситуативный копинг	Регидный копинг
Среднее значение (M)	4,47	4,82	3,54
Стд. отклонение (SD)	0,60	0,51	0,62

ствии с возникающими стрессовыми ситуациями. Гибкость совладания позволяет им повышать сопротивляемость стрессу путем отказа от неэффективных стратегий, применяя альтернативные, успешные.

Выявлены взаимосвязи между применением исследуемыми женщинами множественного типа гибкости копинга с внешними факторами активности в омоложении: количеством посещений медицинского центра за три года ($r = 0,28$; $p = 0,04$); средним значением посещений за три года ($r = 0,28$; $p = 0,04$) (по Пирсону). Ригидный копинг отрицательно взаимосвязан с клиентским стажем ($r = -0,30$; $p = 0,03$): активно занимающиеся собой женщины имеют гибкое копинг-поведение.

Выявлена взаимосвязь (см. таблица 3) между категорией контент-анализа интервью «возрастные изменения внешнего облика как фактор стресса» и ситуативным типом гибкости копинга ($r = 0,28$; $p = 0,04$) (по Пирсону).

Выводы. Женщины, достигшие средней зрелости (40–60 лет), закономерно отмечают нарастание возрастных изменений лица и тела. Женщины, чувствительные к старению собственного внешнего облика, отношению к нему как ценности, считают данные признаки возраста (морщины, складки, снижение тургора и эластичности кожи лица и тела и пр.) нежелательными, устрашающими. Тревога по поводу присутствия видимых внешних изменений, связанных со старением, приводит к психическому напряжению, стрессу. Стремясь снизить уровень стресса, отрицательную эмоциональную нагрузку, женщины осознанно и целенаправленно применяют различные совладающие стратегии. Среди разных вариантов копинг-стратегий женщины значимо чаще выбирают «самоконтроль», «поиск социальной поддержки», «планирование решения проблемы», что в итоге выражается в активной поведенческой деятельности, направленной на использование медицинских омолаживающих внешний облик манипуляций. Причем женщины, участницы исследования, способны использовать гибкость в совладании с проблемой старения, стрессом старения (используя ситуативный и множественный типы гибкости копинга). Проведенное исследование выявило факт восприятия собственной стратегии совладания со стрессом старения (на основе контент-анализа полуструктурированного интервью, наблюдения автора во время интервью) женщинами, постоянными клиентками эстетического

медицинского центра, как успешного, эффективного совладания. Это повышает самооценку, улучшает социальные контакты и пр., что в совокупности снижает уровень стресса, увеличивает удовлетворенность жизнью. Дистанцирование и принятие ответственности парадоксально оказались копинг-стратегиями, которые реже всего применяют исследуемые женщины средней зрелости. В то же время в результате проведенного исследования выявлены взаимно значимые связи между данными способами совладания со стрессовой ситуацией старения и факторами активности омоложения. Прилагая усилия отдалиться от стрессора – тревожащей ситуации, исследуемые женщины пытаются уменьшить ее значимость, соответственно, активность применения омолаживающих медицинских манипуляций уменьшается. Чем меньше женщина готова признать собственную роль в наличии стресса старения, тем чаще она готова посещать специалиста эстетической медицины (возможно, перекладывая на него и сами косметологические технологии – часть ответственности). Опираясь на многолетний опыт работы косметологом, автор может предположить, что это именно те клиентки, которые имеют завышенные необоснованные ожидания от проведенных процедур, требуют немедленного заметного окружающим омолаживающего эффекта. *Планирование решения проблемы* приводит к более частому посещению медицинского центра. Способность гибко совладать с неблагоприятной ситуацией старения, применяя множественный гибкий копинг, увеличивает количество посещений медицинского центра, а ригидность копинга, наоборот, уменьшает их.

Таким образом, гипотеза о том, что регулярное применение особо чувствительными к возрастным изменениям во внешнем облике женщинами средней зрелости омолаживающих медицинских терапевтических манипуляций является стратегией осознанного, целенаправленного совладания с неблагоприятной проблемой старения, подтвердилась. Регулируя свои чувства и действия, предпринимая проблемно-фокусированные решения по изменению тревожащей ситуации, исследуемые женщины снижают действие стрессора: регулируют отрицательные эмоции, а также уровень стресса старения. Другими словами, собственная активность субъекта совладания задает эффективность его саморегуляции и самоорганизации, способствуя процессам адаптации, в данном случае – к возрастным изменениям [Крюкова: 138].

Список литературы

Абульханова К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред. А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. М.: Академический проект, 2000. С. 13–26.

Баранская Л.Т., Татаурова С.С., Ткаченко А.Е. Особенности совладающего поведения у «трудных» пациентов клиники эстетической хирургии // Психология совладающего поведения: материалы Международ. науч.-практ. конф. / отв. ред.: Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. 426 с. С. 300–302.

Белогой К.Н., Морозова И.С. Возрастная изменчивость образа тела женщины в период зрелости // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. № 1. С. 94–98. DOI: 10.21603/2078-8975-2017-1-94-98

Брушлинский А.В. Психология субъекта. СПб.: Алтея, 2003. 272 с.

Варлашкина Е.А. Особенности образа физического «Я» и удовлетворенности жизнью у женщин с разным уровнем активности ухода за внешностью // Вестник Омского университета. 2012. № 1. С. 4–10.

Екимчик О.А., Крюкова Т.Л. Русскоязычная адаптация опросника самовоспринимаемой гибкости совладания со стрессом // Вопросы психологии. 2020. Т. 66, № 5. С. 145–156.

Знаков В.В. Психология понимания: проблемы и перспективы. М.: Из-во «Институт психологии РАН», 2005. 600 с.

Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: монография. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. 296 с.

Лабунская В.А. «Видимый человек» как социально-психологический феномен // Социальная психология общества. 2010. № 1. С. 26–39.

Осьминина А.А., Крюкова Т.Л. Совладание с переживанием стресса старения у женщин среднего возраста / Личностные и регуляторные ресурсы достижения образовательных и профессиональных целей в эпоху цифровизации: материалы междунар. науч.-практ. онлайн-конференции, 22–23 октября 2020 г. М.: Знание-М, 2020. С. 877–886.

Осьминина А.А. Что делает женщину средних лет активной в уходе за собственным внешним обликом? // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы V Междунар. науч. конф. Кострома, 26–28 сент. 2019 г.: в 2 т. / отв. ред.: М.В. Сапоровская, Т.Л. Крюкова, С.А. Хазова. Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2019. Т. 1. С. 383–388.

Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. 191 с.

Сергиенко Е.А. Субъектная регуляция совладающего поведения // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. М.: Ин-т психологии РАН, 2008. С. 67–83.

Социальная психология внешнего облика: теоретические подходы и эмпирические исследования: коллективная монография / под науч. ред. проф. В.А. Лабунской, Г.В. Серикова, Т.А. Шкурко. Ростов-на-Дону: Мини-Тайп, 2019. 456 с.

Шкурко Т.А. Восприятие возраста как частный случай социальной перцепции. Прикладная психология общения и межличностного познания: коллективная монография / под ред. Л.И. Рюминой. М.: КРЕДО, 2015. С. 80–79.

Diehl M., Wettstein M., Spuling S.M., & Wurm S. (2021). Age-related change in self-perceptions of aging: Longitudinal trajectories and predictors of change. *Psychology and Aging*, 36 (3), pp. 344–359. <https://doi.org/10.1037/pag0000585>

Kryukova T.L., Osminina A.A. (2020). Coping with stress of growing older in middle-aged women. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. *EpSBS Article*, № 28, pp. 220-225. <https://doi: 10.15405/epsbs.2020.10.04.28>

Rozin P., Fallon A. Body Image, Attitudes to weight, and misperceptions of figure preferences of the opposite sex: A comparison of men and women in two generations. *Journal of Abnormal Psychology*, 1988, vol. 97, pp. 342–345.

Schnackenberg N. False Bodies, True Selves: Moving Beyond Appearance Focused Identity Struggles and Returning to the True Self. N. Y., Routledge, 2016, 330 p.

References

Abul'hanova K.A. *Rubinshtejnovskaja kategorija sub#ekta i ee razlichnye metodologicheskie znachenija* [Rubinstein's category of the subject and its various methodological meanings]. *Problema sub#ekta v psichologicheskoy nauke* [The problem of the subject in psychological science], ed. by A.V. Brushlinsky, M.I. Volovikova, V.N. Druzhinin. Moscow, Academic project Publ., 2000, pp. 13–26. (In Russ.).

Baranskaja L.T., Tataurova S.S., Tkachenko A.E. *Osobennosti sovladajushhego povedenija u «trudnyh» pacientov kliniki jesteticheskoy hirurgii* [Features of coping behavior in “difficult” patients of the clinic of aesthetic surgery]. *Psichologija sovladajushhego povedenija: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [The Psychology of Coping Behavior: Proceedings of the Intern. scientific-practical conf.], ed. by E.A. Sergienko, T.L. Kryukova. Kostroma, KSU im. N.A. Nekrasova, 2007, pp. 300–302. (In Russ.).

Belogaj K.N., Morozova I.S. *Vozrastnaja izmenchivost' obraza tela zhenshhiny v period vzroslosti* [Age-

related variability of a woman's body image during adulthood]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Kemerovo State University], 2017, № 1, pp. 94–98. DOI: 10.21603/2078-8975-2017-1-94-98. (In Russ.).

Brushlinskij A.V. *Psihologija sub'ekta* [Subject psychology]. St. Petersburg, Alteja Publ., 2003, 272 p. (In Russ.).

Varlashkina E.A. *Osobennosti obraza fizicheskogo «Ja» i udovletvorennosti zhizn'ju u zhenshhin s raznym urovnem aktivnosti uhoda za vneshnost'ju* [Features of the image of the physical “I” and satisfaction with life in women with different levels of activity in caring for their appearance]. *Vestnik Omskogo universiteta* [Omsk University Bulletin], 2012, № 1, pp. 4–10. (In Russ.).

Ekimchik O.A., Krjukova T.L. *Russkojazychnaja adaptacija oprosnika samovospriimaemoj gibkosti sovladanija so stressom* [Russian-language adaptation of the self-perceived flexibility questionnaire of coping with stress]. *Voprosy psichologii* [Psychology issues], 2020, vol. 66, № 5, pp. 145–156. (In Russ.).

Znakov V.V. *Psihologija ponimaniya: problemy i perspektivy* [The Psychology of Understanding: Problems and Prospects]. Moscow, Institut psichologii RAN Publ., 2005, 600 p. (In Russ.).

Krjukova T.L. *Psihologija sovladajushhego povedenija v raznye periody zhizni: monografija* [Psychology of coping behavior in different periods of life: monograph]. Kostroma, KGU im. N.A. Nekrasova, 2010, 296 p. (In Russ.).

Labunskaja V.A. «Vidimyj chelovek» kak social'no-psichologicheskij fenomen [“Visible person” as a socio-psychological phenomenon]. *Social'naja psichologija obshhestvo* [Social psychology society], 2010, № 1, pp. 26–39. (In Russ.).

Os'minina A.A., Krjukova T.L. *Sovladanie s perezhivaniem stressa starenija u zhenshhin srednego vozrasta* [Coping with the stress of aging in middle-aged women]. *Lichnostnye i reguljatornye resursy dostizhenija obrazovatel'nyh i professional'nyh celej v jepohu cifrovizacii: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy onlajn-konferencii* [Materials of the international scientific and practical online conference “Personal and regulatory resources for achieving educational and pro-

fessional goals in the era of digitalization”]. Moscow, Znanie-M Publ., 2020, pp. 877–886. (In Russ.).

Os'minina A.A. *Chto delaet zhenshhinu srednih let aktivnoj v uhode za sobstvennym vneshnim oblikom?* [What makes a middle-aged woman active in caring for her own appearance?]. *Psihologija stressa i sovladajushhego povedenija: vyzovy, resursy, blagopoluchie: materialy V Mezhdunar. nauch. konf.* [Psychology of Stress and Coping Behavior: Challenges, Resources, Well-being: Proceedings of the V Int. scientific. conf.], ed. by M.V. Saporovskaja, T.L. Krjukova, S.A. Hazova. Kostroma, Izd-vo Kostrom. gos. un-ta, Publ., 2019, vol. 1, pp. 383–388. (In Russ.).

Rubinshtejn S.L. *Chelovek i mir* [Man and the world]. Moscow, Nauka Publ., 1997, 224 p. (In Russ.).

Sergienko E.A. *Sub'ektnaja reguljacija sovladajushhego povedenija* [Subject regulation of coping behavior]. *Covladajushhee povedenie: sovremennoe sostojanie i perspektivy* [Coping behavior: current state and prospects], ed. by A.L. Zhuravleva, T.L. Krjukovoj, E.A. Sergienko. Moscow, In-t psichologii RAN Publ., 2008, pp. 67–83. (In Russ.).

Social'naja psichologija vneshnego oblika: teoreticheskie podhody i jempiricheskie issledovanija: Kollektivnaja monografija [Social psychology of appearance: theoretical approaches and empirical research: Collective monograph], ed. by V.A. Labunskoj, G.V. Serikova, T.A. Shkurko. Rostov-on-don, Mini-Tajp Publ., 2019, 456 p. (In Russ.).

Shkurko T.A. *Vosprijatie vozrasta kak chastnyj sluchaj social'noj percepcii. Prikladnaja psichologija obshhenija i mezhluchnostnogo poznanija: kollektivnaja monografija* [Perception of age as a special case of social perception. Applied Psychology of Communication and Interpersonal Cognition: Collective Monograph]. ed. by L.I. Ryumshina. Moscow, CREDO Publ., 2015, pp. 80–79. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 28.04.2021; одобрена после рецензирования 15.05.2021; принята к публикации 30.05.2021.

The article was submitted 28.04.2021; approved after reviewing 15.05.2021; accepted for publication 30.05.2021.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 147–153. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 147–153. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:34

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-147-153>

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Лодкина Тамара Владимировна, доктор педагогических наук, Центр развития образования, Вологда, Россия, lodkina54@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3248-3652>

Дрянных Наталия Викторовна, кандидат философских наук, Вологодский государственный университет, Вологда, Россия. dryanikh@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3340-3829>

Аннотация. Целью статьи является обоснование структуры профессиональной готовности будущих юристов к работе в правоохранительных органах, а также условий ее формирования в образовательной среде университета: общественная и личностная значимость юридического образования и его востребованность; осознание обучающимися юридического образования как необходимой составляющей их профессиональной компетентности; интеграция, единство и взаимодополнение государственных и региональных интересов в содержании и структуре юридического образования; учебно-методическое сопровождение образовательного процесса применительно к сферам профессиональной деятельности субъектов юридической практики; мониторинг, позволяющий диагностировать формирование общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся, моделировать и прогнозировать педагогический процесс, принимать управленческие решения по его коррекции на основе полученной объективной информации.

Структура профессиональной готовности будущих юристов представлена как многофункциональное системное образование, в которое входят мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, оценочно-рефлексивный компоненты. Наше исследование дополняет исследования по данной проблематике, определяет сущность профессиональной готовности и ее структуру. Исследование расширяет круг представлений о профессиональной подготовке студентов в вузе в целом; дополняет теоретические представления о подготовке будущих юристов для правоохранительной деятельности.

Ключевые слова: юридическое образование, методологические подходы, будущие юристы, структура профессиональной готовности.

Благодарности. Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 20-011-00042

Для цитирования: Лодкина Т.В., Дрянных Н.В. Структура профессиональной готовности будущих юристов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 147–153. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-147-153>

Research article

THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE LAWYERS

Tamara V. Lodkina, Doctor of Pedagogic Sciences, Vologda municipal district «Centre for the Development of Education», Vologda, Russia. lodkina54@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3248-3652>

Natalia V. Dryannykh, Candidate of Philosophical Sciences, Vologda State University, Vologda, Russia. dryanikh@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3340-3829>

Abstract. The purpose of the article is to substantiate the structure of the professional readiness of future lawyers to work in law enforcement agencies, as well as to substantiate the conditions for its formation in the educational environment of the university: the social and personal significance of legal education and its relevance; students' awareness of legal education as a necessary component of their professional competency; integration, unity and complementarity of state and regional interests in the content and structure of legal education; educational and methodological support of the educational process in relation to the spheres of professional activity of subjects of legal practice; monitoring, which allows diagnosing the formation of general cultural and professional competencies of students, modelling and predicting the pedagogic process, making managerial decisions on its correction based on the obtained objective information.

The structure of professional readiness of future lawyers is presented as a multifunctional system education, which includes motivational and value, cognitive, operational-activity, evaluative-reflexive components. Our research complements

research on this issue, defines the essence of professional readiness and its structure. The study expands the range of ideas about the professional training of students at university as a whole; complements the theoretical understanding of training of future lawyers for law enforcement.

Keywords: legal education, methodological approaches, future lawyers, structure of professional readiness

Acknowledgments. This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project 20-011-00042

For citation: Lodkina T.V., Dryannykh N.V. The structure of professional readiness of future lawyers // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 147–153. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-147-153>

Потребность в обеспечении устойчивого развития российского общества значительно актуализировала решение проблемы качественной подготовки юридических кадров. Становится очевидным, что будущее России зависит во многом от качества подготовки выпускников вуза, их профессионализма, глубоких знаний в правовой сфере, а также готовности к защите безопасности страны от новых угроз и вызовов XXI века правовыми способами.

Теоретический анализ научной литературы и изучение образовательной практики показывает, что недостаточная подготовка выпускников юридических факультетов к их последующей практической деятельности, неспособность быстро и результативно адаптироваться к новым условиям жизнедеятельности – весьма актуальная проблема в современной России. Несмотря на положительные тенденции, связанные с изменениями в юридическом образовании, налицо объективно существующее противоречие между теоретической подготовкой будущих юристов и их недостаточным уровнем практико-ориентированного обучения, направленного на формирование готовности к профессиональной деятельности, а также потребностью в создании новых условий для организации эффективной системы обучения студентов-юристов. Более того, как замечает М.С. Чекалина, «наблюдаются противоречивые тенденции: с одной стороны, увеличивается количество юношей и девушек, получающих высшее образование, с другой – количество выпускников вузов, работающих по специальности, полученной в вузе, снижается» [Чекалина: 10]. Это означает, что следует находить адекватные пути реализации социального заказа, в том числе возможностями высшей школы. Поэтому в научной литературе вопрос о профессиональной готовности студентов вуза к будущей деятельности не теряет своей актуальности. Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы подтвердил актуальность данного исследования.

Теоретическую основу исследования составили системный (И.В. Блауберг, В.Г. Афанасьев и др.), деятельностный (А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), гуманистический (Н.В. Дрянных, А.Е. Лодкин, Т.А. Четверикова и др.) и аксиологический подходы (Т.В. Лодкина, В.А. Слостенин и др.). Системный подход позволяет с помощью общих системных свойств и признаков в рамках наше-

го исследования рассмотреть вопросы подготовки будущих юристов к профессиональной деятельности в системе вузовского образования, формирования готовности к профессиональной деятельности, подразумевает изучение структурных компонентов, связей и отношений. Базой системного исследования являются такие понятия, как свойство, отношение, связь, элемент, подсистема, целостность, структура, организация, дифференциация, интеграция, управление.

Деятельностный подход дает возможность раскрыть деятельность обучающихся как субъектов и пути совершенствования подготовки юридических кадров. Гуманистический подход заключается в том, что человек признается наивысшей ценностью. Он предполагает в известных обстоятельствах принятие новых ценностей и отказ от старых, уходящих в прошлое. Гуманистическая направленность процесса подготовки студентов-юристов определяется тем, как она закладывает в личность механизмы адаптации, саморазвития, самореализации в изменяющемся мире, правовую оценку, умение логически мыслить, отбирать и использовать информацию.

Аксиологический подход позволяет определить совокупность приоритетных ценностей как основу для формирования правосознания, соотносить правовые ценности с нормами морали и политики, что становится одним из важнейших показателей уровня правовой культуры обучающихся. В результате синтеза этих подходов может сформироваться целостное представление о профессиональной готовности будущих юристов к работе в правоохранительных органах.

В методологическую базу исследования входят работы, посвященные формированию профессиональной готовности, А.А. Гришина, Г.В. Дубова, М.И. Дьяченко, А.Ф. Дунаева, Л.А. Кандыбович, А.В. Опалева, В.А. Слостенина, И.Г. Смирнова и др., которые позволяют глубже рассмотреть сущность данного понятия.

Методология исследования отражает комплекс методов: теоретический анализ литературы, методику незаконченного предложения, анкетирование, анализ творческих работ.

Относительно трактовки научного поля дефиниции «профессиональная готовность» в специальной литературе можно выделить два подхода. Согласно первому подходу, основу профессиональной готовности составляет психологическая готовность как особое

состояние, которое постепенно переходит в свойства и качества личности. Второй подход рассматривает профессиональную готовность как устойчивую характеристику личности, синтез ее свойств, превращающаяся в устойчивое качество личности в процессе деятельности [Дрянных, Лодкина: 3].

Профессиональная готовность в педагогической теории раскрывается с различных позиций. Так, согласно исследованию Л.И. Гурье и Л.Л. Маркиной, готовность к инновационной профессионально-педагогической деятельности – это «целостное личностное образование, связано с развитием важных социально-профессиональных качеств и способностей, предполагает развитие мотивационных, операционных, креативных и рефлексивных компонентов» [Гурье, Маркина: 1]. Эффективной реализации указанных функций, на наш взгляд, способствуют умения предвидеть результаты учебно-профессиональной деятельности, разрабатывать педагогические проекты, конструировать новые педагогические технологии обучения [Дрянных, Лодкина: 3].

М.В. Мотехина, исследуя процесс формирования профессионально-правовых умений будущего педагога, считает, что в результате подготовки у студентов формируется готовность, характеризующаяся умением решать педагогические правовые задачи на основе юридических знаний, способность предупреждать негативные явления» [Мотехина: 8].

На проблему профессиональной подготовки обучающихся в сфере государственного управления обращает внимание Н.В. Провоторова. Она замечает, что к профессиональному уровню будущих специалистов в данной области предъявляются особые требования. Суждения автора схожи с требованиями, которые предъявляются и к будущим юристам, ибо на обучающихся в данной сфере, помимо профессиональной деятельности, также «возложена общественно ответственная роль: он является носителем и проводником не только государственной политики, но и государственной морали» [Провоторова: 9]. Соответственно, возрастает необходимость формирования профессиональной готовности обучающихся к профессиональной деятельности «с учетом современной специфики, связанной с осуществлением общественных реформ и внедрением инновационных форм управления» [Провоторова: 9].

В научных трудах М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович профессиональная готовность рассматривается с психологической точки зрения. Авторы выделяют заблаговременную готовность, временную и ситуативную. Заблаговременная готовность – это ранее приобретенные установки, знания, навыки, умения, мотивы, необходимые в профессиональной деятельности.

Именно на основе заблаговременной готовности, которая носит длительный характер, и возникает со-

стояние готовности к выполнению профессиональных задач. Временное состояние готовности представляет собой создание психологических возможностей для успешных действий в текущий момент. Ситуативная готовность есть динамическое состояние личности, внутренняя настроенность на определенное поведение, мобилизованность всех сил на активные и целесообразные действия. Следовательно, психологическая готовность к профессиональной деятельности, с точки зрения авторов, понимается как «сложное комплексное психическое образование, как сплав функциональных, операционных и личностных компонентов, имеющих динамическую структуру с функциональными зависимостями» [Дьяченко, Кандыбович: 4].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что профессиональная готовность – предмет многих научных исследований, содержание данного понятия обширно, многоаспектно и многофункционально, обусловлено спецификой деятельности человека, особенностями теоретических концепций ученых, имеет неоднозначную психолого-педагогическую интерпретацию и включает в себя различные компоненты, раскрывающие многогранную природу профессиональной готовности как предмета междисциплинарного исследования.

Рассмотрев и проанализировав существующие варианты трактовки понятия «профессиональная готовность», предложенных учеными, мы выделили в их содержании детерминанты, раскрывающие смысл данного определения. Нами установлено, что в психолого-педагогической литературе трактовки понятия «профессиональная готовность» различаются как по содержанию, так и по степени обобщения.

Это дало нам возможность рассмотреть данный феномен более подробно и позволило на основе анализа научной литературы сделать попытку определить сущность понятия «профессиональная готовность» в контексте подготовки студентов вуза к будущей профессиональной деятельности: «процессуальная целостность, которая проявляется во время подготовки специалистов юридического профиля к профессиональной деятельности, характеризуется умением четко и оперативно принимать решения, общей направленностью личности в отношении правозначимого явления, высоким интересом к своей профессии, владением эффективными приемами общения, навыками регуляции, консультирования и интервьюирования» [Дрянных, Лодкина: 2].

Согласно научным исследованиям, состояние профессиональной готовности имеет довольно непростую, постоянно меняющуюся структуру, основой которой, на наш взгляд, выступает её интегративный характер, который обнаруживается в упорядоченности и единстве таких структурных компонентов,

как мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, оценочно-рефлексивный.

Мотивационно-ценностный компонент отражает мировоззрение и направленность личности, ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности. Данный компонент рассматривается И.В. Клименко как сложное динамическое явление, меняющееся в процессе профессиональной подготовки. Оно включает в себя «взаимосвязанные профессиональные мотивы, интересы, цели, профессиональные ценностные ориентации, идеалы, убеждения, установки, которые обеспечивают активность студентов в профессиональном самоопределении и становлении, а также потребность в непрерывном профессиональном самосовершенствовании» [Клименко: 6].

Мотивационно-ценностную направленность личности на профессиональную деятельность автор представляет в виде структуры, «включающей два взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента: 1) мотивационного, включающего эмоционально-личностные, социальные, познавательные и социально-экономические мотивы выбора и предпочтения профессии; 2) ценностно-ориентационного, включающего совокупность личностных, познавательных, социально-обусловленных и социально-экономических ценностей» [Клименко: 6].

Итак, профессиональная готовность – это своеобразный комплекс мотивационных образований, высокий уровень правосознания, профессиональные взгляды и убеждения, ценности, желание приносить пользу обществу, законопослушность, справедливость, готовность к выполнению служебного долга, потребность в саморазвитии и самовоспитании.

Организация исследования. Цель исследования состоит в обосновании совокупности педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование профессиональной готовности будущих юристов к правоохранительной деятельности. Осуществление цели предполагало применение разнообразных методов исследования: теоретического анализа научной литературы, наблюдения, анкетирования, тестирования, ранжирования, опытно-экспериментальной работы, методики незаконченного предложения, анализа творческих работ, методов графической обработки экспериментальных данных.

Гипотеза. Формирование профессиональной готовности юридических кадров для правоохранительных органов, представляя собой целенаправленный, закономерный, управляемый процесс, будет успешным, если проанализированы содержание и специфика понятия «профессиональная готовность», что позволит глубже проникнуть в сущность рассматриваемого педагогического феномена; определен компонентный состав модели профессиональной готовности студентов к работе в правоохранительных

органах; разработан критериально-диагностический аппарат определения уровней профессиональной готовности студентов для правоохранительных органов, что предоставит объективную картину и обеспечит возможность внесения корректив в подготовку будущих юристов в вузе, повышения качества обучения; выявлены и научно обоснованы педагогические условия, способствующие эффективности процесса формирования профессиональной готовности к деятельности у студентов-юристов в вузе.

Выборка. Проводился опрос студентов-юристов по направлению 40.03.01 – «юриспруденция» института управления, экономики и юриспруденции Вологодского государственного университета. Объем выборки составил 165 человек, из них мужчин – 34,6 %, женщин – 65,4 %.

Результаты исследования. Исследование показывает, что студенты, руководствуясь нравственными ценностями, проявляют стремление к добру, желание сделать что-то полезное, позитивное. Они стремятся к лучшему жизненному пути, овладению новыми достижениями. Среди многих ценностей выделяется гуманизм, предполагающий стремление приносить пользу людям и взаимодействовать с ними [Лодкин, Четверикова: 7]. Как явствует из исследования, 98,8 % обучающихся самым главным в жизни считают семью, детей, здоровье близких, их защищенность.

Именно в этих ценностях сконцентрировано то, что имеет положительное общественное значение. Эти научные данные подтверждаются и в нашем исследовании. У большинства студентов-юристов имеется полное понимание сути будущей профессии и адекватное отношение к своим гражданским и профессиональным обязанностям в правоохранительной деятельности. Наблюдается положительная тенденция в отношении ценностных ориентаций обучающихся, что характеризует достаточно высокий уровень правосознания.

Выявились факторы, определяющие готовность профессиональной деятельности будущих юристов: личность преподавателя (средний балл 6,35), привлекательность участия в студенческой жизни, возможность общения с большим кругом интересных людей, в том числе юристов-профессионалов, проявление творчества (средний балл 5,96), гарантия трудоустройства, стабильная заработная плата, престиж профессии (средний балл 4,21).

Когнитивный компонент характеризуется сформированными общими и профессиональными знаниями, отвечающими требованиям современного общества, наличием знаний о профессиональной деятельности в меняющихся условиях. Как замечает С.В. Калашникова, основными «показателями когнитивного компонента являются: владение аналитическими навыками; наличие общих и специальных знаний; способность

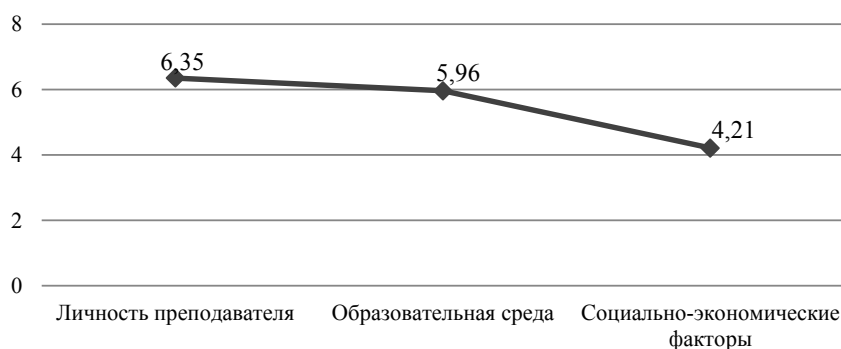


Рис. 1. Факторы готовности к профессиональной деятельности будущих юристов

Таблица 1

Уровень академической успеваемости бакалавров-юристов
разных направлений подготовки (2020/21 гг.)

Форма отчетности	Уголовно-правовой профиль (39 чел.)	Государственно-правовой профиль (33 чел.)	Гражданско-правовой (56 чел.)
Государственный экзамен	«отлично» – 53,8 %; «хорошо» – 27 %; «удовлетворительно» – 19,2 %	«отлично» – 48,1 %; «хорошо» – 33,3 %; «удовлетворительно» – 18,6 %	«отлично» – 26,8 %; «хорошо» – 50 %; «удовлетворительно» – 23,2 %
Защита ВКР	«отлично» – 30,8 %; «хорошо» – 53,8 %; «удовлетворительно» – 15,4 %	«отлично» – 66,7 %; «хорошо» – 4,7 %; «удовлетворительно» – 8,6 %	«отлично» – 50 %; «хорошо» – 37,4 %; «удовлетворительно» – 12,6 %

к организации самостоятельной познавательной деятельности» [Калашникова: 5].

Так, по ее мнению, аналитические умения предполагают не только выявление фактов, но и «установление состава элементов данного факта или явления; раскрытие содержания и выделение роли каждого из элементов; проникновение в процесс развития целостного явления» [Калашникова: 9]. Когнитивная составляющая профессиональной готовности будущих юристов с необходимостью включает в себя инвариантные и специальные знания, на основе которых формируется система профессиональных умений, способов деятельности.

Анализ результатов констатирующего этапа исследования показал, что все выпускники преодолели пороговый уровень освоения общекультурных и профессиональных компетенций, что закономерно, так как слабоуспевающие студенты, как правило, отчисляются на более ранних курсах. Повышенному уровню соответствует 48 % выпускников, продвинутому – 72 % обучающихся.

Итоги выпуска бакалавров-юристов 2020/21 учебного года в процентном соотношении представлены в таблице 1.

Операционально-деятельностный компонент свидетельствует о наличии умений и навыков, позволяющих решать профессиональные задачи, овладевать профессиональными компетенциями, соответствующими основным видам профессиональной деятельности. Применение различных активных методов

и форм обучения способствует формированию самостоятельности мышления, развитию оригинальности, умению делать обобщающие выводы. Обучающиеся работают с нормативно-правовыми актами, анализирую последние изменения законодательства, самостоятельно составляют процессуальные документы, решают правовые задачи.

Овладение студентами опытом профессиональной деятельности происходит также при написании ими проектов, выпускных квалификационных работ, необходимых в профессиональной юридической деятельности. Практика реализации проектно-исследовательских работ свидетельствует о значительном потенциале в саморазвитии обучающихся, которые становятся инициаторами и исполнителями проектных решений.

Технологии на основе активизации и интенсификации деятельности студентов (игровые, информационные, диалоговые, групповые и коллективные способы обучения) дают не просто знание основ права, но воспитывают уважение к праву и законности в реальной действительности, предоставляют возможность студенту сформироваться как субъекту профессиональной деятельности. На рисунке 2 представлен профиль ключевых компетенций юриста, которыми овладевают обучающиеся вуза (их точка зрения).

Полученный профиль компетенций согласуется с психологическими особенностями данного возраста, когда ведущей деятельностью остается учебная, но в то же время на первый план выходит и деятель-

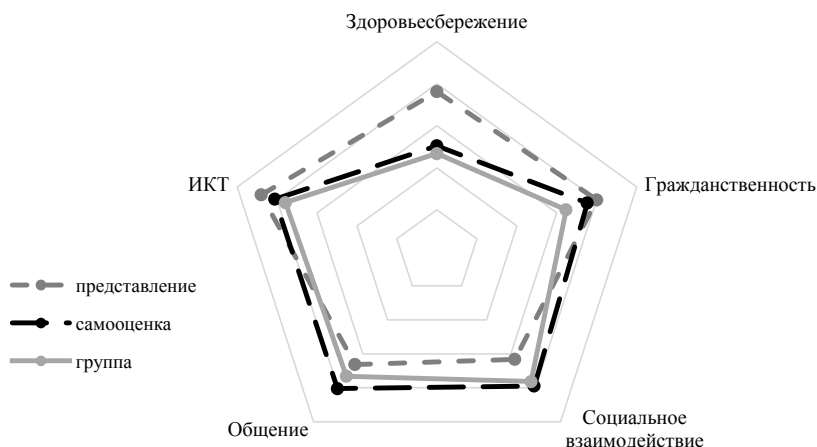


Рис. 2. Профиль ключевых компетенций юриста

ность общения, что связано с новым социальным окружением и статусом обучающегося в вузе [Дрянных, Куклина: 2].

Оценочно-рефлексивный компонент включает алгоритм оценивания своей деятельности, адекватную оценку своих действий. Потребность в самосовершенствовании является важнейшим показателем высокого уровня подготовки студентов-юристов к профессиональной деятельности. Овладевая знаниями, обучающийся осознает свое место в обществе, объективно анализирует события, происходящие в нем, стремится к самосовершенствованию и созидательной деятельности. Укрепляется убеждение в необходимости соблюдения норм права в своей профессиональной деятельности.

Анализ творческих работ будущих юристов, методики незаконченного предложения позволил назвать параметры студента в качестве субъекта образовательного процесса: целенаправленное профессиональное самообразование, проектирование перспективы роста и самоутверждения, достижение высокого социального статуса; умение отстаивать свое мнение, воспринимать адекватно критику, ненарушение нормы права.

Наиболее существенными результатами формирования профессиональной готовности можно считать: углубление юридических знаний, повышение познавательной мотивации, осознание практической значимости теоретических знаний, развитие готовности у обучающихся к решению профессиональных юридических задач, овладение профессиональными компетенциями.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать следующие выводы. Анализ научной литературы показал, что имеется достаточно широкий круг исследований, посвященных изучению психолого-педагогических оснований готовности студентов вуза к будущей профессиональной деятельности. С позиций различных подходов рассмотрена суть понятия «профессиональная готовность» будущего специалиста и ее струк-

турные компоненты, что способствовало уточнению содержания и интерпретации их психолого-педагогического смысла.

В работе раскрыто содержание структуры профессиональной готовности студента-юриста к правоохранительной деятельности, представленной в виде системы мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного и оценочно-рефлексивного компонентов.

Результаты исследования могут быть применены педагогами для стимулирования профессионально-личностного роста и самоопределения студентов; развитие мотивационно-ценностной, профессионально-личностной рефлексии будущих юристов в образовательном процессе высшего профессионального образования.

Список литературы

Гурье Л.И., Маркина Л.Л. Подготовка преподавателей вуза к инновационной профессионально-педагогической деятельности // Высшее образование в России. 2009. № 2. С. 91–95.

Дрянных Н.В., Куклина Л.В. Правосознание как существенный компонент профессиональной компетентности будущего юриста // Философско-правовые аспекты правосознания в контексте практико-ориентированного обучения студентов-юристов: коллективная монография / Пахонина Е.В., Синицина Т.И., Лодкин А.Е. и др.; под общ. ред. Н.В. Дрянных, Т.В. Лодкиной. Курск: Университетская книга, 2021. С. 58–91.

Дрянных Н.В., Лодкина Т.В. Трактовка понятия «профессиональная готовность» в контексте подготовки студентов вуза к будущей профессиональной деятельности // Вестник Череповецкого государственного университета. 2021. № 1 (100). С. 180–195.

Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Народная газета, 1976. 119 с.

Калашикова С.В. Когнитивный компонент формирования готовности к профессиональной самореализации преподавателя вуза МВД России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 2 (57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnyy-komponent-formirovaniya-gotovnosti-k-professionalnoy-samorealizatsii-prepodavatelya-vuzamvd-rossii>

Клименко И.В. Динамика мотивационно-ценностной направленности студентов на профессиональную деятельность: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2015. 242 с.

Лодкин А.Е., Четверикова Т.А. Патриотическое и правовое воспитание обучающихся – приоритетные направления образовательной политики высшей школы // Образование и наука: современные тренды: коллективная монография / гл. ред. О.Н. Широков. Чебоксары: Интерактив плюс, 2017. С. 112–120.

Мотехина М.В. Правовая подготовка будущего учителя в учебном процессе педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тула, 2000. 21 с.

Провоторова Н.В. Профессиональная подготовка будущих специалистов сферы государственного управления как психолого-педагогическая проблема // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 138–142.

Чекалина М.С. Саморегуляция и ее компоненты как условие готовности к профессиональному самоопределению // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 65–71.

References

Gurie L.I., Markina L.L. *Preparation of university teachers for innovative professional-pedagogical activity* [Podgotovka преподавателей вуза к инновационной профессионально-педагогической деятельности]. [Higher Education in Russia], 2009, № 2, pp. 91–95. (In Russ.).

Dryanykh N.V., Kuklina L.V. *Legal awareness as an essential component of the professional competence of a future lawyer* [Pravosoznanie как сущностный компонент профессиональной компетентности будущего юриста]. [Philosophical and legal aspects of legal awareness in the context of practice-oriented education of law students: collective monograph], Pakhonina E.V., Sinitsina T.I., Lodkin A.E. et al.; under total. ed. N.V. Dryanykh, T.V. Lodkina. Kursk, University Book Publ., 2021, pp. 58–91. (In Russ.).

Dryanykh N.V., Lodkina T.V. *Interpretation of the concept of “professional readiness” in the context of preparing university students for future professional activities* [Traktovka понятии «профессиональная готовность» в контексте подготовки студентов вуза к будущей

professional'noi deiatel'nosti]. [Bulletin of the Cherepovets State University], 2021, № 1 (100), pp. 180–195. (In Russ.).

Diachenko M.I., Kandybovich L.A. *Psychological problems of readiness for activity* [Psikhologicheskie problemy gotovnosti k deiatel'nosti]. Minsk, Narodnaya Gazeta Publ., 1976, 119 p. (In Russ.).

Kalashnikova S.V. *The cognitive component of the formation of readiness for professional self-realization of the teacher of the Ministry of Internal Affairs of Russia* [Kognitivnyi komponent formirovaniia gotovnosti k professional'noi samorealizatsii преподавателя вуза МВД России]. [Psycho-pedagogy in law-enforcement agencies], 2014, № 2 (57), pp. 15–18. (In Russ.).

Klimenko I.V. *Dynamics of motivational and value orientation of students to professional activity* [Dinamika motivatsionno-tsennostnoi napravlenosti studentov na professional'noi deiatel'nost']: dis. ... cand. psychol. science. Moscow, 2015, 242 p. (In Russ.).

Lodkin A.E., Chetverikova T.A. *Patriotic and legal education of students – priority directions of the educational policy of higher school* [Patrioticheskoe i pravovoe воспитание обучающихся – приоритетные направления образовательной политики высшей школы], ed. by O.N. Shirokov. Cheboksary, Interactive plus Publ., 2017, pp. 112–120. (In Russ.).

Motekhina M.V. *Legal preparation of the future teacher in the educational process of the pedagogical university* [Legal preparation of the future teacher in the educational process of the pedagogical university]: abstract of thesis dis. ... cand. ped. sciences. Tula, 2000, 21 p. (In Russ.).

Provotorova N.V. *Professional training of future specialists in the sphere of public administration as a psychological and pedagogical problem* [Professional'naia podgotovka budushchikh spetsialistov sfery gosudarstvennogo upravleniia kak psikhologo-pedagogicheskai problema]. [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, № 1, pp. 138–195. (In Russ.).

Chekalina M.S. *Self-regulation and its components as a condition of readiness for professional self-determination* [Samoregulatsiia i ee komponenty kak uslovie gotovnosti k professional'nomu samoopredeleniiu]. [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, № 1, pp. 65–71. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 18.05.2021; одобрена после рецензирования 22.06.2021; принята к публикации 08.08.2021.

The article was submitted 18.05.2021; approved after reviewing 22.06.2021; accepted for publication 08.08.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 154–159. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 154–159. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 78:378

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-154-159>

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Кулдыркаева Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, Крымский университет культуры, искусств и туризма, Симферополь, Республика Крым, Россия, olvikuld@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-2835-2246>

Аннотация. В статье рассматривается одна из актуальных проблем музыкальной педагогики – профессиональная подготовка будущих учителей музыки, разработана и представлена педагогическая модель на основе современных интеграционных технологий арт-менеджмента. Раскрывается многоаспектность профессиональной подготовки, проанализирована психолого-педагогическая и методическая литература. Показан современный взгляд на проблему подготовки будущих специалистов в сфере музыкального образования, где профессиональная подготовка представлена как процесс, направленный в большей мере на формирование знаний, умений и навыков в условиях освоения спецкурса «Основы арт-менеджмента». В процессе освоения курса активно используются интеграционные технологии, проектные технологии, технологии арт-менеджмента, способствующие становлению профессиональной компетентности, обогащающие опыт художественно-творческой деятельности, а также рассматривается значимость данных инновационных технологий в музыкальной педагогике. Особый акцент сделан на необходимости погружения в проектную художественно-творческую деятельность с последующей реализацией и защитой творческих проектов студентов. В статье приведены данные педагогического эксперимента, свидетельствующие об эффективности разработанной модели. В заключении подчеркивается перспективность создания данной «педагогической модели» с учетом специфики и особенностей профессиональной деятельности в сфере музыкальной педагогики и при использовании инновационных педагогических технологий.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессионализм, арт-менеджмент, проектная деятельность, проект, интеграция, компетентность.

Для цитирования: Кулдыркаева О.В. Педагогическая модель профессиональной подготовки будущих учителей музыки в высшей школе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 154–159. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-154-159>

Research Article

PEDAGOGIC MODEL OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN HIGHER EDUCATION

Olga V. Kuldyrkaieva, Candidate of Pedagogic Sciences, Crimean University of Culture, Arts and Tourism, the City of Simferopol, olvikuld@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-2835-2246>

Abstract. The article represents the study of professional training of future music teachers' preparation. The article is paid attention on analysis of the concept of "professional training" and using innovative integrative technologies, projective technologies and art management technologies. The multi-aspect nature of this phenomenon is shown. The system of professional training, pedagogic model and characteristics of types of training in musical education and results of scientific research are presented. The article shows a modern view of the problem of training future specialists in the educational field of music preparation, where professional training is described as a process aimed more at the formation of knowledge, skills and abilities and the special course "Basic of art management" is presented. Special emphasis is placed on necessity of deepening into projective art-creative activity, presentation and implementation creative projects. In conclusion, the author emphasises the perspective of the "pedagogic model of professional training of future music teachers" taking into account the specifics of professional activity in this field and using innovative pedagogic technologies.

Keywords: professional training, professionalism, art management, project activity, project, integration, competency.

For citation. Kuldyrkaieva O.V. Pedagogic model of professional training of future music teachers in higher education // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 154–159. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-154-159>

Сегодня высшее педагогическое образование пополняется современными педагогическими концепциями и технологическими инновациями, которые вносят новый формат в содержание и цели профессиональной педагогической деятельности. Интеграция отечественного высшего образования в европейское образовательное пространство и его реформирование являются важными составляющими общего процесса европейской интеграции в нашей стране. Одной из актуальных проблем современной педагогики является подготовка будущих учителей в высшей школе, поскольку социокультурные условия современной образовательно-воспитательной практики требуют от учителя музыки способности к творческой профессиональной деятельности, разработки и использования новейших технологий, готовности к практической организации художественно-творческой деятельности детей и учащейся молодежи.

Целью статьи является разработка, описание и проверка эффективности педагогической модели профессиональной подготовки будущих учителей музыки с использованием современных образовательных технологий в повышении качественного уровня профессиональной подготовки в высшей школе.

Научная новизна заключается в том, что: впервые разработаны педагогические условия формирования готовности будущих учителей музыки к проектной художественно-творческой деятельности на основе инновационных технологий, предусматривающие интеграцию в содержание профессиональной подготовки материалов о современных педагогических технологиях и нововведениях, технологиях арт-менеджмента; на основе приобретения опыта и обеспечения практики проектной художественно-творческой деятельности будущих педагогов-музыкантов.

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что научные материалы могут быть использованы в подготовке педагогических специалистов в высших учебных заведениях различного уровня аккредитации, в процессе усовершенствования учебно-методического обеспечения дисциплин музыкально-педагогической отрасли.

Теоретико-методологические основы профессиональной подготовки будущих учителей представлены в научных исследованиях О.А. Абдуллиной, А.М. Алексюка, И.Д. Беха, Ю.П. Болотина, М.М. Борытко, А.В. Глузмана, И.А. Зязюна, С.А. Сысоевой, В.А. Сластенина и др. Вопрос готовности к профессионально-педагогической деятельности рассматривался такими учеными, как К.М. Дурай-Новакова, М.Д. Дьяченко, Н.В. Кузьмина, А.Г. Кучерявый, А.Ф. Линенко и др.

Различные аспекты профессиональной подготовки учителей музыки разработаны в трудах таких исследователей, как Э.Б. Абдуллин, Л.Г. Арчажникова,

С.В. Борисова, Н.Н. Букач, Н.П. Гвоздева, Н.П. Гуральник, О.М. Олексюк, Г.Н. Падалка, Л.Н. Сбитнева, Г.М. Цыпин и др.

Теоретические аспекты проектных технологий рассматривали в своих трудах такие ученые, как Г.Л. Ильин, Е.А. Новикова, Е.С. Полат, В.Н. Стернберг и др., интеграционные технологии и технологии арт-менеджмента изучали Е.И. Жданова, Ф. Колбер, Е.Ф. Командышко, С.М. Корнеева, Г.Н. Новикова и др. [Командышко 2018; Новикова 2006; Новиков 2005; Селевко 1998]

Однако использование инноваций и внедрение интеграционных технологий в музыкальную педагогику и практику в современных реалиях требуют более глубокого и детального изучения.

Анализ научной литературы и практики профессиональной подготовки учителей музыки показал наличие противоречий между: требованиями к повышению уровня и качества профессиональной подготовки будущих учителей музыки и недостаточной разработанностью путей реализации потенциала инновационных технологий (интеграционных технологий, проектных технологий, технологий арт-менеджмента) в учебно-воспитательном процессе современного вуза.

Современные условия жизни предъявляют крайне высокие требования к студентам музыкальных факультетов в высших учебных заведениях, поскольку будущий педагог музыки сегодня должен быть универсальным специалистом и профессионалом в своей области: он должен владеть музыкальным инструментом, знать теоретические аспекты музыки, владеть вокальной техникой, знать основы дирижирования и быть широко образованным музыкантом, расширяющим свой творческий кругозор и обогащающим художественно-эстетический опыт. Именно специалист с самым широким диапазоном профессиональных знаний и умений необходим сфере музыкального просвещения: от общеобразовательных заведений до вуза.

Эталонная модель личности, способная служить основой при составлении квалификационной характеристики на современном этапе, разработана нами на основе современной концепции личности, в которой Н.П. Гвоздева выделяет четыре компонента:

- 1) культурно-гуманистическая направленность;
- 2) готовность к педагогической деятельности;
- 3) художественно-творческие способности;
- 4) психическая зрелость и физическая культура [Гвоздева 2004: 329].

Комплексным критерием профессиональной готовности, по мнению Н.П. Гвоздевой, является уровень профессиональной образованности, включающий все стороны профессионального образования: теоретическое, практическое и учебное проектирование [Гвоздева 2000: 114].

Профессиональная подготовленность студента определяется следующими видами деятельности:

1. Теоретическая подготовка. В процессе теоретического обучения профессии учителя музыки обучаемые должны усвоить систему знаний, обеспечивающих их профессиональную деятельность. Генеральные отрасли научного знания: философия, психолого-педагогические науки и искусствоведение (музыкальное искусство).

2. Практическая подготовка (вместе с теоретической) создает основу всего профессионального образования. Система практической подготовки учителя музыки включает: практические занятия, на которых отрабатываются навыки игры на музыкальных инструментах, пения и хорового дирижирования, лабораторно-практические занятия по всем дисциплинам, выстроенные в логике теоретического обучения; педагогические практики на основе курсов специальных дисциплин.

Современная интеграция в образовательном пространстве дает возможность создания новейших учебных комплексов, которые соединяют между собой такие науки, как музыка, искусство и экономика. Например, на основе популярных в начале XXI века технологий арт-менеджмента (управление творческой деятельностью в сфере искусства) в ряде крупных университетов Европы и Америки студенты творческих специальностей изучают такие дисциплины, как «Менеджмент в искусстве», «Театральный менеджмент», «Музыкальный менеджмент» и др. Поэтому сегодня, в связи с большим количеством инноваций в педагогике, процессов интеграции в системе образования, назрела необходимость внесения корректив и в отечественную профессиональную музыкальную подготовку, используя современные интеграционные технологии, которые соединяют между собой знания из различных наук. С этой целью была разработана педагогическая модель профессиональной подготовки будущих учителей музыки.

Педагогическая модель разрабатывалась, основываясь на следующих аспектах:

- теоретических положениях, которые характеризуют суть профессиональной деятельности педагогов-музыкантов;
- сущности инновационных технологий (интеграционных технологий, проектных технологий, технологий арт-менеджмента);
- методологических подходов (деятельностный, личностно ориентированный, культурологический, компетентностный, технологический, полихудожественный);
- принципов – системности, интегративности, технологичности, диалогичности, открытости, опережения, вариативности, ресурсного обеспечения.

Основным показателем нашей педагогической модели является готовность студентов к проектной художественно-творческой деятельности.

Педагогическими условиями формирования готовности будущих учителей музыки к проектной художественно-творческой деятельности являются:

- интеграция в содержание профессиональной подготовки будущих учителей музыки материалов о современных педагогических технологиях и нововведениях, технологиях арт-менеджмента; на основе приобретения опыта и обеспечение практики;
- приобретение опыта проектной художественно-творческой деятельности, используя знания о современных педагогических технологиях и арт-менеджменте;
- обеспечение практики проектной художественно-творческой деятельности будущих педагогов-музыкантов.

Экспериментальная работа была проведена в Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко (институт культуры и искусств, специальность «Музыкальное искусство», «Музыкальная педагогика и воспитание»), Луганском государственном институте культуры и искусств (специальность «Музыкальное искусство»). Всего экспериментальной работой было охвачено 376 студентов.

Для реализации модели для студентов 3-го курса специальностей «Музыкальное искусство», «Музыкальная педагогика и воспитание» был разработан спецкурс «Основы арт-менеджмента».

Спецкурс «Основы арт-менеджмента» ставит перед собой следующие задачи:

- изучить основы технологий арт-менеджмента и современных педагогических технологий;
- овладеть опытом художественно-творческой деятельности;
- самореализация в профессиональной деятельности на основе «погружения» в проектную художественно-творческую деятельность.

Следует отметить, что проект программы спецкурса «Основы арт-менеджмент», разработанный в Институте художественного образования Российской академии образования для студентов гуманитарных факультетов вузов в 2005 и 2009 гг. (Командышко Е.Ф.), а также курс «Культура и искусство», подготовленный в ИХО РАО (2003–2004) под редакцией Л.П. Печко, положены в основу разработанного нами нового спецкурса [Командышко 2009: 10; Командышко 2018: 26; Печко 2004: 5].

Спецкурс «Основы арт-менеджмента» состоит из 3 блоков.

Первый блок спецкурса построен на изучении технологий арт-менеджмента, а также на ознакомлении с инновационными технологиями (интеграционные технологии, проектные технологии, а также с технологией «Диалог культур», театральными технологиями, игровыми технологиями).

Второй блок спецкурса направлен на изучение связей культуры и искусства с современностью. Именно

этот новый опыт создает благодатную почву для активизации художественно-творческой деятельности студентов, поиску новых идей при создании творческих проектов.

Третий блок спецкурса направлен непосредственно на «погружение» студентов в проектную художественно-творческую деятельность с дальнейшей демонстрацией и защитой творческих проектов.

В разработке структуры тематического построения занятий применялись методы проектной деятельности. В связи с этим использовались следующие формы организации педагогической деятельности: диалоговые (беседа, дискуссия, консультация, семинар), художественно-творческие игры, комбинированные формы занятий (тренинги, творческие проекты, практика).

Формируя учебно-тематические блоки, мы стремились продемонстрировать содержание тем, раскрывающих многообразие форм и видов художественно-педагогического проектирования.

Структура разработанной нами педагогической модели включает:

1. Обогащение художественно-педагогического опыта на основе освоения современных инновационных технологий. Это направление получило название «Ступени мастерства». На этом этапе преподаватель знакомит студентов с требованиями к профессиональной подготовке будущих специалистов-педагогов, аргументирует значимость художественно-творческого опыта в процессе изучения курса «Основы арт-менеджмента», выработке профессиональных и личностных качеств педагога-музыканта в современных условиях.

2. Самостоятельную исследовательскую деятельность студентов и разработку творческих проектов. Это направление получило название «Поиск идей». Для него свойственно изучение специфики проектной деятельности, поиска информации, использование наиболее эффективных современных технологий, а также актуализация и переосмысление классических педагогических концепций согласно требованиям современной педагогики.

3. Активизацию проектной художественно-творческой деятельности. Здесь ориентация была на разработанные в ходе исследовательской деятельности идеи и применение современных педагогических тех-

нологий. Это направление получило название «Мастер-классы». Это завершающий этап, на котором студенты представляют собственные педагогические стратегии, описывают концепции. В итоге студенты представляют на защиту перед аудиторией свои творческие проекты, например, это могут быть различные формы творческих событий, организованных в вузе, – концерт, фрагмент урока, тематические ток-шоу, деловые игры, мастер-классы (на основе активного профессионального общения с преподавателями вуза, а также деятелями культуры и искусств, артистами областной филармонии и др.).

Исследовательская работа студентов, творческая деятельность и демонстрация концептуальной идеи является необходимой частью каждого студенческого проекта. Студентами были разработаны и представлены такие проекты, как «Классика на бис», «Музыкальные фестивали старинной музыки», «Секрет успеха», «Творческие встречи», «Художественное событие» и т. д. Предоставленные проекты оценивались согласно их концепции, оригинальности, функциональной направленности, привлекательности для потребительского спроса.

Полученные результаты научного эксперимента показали существенные изменения в формировании готовности студентов к проектной художественно-творческой деятельности (см. табл. 1).

Анализ констатирующего эксперимента показал, что у большинства респондентов отсутствует интерес к проектной художественно-творческой деятельности, низкий уровень знаний про формы и методы педагогической деятельности, особенно про инновационные технологии и технологии арт-менеджмента. 57 % и 59 % студентов контрольной и экспериментальной групп имеют низкий уровень готовности к проектной художественно-творческой деятельности, 21 % ЭГ и 25 % КГ имеют средний уровень и только 20 % ЭГ и 18 % КГ имеют высокий уровень.

На формирующем этапе эксперимента готовность к проектной художественной деятельности осуществлялась за счет реализации разработанных педагогических условий, внедрение в учебный процесс которых предполагало использование инновационных технологий: интеграционных, проектных, изучение технологий арт-менеджмента в процессе прохождения спецкурса «Основы арт-менеджмента» с целью

Таблица 1

Готовность студентов к проектной художественно-творческой деятельности (%)

Уровни	До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	20	18	53	22
Средний	21	25	33	27
Низкий	59	57	14	51

накопления опыта проектной художественно-творческой деятельности, а также включения в активную проектную художественно-творческую деятельность. В результате показатели высокого уровня готовности к проектной художественно-творческой деятельности ЭГ увеличились на 33 %, а показатели низкого уровня уменьшились на 45 %.

На основе анализа результатов научного исследования можно сделать вывод, что экспериментальные группы продемонстрировали более высокие показатели готовности к проектной художественно-творческой деятельности, что свидетельствует об эффективности предложенной педагогической модели профессиональной подготовки будущих учителей музыки.

Перспективу научных исследований в данной области предполагаем в исследовании взаимосвязей функционирования отечественного и зарубежного арт-менеджмента и профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов.

Также следует отметить, что сегодня еще недостаточно изучены все возможности современных образовательных технологий, поэтому проблема профессиональной подготовки в современных условиях динамического развития общества и рыночных отношений требует еще большего погружения в мир инновационной педагогики.

Список литературы

Гвоздева Н.П. Квалификационная характеристика учителя музыки как научно-методическая основа обеспечения учебного процесса в вузе // Эстетическая среда и развитие культуры личности (в школе и педвузе). М.: ИХО РАО, 2000. Вып. 2. С. 110–115.

Гвоздева Н.П. Мониторинг профессиональной компетентности учителей музыки: управление качеством образования на основе обогащения эстетического опыта // Эстетический опыт как источник активности творческого воображения в художественном образовании. М.: ИХО РАО, 2004. Вып. 1. С. 329–334.

Командышко Е.Ф. Арт-менеджмент: новый опыт интеграционных технологий // Юсовские чтения: материалы всерос. конф. М.: ИХО РАО, 2006. С. 101–105.

Командышко Е.Ф. Арт-менеджмент: специфика, проблемы, перспективы развития: монография. М.: ИХО РАО, 2009. 216 с.

Командышко Е.Ф. Инновационные технологии арт-менеджмента в профессиональной подготовке управленческих кадров // Образование. Наука. Научные кадры. М.: Юнити-Дана, 2018. С. 181–185.

Новиков А.М. Методология учебной деятельности. М.: Эгвес, 2005. 176 с.

Новиков Г.Н. Технологии арт-менеджмента. М.: Изд. дом МГУКИ, 2006. 178 с.

Печко Л.П. Искусство в развитии художественно-эстетического опыта формирующейся личности //

Эстетический опыт как источник активности творческого воображения в художественном образовании. М., 2004. С. 5–18.

Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Нар. образование, 1998. 256 с.

References

Gvozdeva N.P. *Kvalifikatsionnaya kharakteristika uchitelya muzyki kak nauchno-metodicheskaya osnova obespecheniya uchebnogo protsessa v vuze* [Qualification characteristics of a music teacher as a scientific and methodological basis for ensuring the educational process at university]. *Esteticheskaya sreda i razvitiye kul'tury lichnosti (v shkole i pedvuze)* [Aesthetic environment and development of personality culture (at school and pedagogical university)]. Moscow, IKhO RAO press Publ., 2000, vol. 2, pp. 110–115. (In Russ.).

Gvozdeva N.P. *Monitoring professional'noy kompetentnosti uchiteley muzyki: upravleniye kachestvom obrazovaniya na osnove obogashcheniya esteticheskogo opyta* [Professional competence monitoring of music teachers: managing the quality of education based on enriching the aesthetic experience]. *Esteticheskiy opyt kak istochnik aktivnosti tvorcheskogo voobrazheniya v khudozhestvennom obrazovanii* [Aesthetic experience as a source of creative imagination activity in art education]. Moscow, IKhO RAO press Publ., 2004, vol. 1, pp. 329–334. (In Russ.).

Komandyshko E.F. *Art-menedzhment: novyy opyt integratsionnykh tekhnologiy* [Art-management: new experience of integrical technologies]. *Trudy Materialy vsrossiyskoy konferentsii (Yusovskiye chteniya)* [Yusov readings]. Moscow, IKhO RAO press Publ., 2006, pp. 101–105. (In Russ.).

Komandyshko E.F. *Art-menedzhment: spetsifika, problema, perspektivy razvitiya: monografiya* [Art-management; specificity, problems, perspectives]. Moscow, IKhO RAO press Publ., 2009, 216 p. (In Russ.).

Komandyshko E.F. *Innovatsionnyye tekhnologii art-menedzhmenta v professional'noy podgotovke upravlencheskikh kadrov* [Innovative technologies of art-management in the management personnel professional training]. *Obrazovaniye. Nauka. Nauchnyye kadry* [Education, science, scientific personnel]. Moscow, Yuniti-Dana press Publ., № 1, pp. 181–185. (In Russ.).

Novikov A.M. *Metodologiya uchebnoy deyatel'nosti* [Methodology of educational activities]. Moscow, Egves press Publ., 2005, 176 p. (In Russ.).

Novikova G.N. *Tekhnologii art-menedzhmenta* [Art-management technologies]. Moscow, Dom MGUKI press Publ., 2006, 178 p. (In Russ.).

Pechko L.P. *Iskusstvo v razvitiu khudozhestvenno-esteticheskogo opyta formiruyushcheysya lichnosti* [Art in the development of artistic and aesthetic experience of the emerging personality]. *Trudy Esteticheskiy opyt kak*

istochnik aktivnosti tvorcheskogo voobrazheniya v khudozhestvennom obrazovanii [Aesthetic experience as a source of creative imagination activity in art education]. Moscow, 2003, pp. 5–18. (In Russ.).

Selevko G.K. *Sovremennyye obrazovatel'nyye tekhnologii* [Modern educational technologies]. Moscow, Nar. obrazovaniye press Publ., 1998, 256 p. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 30.05.2021; одобрена после рецензирования 16.07.2021; принята к публикации 09.08.2021.

The article was submitted 30.05.2021; approved after reviewing 16.07.2021; accepted for publication 09.08.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 160–166. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 160–166. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378: 61

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-160-166>

ОЦЕНКА КОГНИТИВНЫХ ФАКТОРОВ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ С СИНДРОМОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Савельева Людмила Александровна, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль, Россия, lsavelyeva@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6186-7941>

Кашапов Мергалис Мергалимович, доктор психологических наук, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль, Россия, smk007@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1968-090X>

Савельева Марина Ивановна, доктор медицинских наук, Российская медицинская академия непрерывного профессионального образования, Москва, Россия, marinasavelyeva@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-2373-2250>

Аннотация. Последовательное прохождение обучения по программам специалитета и ординатуры является важным этапом становления молодого врача. Лечебная деятельность предполагает эмоциональную насыщенность и большое количество факторов, вызывающих стресс. Синдром эмоционального выгорания является не только результатом нервно-психического напряжения, а следствием неуправляемого стресса. Целью исследования было определить характер влияния стилей мышления, типов мышления и уровня креативности на факторы когнитивного оценивания как предикторов развития синдрома эмоционального выгорания у обучающихся по программам высшего образования (программе специалитета и ординатуры). На выборке из 330 обучающихся и 50 врачей контрольной группы произведена оценка таких когнитивных факторов, как стиль и тип мышления, а также факторов когнитивного оценивания и их взаимосвязей с синдромом эмоционального выгорания. В результате исследования обнаружено, что у обучающихся, как и у врачей, доминировал практический стиль мышления; ординаторы чаще используют комбинированный, студенты – образный и врачи – знаковый тип мышления; более высокие показатели креативности отмечены у ординаторов над врачами. В целом обучающиеся по программам специалитета и ординатуры испытывают меньше трудностей по большинству факторов когнитивного оценивания. Корреляционный анализ показал: у студентов – наличие прямых связей средней силы между знаковым типом мышления и «сильными эмоциями», эмоциональной отстраненностью и «перспективой будущего»; у ординаторов – наличие прямых и обратных связей очень слабой и слабой силы, которыми можно пренебречь. Однако для оценки влияния того или иного фактора на развитие синдрома эмоционального выгорания у обучающихся врачебной специальности требуется в дальнейшем проведение факторного анализа.

Ключевые слова: выгорание, мышление, стиль мышления, тип мышления, когнитивное оценивание, субъект, системно-субъектный подход.

Благодарности. Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ (проект № 20-313-90049)

Для цитирования: Савельева Л.А., Кашапов М.М., Савельева М.И. Оценка когнитивных факторов и их взаимосвязей с синдромом эмоционального выгорания на разных уровнях медицинского образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 160–166. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-160-166>

Research Article

ASSESSMENT OF COGNITIVE FACTORS AND THEIR RELATIONSHIP WITH BURNOUT SYNDROME AT DIFFERENT LEVELS OF MEDICAL EDUCATION

Lyudmila A. Savelyeva, Postgraduate Student, Department of Pedagogic and Pedagogic Psychology, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian, lsavelyeva@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6186-7941>

Mergalyas M. Kashapov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian, smk007@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1968-090X>

Marina I. Savelyeva, Doctor of Medical Sciences, Russian Medical Academy of Continues Professional Education, Moscow, Russian, marinasavelyeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2373-2250>

Abstract. Consecutive completion of specialist and residency training is an important stage in the development of a young physician. Therapeutic activity implies emotional intensity and a great number of factors, causing stress. The syndrome of emotional burnout is not only a result of neuropsychological stress, but also a consequence of uncontrolled stress. The aim of the research was to determine influence of thinking styles, types of thinking and creativity level on factors of cognitive appraisal as predictors of burnout syndrome development in higher education trainees (specialist and postgraduate training programmes). The search of predictors of a burnout syndrome was carried out for a sample of 330 medical students and 50 physicians of the control group. As a result of research it has been revealed that trainees as well as practitioners have a practical style of thinking; postgraduate trainees more often use the combined one, students, figurative; and physicians, sign type of thinking; higher parameters of creativity are marked in postgraduate trainees over physicians. In general, students on specialty and postgraduate training programmes have less difficulty with most of the cognitive assessment factors. The correlation analysis showed as follows: for students, there were direct links of medium strength between the sign type of thinking and “strong emotions”, emotional detachment, and “future perspective”; for postgraduate trainees, there were direct and inverse links of very weak and weak strength, which could be neglected. However, further factor analysis is required in order to assess the influence of certain factor on the development of emotional burnout syndrome in medical trainees.

Keywords: burnout, ideation, thinking style, thinking type, cognitive assessment, subject, systems-subjects approach.

Acknowledgments. The reported study was funded by RFBR grant (project № 20-313-90049).

For citation: Savelyeva L.A., Kashapov M.M., Savelyeva M.I. Assessment of cognitive factors and their relationship with burnout syndrome at different levels of medical education // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 160–166. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-160-166>

Причиной роста теоретического интереса к теме выгорания стал практический запрос от общества, связанный с повышением эмоциональных нагрузок в профессиях системы «человек – человек», и особенно в области здравоохранения [Чумакова и др.]. Так как феномен выгорания возникает у человека в контексте работы и имеет негативные последствия для него самого, организации в целом и психического благополучия клиентов, учеников, пациентов, коллег, то есть тех, с кем он взаимодействует, то синдром изучен больше всего в психологии труда и социальной психологии, причем как отечественной, так и зарубежной (Х.Дж. Фрейдбергер, К. Маслач, В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, В.Е. Орёл и др.). Несмотря на изученность синдрома в иностранной психологии, представленность данной проблематики в работах отечественных психологов и накопление к настоящему моменту достаточного фактического материала (относящегося к условиям, при которых возникает выгорание, его негативным последствиям), актуальность изучения синдрома выгорания не уменьшается. Кроме того, интерес обусловлен отсутствием гипотез, объединяющих существующие подходы к выгоранию и, таким образом, объясняющих данный синдром.

К исследованию психологии мышления в разное время обращались представители многих психологических школ и направлений (Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна), которые касались общепсихологических закономерностей мыслительной деятельности. Однако подробно не рассматривались проблемы мышления отдельного человека, изучение которых началось только к середине XX века (А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, Л.И. Анциферова). Именно с этого момента

начинается отсчет становления проблематики стиля мышления в психологии.

Современный этап развития когнитивной психологии характеризуется несколькими направлениями исследований стилей мышления в качестве индивидуально своеобразных особенностей мыслительной деятельности, а именно: психофизиологическим, функциональным, когнитивным [Белоусова: 168; Belousova: 97–101]. Под стилем мышления А.К. Белоусова понимает функциональную организацию возникновения и развития когнитивных новообразований, их стабильные и устойчивые проявления у человека [Belousova: 987–994].

К.Б. Малышев описывает мышление как форму информационного взаимодействия человека с окружающей действительностью, обобщенную и опосредованную его внутренним миром, в которой устанавливаются связи и отношения между познаваемыми объектами [Малышев: 218–222]. А тип мышления трактуется как индивидуальный способ аналитико-синтетического преобразования этой информации. При этом человек может характеризоваться определенным профилем мышления, который представляется независимым от типа мышления. Под профилем мышления конкретного человека понимается доминирующие способы умственной переработки информации, в основе которой лежат присущие данному человеку типы мышления и уровень креативности, что и является важнейшей личностной характеристикой, определяющей продуктивность деятельности, склонностей, интересов и профессиональной направленности [Ганзен, Малышев, Огинец: 159–164].

В наиболее популярной в психологической среде теории стресса и копинга Р. Лазаруса термин «когнитивное оценивание» описывается как «угроза»,

«потеря», «вызов», «контроль над ситуацией», и дается анализ возможностей копинга. Данная теория основывается на разделении когнитивной оценки и эмоции [Lazarus, Folkman: 456]. Противоположный подход, а именно: принцип единства когнитивного и эмоционального компонентов оценки, а также процесс категоризации – были положены в основу концепции образа мира Леонтьева А.Н., который считает, что восприятие человека формирует его чувственный образ ситуации, а когниция связана с пониманием ситуации и ее осмыслением. По мнению А.Н. Леонтьева, рефлексия представляет в сознании личностный смысл, который необходимо рассматривать как отношение мотива к цели [Битюцкая: 40–56].

Е.В. Битюцкая и В.А. Петровский трактуют когнитивное оценивание трудной ситуации как «антизащитный механизм», так как человек изначально должен оценить ситуацию как трудную, иначе он не преодолет ее [Битюцкая, Петровский: 87–88]. Однако ситуация относится к категории трудных, если соответствует определенным критериям. В работах Е.В. Битюцкой, выполненных на основе теоретического анализа и собственных эмпирических данных, было показано, что результатом оценивания являются: 1) значимость ситуации; 2) установление соответствия происходящего мотивам и личностному смыслу; 3) определение успешности реализации деятельности в отношении к цели, оценка степени подконтрольности, понятности, прогнозируемости ситуации, ее влияния на будущую жизнь; 4) соизмерение своих возможностей с условиями; 5) степень трудности ситуации [Битюцкая: 209].

В настоящее время активно изучаются ресурсы субъекта деятельности в качестве средства противостояния разрушительному воздействию профессиональных стрессов [Кашапов М.М., Шаматонова Г.Л., Кашапов А.С., Отставнова И.В.: 683–694]. Реализация ментального ресурса профессионала рассматривается по направлениям, описывающим ключевые аспекты субъектности. Одним из наиболее признанных является системно-субъектный подход Сергиенко Е.А., объединяющий в себе системный (Б.Ф. Ломов) и субъектно-деятельностный (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова) подходы. В контексте системно-субъектного подхода Сергиенко Е.А. отмечает, что субъект, опираясь на свои индивидуальные ресурсы, формирует паттерны поведения, направленные на достижение цели, отмечая при этом, что категория субъекта является центральной и системообразующей [Сергиенко: 120–132].

Контроль поведения необходимо рассматривать как регуляторную характеристику данного процесса, образующий индивидуальный паттерн саморегуляции, с помощью которого происходит согласование внутренних индивидуальных ресурсов и внешних

целей субъекта [Сергиенко: 10]. При этом контроль поведения включает в себя: эмоциональную, когнитивную и волевую составляющие. Таким образом, системно-субъектный подход Сергиенко стремится к целостному изучению психологии человека и разрешению противоречий, остающихся в каждой из этих парадигм в отдельности. Например, проблема соотношения категорий субъекта и личности, которая решается по аналогии с командным и исполнительным звеньями, когда личность как стержневая структура задаёт общее направление саморазвития, а субъект реализует его посредством сопоставления целей и ресурсов индивидуальности. В этой парадигме стресс рассматривается как результат субъективной оценки стимула индивидом и связывается с когнитивной активностью субъекта, определяя его представление о собственных ресурсах и способах совладания [Битюцкая: 40–56].

На современном этапе активно изучается понятие ресурсной мобилизации субъекта для противостояния стрессам в рамках профессиональной деятельности. В акмеологическом аспекте ресурсы субъекта рассматриваются в контексте теории развития личности, ее отношений и взаимодействия в социуме, приумножения возможностей жизнедеятельности человека [Кашапов: 683–694]. Поэтому существенное значение приобретает формирование у начинающих врачей превентивных умений, необходимых для оптимальной медицинской деятельности в напряженных условиях и трудных ситуациях, требующих быстрого реагирования и, соответственно, быстрого принятия решения, для чего необходима максимальная мобилизация внутренних и внешних ресурсов личности, связанных в том числе с творческим мышлением и креативностью.

Цель данного исследования – определить взаимосвязи стилей мышления, типов мышления, уровня креативности, факторов когнитивного оценивания трудных жизненных ситуаций с развитием синдрома эмоционального выгорания, у обучающихся по программам высшего медицинского образования (программе специалитета и ординатуры).

Задачи исследования:

1. Выявить структурные и функциональные характеристики когнитивного оценивания трудных жизненных ситуаций (ТЖС).
2. Изучить взаимосвязи характеристик когнитивного оценивания ТЖС, стилей и типов мышления, а также уровня креативности.
3. Оценить взаимосвязи когнитивного оценивания ТЖС с развитием синдрома эмоционального выгорания на разных уровнях профессионального образования.
4. Провести корреляционный анализ в качестве подготовки к проведению факторного анализа.

Выборка и методы исследования

В исследовании приняли добровольное участие обучающиеся по программам специалитета ($n = 30$) и ординатуры ($n = 300$) ФГБОУ ВО «Ярославский государственный медицинский университет» Минздрава России – в качестве основных групп исследования, а также врачи ($n = 50$), практикующие в различных медицинских организациях Ярославской области, – в качестве контрольной группы.

Психологические методы исследования:

1. Методика «Когнитивное оценивание трудных жизненных ситуаций» (Е.В. Битюцкая, 2007) [Битюцкая: 209].

2. Методика «Стили мышления» (А.К. Белоусова, 2011) [Белоусова: 168].

3. «Методика определения типа мышления и уровня креативности» (В.А. Ганзен, К.Б. Малышев, Л.В. Огинец, 2001) [Ганзен: 159–164].

4. Личностный опросник, предназначенный для диагностики «синдрома эмоционального выгорания» (В.В. Бойко, 2004) [Бойко: 473].

Методы статистической обработки данных.

Обработка результатов исследования проводилась с использованием программы Statistica 10.0 (StatSoft Inc., Russia). Различия принимали статистически значимыми при значении $p \leq 0,05$. С целью оценки нормальности распределения данных использовали анализ Колмогорова – Смирнова с поправкой Лиллфорта и Шапиро – Уилка, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, U-критерий Манна – Уитни, t-критерий Стьюдента, критерий χ^2 Пирсона.

Результаты исследования и обсуждение

1. *Сравнительный анализ стилей мышления у обучающихся по программам специалитета и ординатуры, а также практических врачей.* Результаты сравнительного анализа по методике «Стили мышления» (Белоусова А.К.) по средним значениям продемонстрировали достоверные различия ($p = 0,003$) по преобладанию только инициативного стиля мышления у ординаторов ($19,6 \pm 2,9$) над врачами ($18,3 \pm 2,9$). При сравнительном анализе внутри каждой исследуемой группы выявлено достоверное доминирование ($p \leq 0,05$) среднего балла по практическому стилю мышления ($22,7 \pm 4,3$; $23,5 \pm 3,0$ и $23,1 \pm 2,6$ соответственно у студентов, ординаторов и врачей), согласно методике практический стиль мышления детерминирует в целом характер совместной деятельности, который определяется функцией реализации идей.

Таким образом, обучающиеся по программам специалитета и ординатуры чаще пользуются двойными комбинациями комбинированного стиля мышления с одинаковой частотой встречаемости (по 29,3 % и 40,0 % соответственно), а именно: «критический-практический» и «управленческий-практический»

стили мышления, однако по сравнению с группой врачей комбинация «критический-практический стиль» использовалась студентами и ординаторами достоверно чаще на 15,0 % и 25,7 % соответственно ($p \leq 0,05$), а «управленческий-практический стиль» применялся студентами и ординаторами реже на 13,6 % ($p \leq 0,05$) и 2,9 % соответственно. Следует отметить, что обучающиеся по программам специалитета и ординатуры практически не пользуются тройными комбинациями стилей мышления в отличие от практических врачей, и все три группы сравнения в комбинациях не имеют инициативного стиля мышления, что, возможно, связано со спецификой медицинской профессии.

2. *Сравнительный анализ типов мышления и креативности у обучающихся по программам специалитета и ординатуры, а также практических врачей.*

При сравнении типов мышления при использовании методики «Профиль мышления» (В.А. Ганзен, К.Б. Малышев, Л.В. Огинец) по средним значениям в трех группах обнаружено, что по символическому типу мышления средний балл в группе ординаторов ($6,4 \pm 3,0$) был достоверно выше среднего балла в группе врачей ($4,9 \pm 2,3$), $p = 0,002$, а это означает, что результатом подобного типа мышления является мысль, выраженная в виде структур, формул, программ, фиксирующих существенные отношения между символами. При анализе внутри каждой группы выявлено, что образный тип мышления достоверно доминировал во всех трех группах, а именно: у студентов ($9,7 \pm 2,7$), ординаторов ($9,4 \pm 2,7$) и врачей ($8,8 \pm 2,6$) по сравнению со средним баллом по символическому типу ($6,0 \pm 2,7$; $6,4 \pm 3,0$ и $4,9 \pm 2,3$ соответственно) как имеющему наименьший количественный показатель ($p \leq 0,05$).

При проведении сравнительной оценки показателей креативности в трех группах обнаружено, что группа ординаторов имеет достоверно ($p < 0,05$) более высокий средний балл (8,4 балла) по сравнению с группой врачей (7,2 балла). Согласно полученным результатам ординаторы, проходящие обучение на постдипломном этапе, отдают предпочтение творческому подходу к делу. Ординаторы, являясь более свободными в проявлении креативности людьми, соответственно и более творческими в силу меньшей ответственности, склонны к нестандартным способам решения задач, способными к оригинальным и нестандартным действиям, открытию нового, созданию уникальных продуктов. Однако после окончания обучения, при выходе в реальную практическую медицинскую деятельность, то есть становясь практикующими врачами, теряют творческую свободу выражения в связи с ограничениями в виде строгого следования практическим клиническим рекомендациям, протоколам и соблюдения стандартов оказания медицинской помощи, наряду с повыше-

нием уровня ответственности за жизнь и состояние здоровья пациента.

3. *Сравнительный анализ когнитивного оценивания ТЖС у обучающихся по программам специалитета и ординатуры, а также практических врачей.* В факторной структуре когнитивного оценивания по методике «Когнитивное оценивание трудных жизненных ситуаций» (Е.В. Битюцкая) по средним показателям ($M \pm SD$) у студентов, ординаторов и врачей преобладают «Общие признаки трудных жизненных ситуаций» ($4,8 \pm 0,8$; $3,9 \pm 1,5$ и $4,7 \pm 0,8$ балла соответственно), причем данный показатель у студентов достоверно выше, чем у ординаторов ($p = 0,006$). По фактору F7 «Сильные эмоции» в трех группах сравнения также получены достоверные различия по преобладанию средних значений ($4,3 \pm 1,0$; $3,1 \pm 1,4$ и $3,8 \pm 0,9$ соответственно) у студентов над ординаторами ($p < 0,001$). Больше достоверных различий при сравнении средних значений между группами выявлено не было.

При сравнении средних показателей внутри каждой группы можно видеть некоторые отличия, а именно: студенты имеют высокие показатели по F1 «Общим признакам трудных жизненных ситуаций» ($4,8 \pm 0,8$), по F8 «Перспектива будущего» ($4,4 \pm 1,1$) и F7 «Сильные эмоции» ($4,3 \pm 1,0$), а наименьшие результаты демонстрируют сразу три фактора (по $2,5 \pm 1,3$ балла каждый): неподконтрольность ситуации (F2) и трудности прогнозирования ситуации (F6), а также $2,6 \pm 1,1$ балла по непонятности ситуации (F3). Ординаторы имеют высокие показатели по F1 «Общим признакам трудных жизненных ситуаций» ($3,9 \pm 1,5$) и F8 «Перспектива будущего» ($4,0 \pm 1,6$), а наименьшие – с равными средними показателями (по $2,3 \pm 1,1$ балла) по F2 «Неподконтрольность ситуации» и F3 «Непонятность ситуации». У врачей высокие показатели обнаружены по F1 «Общим признакам трудных жизненных ситуаций» ($4,7 \pm 0,8$) и F8 «Перспектива будущего» ($4,3 \pm 1,3$), а наименьшие – по F2 «Неподконтрольность ситуации», F3 «Непонятность ситуации» и F6 «Трудности прогнозирования» ($2,5 \pm 1,2$; $2,4 \pm 0,9$ и $2,5 \pm 1,6$ соответственно).

Далее проведена сравнительная оценка факторов когнитивного оценивания трудных жизненных ситуаций в группах обучающихся по программам специалитета и ординатуры, а также практических врачей в зависимости от трудности ситуации (< 4 баллов и ≥ 4 баллов) и обнаружены существенные различия в группах сравнения.

При сравнительной оценке менее трудных ситуаций (< 4 баллов) между группами достоверно большая часть ординаторов по сравнению со студентами отмечает фактор F1 ($33,7 \% > 10,0 \%$, $p = 0,014$), а это означает, что ординаторы легче переносят общие признаки трудных ситуаций, чем студенты, что, скорее всего,

связано с большим опытом медицинской деятельности. По факторам F3, F4 и F6 достоверно большая часть врачей по сравнению со студентами ($90,0 \% > 63,3 \%$, $p = 0,01$; $70,0 \% > 36,7 \%$, $p = 0,007$; $90,0 \% > 60,0 \%$, $p = 0,003$ соответственно) и по сравнению с ординаторами ($90,0 \% > 74,7 \%$, $p = 0,027$; $70,0 \% > 46,7 \%$, $p = 0,004$; $90,0 \% > 57,0 \%$, $p = 0,012$ соответственно) меньше испытывают трудности с непонятностью ситуации, необходимостью активного и быстрого реагирования, а также с трудностями прогнозирования ситуации – в силу большего опыта практической медицинской деятельности. Однако по фактору F7 большая часть ординаторов ($53,0 \% > 16,7 \%$, $p = 0,001$) и врачей ($50,0 \% > 16,7 \%$, $p = 0,006$) по сравнению со студентами испытывает меньше сильных эмоций, по-видимому, также в силу большего опыта практической медицинской деятельности.

При сравнительном анализе более трудных ситуаций (≥ 4 баллов) между группами обнаружено, что достоверно большая часть студентов по сравнению с ординаторами имеет общие признаки трудных жизненных ситуаций ($90,0 \% > 66,3 \%$, $p = 0,008$). Для ординаторов и студентов по сравнению с врачами достоверно более выражена непонятность ситуации ($p = 0,01$ и $p = 0,028$ соответственно), необходимость быстрого, активного реагирования ($p = 0,007$ и $p = 0,004$ соответственно) и трудности прогнозирования ситуации ($p = 0,004$ и $p = 0,001$ соответственно), что связано с меньшим опытом медицинской деятельности. Однако достоверно больше сильных эмоций испытывают студенты по сравнению с ординаторами ($p = 0,0003$) и с врачами ($p = 0,006$), так как большинство студентов впервые сталкиваются с реальными проблемами жизнедеятельности организма человека, вопросами ухудшения здоровья, а также рождения и смерти человека.

4. *Результаты корреляционного анализа.* С целью выявления взаимосвязей между исследуемыми параметрами в каждой из групп сравнения – у студентов, ординаторов и врачей – был проведен корреляционный анализ в качестве подготовки к проведению факторного анализа, для чего были составлены матрицы корреляций.

При анализе матрицы в группе обучающихся по программам специалитета выявлены прямые корреляционные связи средней силы между знаковым типом мышления и сильными эмоциями ($r = 0,53$) и обратные слабые связи между инициативным стилем мышления и непонятностью ситуации ($r = -0,46$). При анализе матрицы корреляций в группе обучающихся по программам ординатуры обнаружено больше достоверных прямых и обратных корреляционных связей, однако все они являются очень слабыми, поэтому ими можно пренебречь. А вот при анализе матрицы корреляций в группе врачей найдены более

значимые корреляционные связи: прямые сильные связи между креативностью и «непонятностью ситуации» ($r = 0,75$) и обратные сильные связи между управленческим стилем мышления и «общими признаками трудных жизненных ситуаций» ($r = -0,82$), а также между управленческим стилем мышления и «перспективой будущего» ($r = -0,66$).

Корреляционный анализ с включением симптомов синдрома эмоционального выгорания показал: у студентов наличие прямых связей средней силы между знаковым типом мышления и «сильными эмоциями» ($r = 0,53$), эмоциональной отстраненностью и «перспективой будущего» ($r = 0,51$); у ординаторов наличие прямых и обратных связей – очень слабой и слабой силы; у врачей наличие прямых связей средней силы между эмоциональной отстраненностью и «необходимостью быстрого, активного реагирования» ($r = 0,69$) и обратных связей средней силы между «расширением сферы экономики эмоций» и знаковым типом мышления ($r = -0,52$), «эмоциональной отстраненностью» и креативностью ($r = -0,52$), а также сильных обратных связей между «переживанием психотравмирующих ситуаций» с «сильными эмоциями» ($r = -0,75$) и «личностной отстраненности» с «сильными эмоциями» ($r = -0,76$).

Выводы

1. У студентов выявлено больше значимых факторов когнитивного оценивания ТЖС, чем у ординаторов, что связано с теоретической направленностью обучения студентов в качестве начального этапа вхождения в профессию и практической направленностью этапа обучения ординаторов, с большим уровнем профессиональной ответственности. Особенности медицинской деятельности связаны с практическим стилем мышления, что подтверждается нацеленностью на профессиональные действия на всех этапах обучения медицинской специальности. У ординаторов происходит трансформация типа мышления при переходе от образного типа мышления, характерного для студентов, к знаковому типу мышления, свойственному врачам. Минимальный объем ответственности за профессиональную медицинскую деятельность у ординаторов не ограничивает проявление их креативности и творческих способностей, поэтому они сохраняют способность к оригинальным нестандартным действиям.

2. Обнаружены средние прямые и обратные связи только у студентов и у врачей.

а) Студенты во время производственной практики еще не в полной мере обладают необходимыми профессиональными знаниями и навыками, что в ряде случаев проявляется наличием у них нервно-психического напряжения, тревожных и тревожно-фобических реакций. Возникновение защитных барьеров в профессиональных коммуникациях у студентов определяет значимость последствий ситуации и способствует фо-

кусированию на последствиях событий, что в перспективе, вероятно, ведет к появлению «порочного круга», сопровождающегося прогрессированием и усугублением тревожных и тревожно-фобических расстройств.

б) трудная ситуация воспринимается врачом как требующая незамедлительного реагирования: принятия решения или выполнения конкретных действий, при этом врач создает защитные барьеры в профессиональных коммуникациях, так как ограничен во времени, в пределах которого нужно что-либо предпринять. Врач воспринимает условия работы и дисфункциональные межличностные отношения как психотравмирующие, при этом «загоняет» проблему внутрь себя. В результате у врача наблюдается нарушение профессиональных отношений, развитие циничного отношения к тем, с кем приходится общаться.

Заключение

Последовательное прохождение обучения по программам специалитета и ординатуры является важным этапом становления врача, готового начать профессиональную карьеру. От того, как обучающиеся по программам специалитета и ординатуры смогут справиться со всеми стрессогенными факторами данного периода, зависит их дальнейшая профессиональная судьба.

Полученные результаты демонстрируют наличие корреляционных связей различной направленности и степени выраженности между типами мышления, когнитивным оцениванием и симптомами эмоционального выгорания у обучающихся по программам специалитета и ординатуры, причем более выраженные у студентов, чем у ординаторов, что, по-видимому, связано с начальным этапом вхождения в профессию и отсутствием опыта практической медицинской деятельности. Однако результатов корреляционного анализа недостаточно для оценки влияния того или иного фактора на развитие синдрома эмоционального выгорания, что требует в дальнейшем проведения факторного анализа.

Таким образом, необходимость проведения поиска средств ресурсной мобилизации в качестве когнитивных факторов, связанных с развитием синдрома эмоционального выгорания, будет способствовать разработке соответствующих мер профилактики данного деструктивного синдрома для личности будущего профессионала. На наш взгляд, для обучающихся по программам специалитета и ординатуры необходимо предусмотреть возможность дополнительной подготовки в области профилактики дисфункциональных ситуаций, возникающих во врачебной деятельности, например, включающих совершенствование творческого мышления врача.

Список литературы

Белоусова А.К. Стиль мышления: учеб. пособие / Белоусова А.К., Пищик В.И. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2011. 168 с.

Битюцкая Е.В. Когнитивное оценивание и стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях: дис. ... канд. психол. наук. М.: МГУ, 2007. 209 с.

Битюцкая Е.В. Когнитивное оценивание трудной жизненной ситуации с позиций деятельностного подхода А.Н. Леонтьева // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2013. С. 40–56.

Бойко В.В. Энергия эмоций: Эмоции в общении. Эмоции в проявлениях личности. Созидательная и разрушающая сила эмоций. Методики для изучения эмоций. М.: Питер, 2004. 473 с.

Ганзен В.А., Малышев К.Б., Огинец Л.В. Профиль мышления // Практикум по психологии профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2001. С. 159–164.

Кашапов М.М., Шаматонова Г.Л., Кашапов А.С., Отставнова И.В. Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 683–694.

Малышев К.Б. Изучение мышления с помощью многомерного типологического подхода // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. 2. № 2. С. 218–222.

Сергиенко Е.А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 1, С. 120–132.

Сергиенко Е.А. Субъективный и хронологический возраст человека // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 30. С. 10. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 13.05.2018)

Чумакова Г.А., Бабушкин И.Е., Бобровская Л.А., Смагина И.В., Макашев С.Н. Синдром выгорания медицинских работников // Материалы заседания Алтайского краевого научного общества кардиологов (АКНОК), Барнаул, 2005. URL: <http://card-cgb.narod.ru/materials/sev.htm>.

Belousova A.K. Development of a Personal Potential in Collaborative Thinking Activity. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 5th ICEEPSY International Conference on Education & Educational Psychology, 2015, vol. 171, pp. 987–994.

Belousova A. Style of thinking as a factor of variable cognitive education. Procedia - Social and Behavioral Sciences. LUMEN 2014. SKOPUS - From Theory to Inquiry in Social Sciences, Iasi. Romania, 2014, vol. 149, pp. 97–101.

Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. N. Y., Springer Publishing Co, 1984, 456 p.

References

Belousova A.K. *Stil' myshlenija: ucheb. posobie* [Style of Thinking: textbook], Belousova A.K., Pishhik V.I. Rostov na Dony, JuFU Publ., 2011, 168 p. (In Russ.).

Bitjuckaja E.V. *Kognitivnoe ocenivanie i strategii sovladaniya v trudnyh zhiznennyh situacijah* [Cognitive assessment and coping strategies in difficult life situations]: dis. ... kand. psihol. nauk. Moscow, MGU Publ., 2007, 209 p. (In Russ.).

Bitjuckaja E.V. *Kognitivnoe ocenivanie trudnoj zhiznennoj situacii s pozicij dejatel'nostnogo podhoda A.N. Leont'eva* [Cognitive assessment of difficult life situations from the perspective of A.N. Leontiev's activity-based approach]. *Vestnik moskovskogo universiteta* [Bulletin of Moscow University], ser. 14: Psihologija, 2013, pp. 40–56. (In Russ.).

Boiko V.V. *Energija emotsii: Emotsii v obshchenii. Emotsii v proiavlenniakh lichnosti. Sozidaiushchaia i razrushaiushchaia sila emotsii.* [Energy of emotions: Emotions in communication. Emotions in the manifestations of personality. The creative and destructive power of emotions]. *Metodiki dlia izucheniia emotsii* [Techniques for studying emotions.]. М.: Piter Publ., 2004, p. 473. (In Russ.).

Ganzen V.A., Malyshev K.B., Oginec L.V. *Profil' myshlenija* [Thinking Profile]. *Praktikum po psihologii professional'noj dejatel'nosti* [Workshop on Occupational Psychology]. St. Petersburg, Pitre Publ., 2001, pp. 159–164. (In Russ.).

Kashapov M.M., Shamatonova G.L., Kashapov A.S., Otstavnova I.V. *Resursnost' myshlenija kak sredstvo realizacii tvorcheskogo potenciala lichnosti* [Resourcefulness of thinking as a means of realising the creative potential of the individual]. *Integracija obrazovanija* [Integration of education], 2017, vol. 21, № 4, pp. 683–694. (In Russ.).

Malyshev K.B. *Izuchenie myshlenija s pomoshh'ju mnogomernogo tipologicheskogo podhoda* [Exploring thinking using a multi-dimensional typological approach]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2014, vol. 2, № 2, pp. 218–222. (In Russ.).

Sergienko E.A. *Sistemno-sub#ektnyj podhod: obosnovanie i perspektiva* [The systems-subjects approach: rationale and perspective]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 2011, vol. 32, № 1, pp. 120–132. (In Russ.).

Sergienko E.A. *Sub#ektivnyj i hronologicheskij vozrast cheloveka* [A person's subjective and chronological age]. *Psihologicheskie issledovanija* [Psychological research], 2013, vol. 6, № 30, p. 10. URL: <http://psystudy.ru> (access date: 13.05.2018). (In Russ.).

Chumakova G.A., Babushkin I.E., Bobrovskaja L.A., Smagina I.V., Makashev S.N. *Sindrom vygoranija medicinskih rabotnikov* [Burnout syndrome among health professionals]. *Materialy zasedanija Altajskogo kraevogo nauchnogo obshhestva kardiologov (AKNOK)* [Materials of the meeting of the Altai Regional Scientific Society of Cardiology (ACNOC)]. Barnaul, 2005. URL: <http://card-cgb.narod.ru/materials/sev.htm>. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 25.05.2021; одобрена после рецензирования 25.06.2021; принята к публикации 03.08.2021.

The article was submitted 25.05.2021; approved after reviewing 25.06.2021; accepted for publication 03.08.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 167–172. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 167–172. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 811.11:378

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-167-172>

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ПРОСОДИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ СПОНТАННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Лаврентьева Наталья Геннадьевна, кандидат филологических наук, Ивановский государственный университет, Иваново, Россия, engl.natalya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7280-4882>

Орлова Евгения Валерьевна, кандидат филологических наук, Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина, Иваново, Россия, ev.orlova.ispu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6647-0548>

Аннотация. В статье обсуждается роль просодического оформления высказывания в формировании навыка спонтанной речи. Недостаточная разработанность научно-обоснованной методики формирования навыка устной речи с учетом ее просодических характеристик определяет актуальность исследования. Основная цель – скорректировать методику обучения навыкам говорения, основываясь на результатах экспериментально-фонетического исследования. Методология исследования строится на комплексном подходе с использованием лингвистических методов, традиционных для экспериментально-фонетического исследования, в сочетании с системным и субъектно-деятельностным подходами, которые легли в основу разработанных методических рекомендаций. Приведены результаты экспериментально-фонетического исследования 97 монологов обучающихся продолжительностью 190 минут. Исследование показало, что потенциально ошибочными областями просодического оформления псевдо-спонтанной речи являются: сегментация, неверное выделение коммуникативного центра высказывания, организация речевого потока (ритмика), интонационная разорванность, нарушение мелодического контура высказывания, вкрапления русской речи. Неадекватность, или «ненативность», то есть неестественность просодического оформления устной речи русскоязычными студентами проявлялась в ошибочном смысловом членении речевого потока, его небрежной сегментации, слишком дробном и немотивированном членении фраз. Предлагаемая методика работы над фонетической стороной речи в учебном монологе включает в себя следующие этапы: восприятие речи на слух, повторение речевой модели, неподготовленное чтение и непосредственно производство речи. Методические рекомендации для преподавателей содержат конкретные предложения по внедрению в практику преподавания английского языка в вузе методов обучения фразовому ударению, синтагматическому членению, паузации, интонированию и ритмике спонтанной речи.

Ключевые слова: просодия, спонтанная речь, просодическая интерференция, учебный дискурс, формирование фонетических навыков, методика преподавания английского языка.

Для цитирования: Лаврентьева Н.Г., Орлова Е.В. К вопросу о формировании навыка просодического оформления спонтанной англоязычной речи у студентов неязыковых вузов (экспериментально-фонетическое исследование на материале учебных монологических высказываний) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 167–172. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-167-172>

Research article

TEACHING PROSODY AWARENESS IN SPONTANEOUS SPEECH FOR NON-LINGUISTIC STUDENTS

Natalya G. Lavrentyeva, Candidate of Philological Sciences, Ivanovo State University, Ivanovo, engl.natalya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7280-4882>

Eugeniya V. Orlova, Candidate of Philological Sciences, Lenin Ivanovo State Power Engineering University Ivanovo, ev.orlova.ispu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6647-0548>

Abstract. The paper reports on the findings of the study of prosody in teaching spontaneous speech production. Insufficient development of a scientifically based methodology for building oral language skills, taking into account its prosodic characteristics, determines the relevance of the study. The main goal of the research is to correct the methodology of teaching spontaneous learner talk, based on the results of experimental phonetic research. The research methodology is based on an integrated approach using linguistic methods of experimental phonetic research, as well as methods of psychological and pedagogic research. The results of phonetic experiment of 97 monolingual utterances of undergraduate students, non-English majors (total running 190 minutes) show a summary of commonly occurring problems that lead to non-native intonation.

These problems are mostly related to improper segmentation, wrong distribution of the utterance stress, incorrect rhythmic organisation of speech, break of intonation continuum, inappropriate intonation patterns and melodic contour. The proposed prosodic focus on teaching spontaneous monologue speech includes the following stages: sensitisation, imitation, reading with prosody and practice activities. Methodological recommendations contain specific proposals for teaching sentence stress, syntagmatic division, pausing, intonation and rhythmic of spontaneous speech.

Keywords: prosody, spontaneous speech, prosodic interference, academic discourse, teaching phonetic matters, methodology of teaching English

For citation: Lavrentyeva N.G., Orlova E.V. Teaching prosody awareness in spontaneous speech for non-linguistic students // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 167–172. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-167-172>

В современной лингвистике и методике преподавания иностранных языков в последние годы неизменно сохраняется интерес к вопросам, связанным с формированием навыка устной, в том числе неподготовленной, спонтанной речи. Важность вопросов, касающихся владения и обучения иноязычной спонтанной речи, рассматривается с фонетической стороны (Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А., Светозарова Н.Д.), с точки зрения интерференции (Вишневская Г.М., Дубовский Ю.А.), методики использования учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке (Артемьева О.А., Колкер Я.М., Мильруд Р.П., Пассов Е.И.) и обучения пониманию разговорного иностранного языка (Мерфи Д.М., Хорнби А.С., Бухбиндер В.А., Уайзер Г.М.). Малоизученной представляется методика обучения студентов просодическому оформлению спонтанной речи, что определяет успешность межкультурной коммуникации. Следовательно, существует необходимость разработки данной методики на основе изучения просодических характеристик англоязычной спонтанной речи студентов.

В работе впервые были проанализированы признаки просодических единиц спонтанной речи у билингвов в учебном дискурсе с целью выявления типичных отклонений, возникших в процессе продуктивного говорения. Установленные сферы потенциальных ошибочных реализаций составили банк «отрицательного» языкового материала, на важность которого указывал Л.В. Щерба [Щерба: 75], и позволили разработать методические рекомендации по обучению просодическому оформлению спонтанной монологической речи.

В основе процесса обучения иностранному языку в вузе лежит принцип системности, который, как справедливо отмечает С.Ю. Тюрина, базируется на взаимосвязи таких элементов учебного процесса, как цели и задачи, содержание, принципы, методы и средства обучения [Тюрина: 59]. Ряд отечественных учёных отмечают тот факт, что в современной методике преподавания иностранного языка технологиям обучения спонтанной речи уделяется недостаточно внимания [Соловьёва: 86]. Как отмечают Ю.С. Сизова и Н.Г. Беляева, студентам сложно дается, в частно-

сти, понимание беглой речи носителей языка, а также произношение английских слов [Сизова, Беляева: 181]. М.В. Кастилло делает вывод о том, что задания, направленные на развитие навыка говорения, учат скорее не реальному спонтанному общению, с которым студенты сталкиваются в повседневной жизни, а «письменному» языку [Castillo: 241–242]. Неоправданно мало внимания при обучении говорению уделяется фонетической стороне речи. Как отмечает И. Дарси, произношение играет ключевую роль в жизни студентов во всех социальных контекстах, при этом преподаватели мало внимания уделяют формированию произносительных навыков на уроке, называя при этом различные причины [Darcy: 16].

Учебный монолог представляет собой пример квази-спонтанной речи и трактуется нами как промежуточная и важная ступень в обучении спонтанной речи. Квази-спонтанная речь в данном случае характеризуется предварительной подготовкой студентов, владеющих тематикой выступления, лексическим наполнением, что существенно влияет на реализацию устного высказывания, так как подразумевает продуцирование ранее изученных текстовых блоков [Леонтьев: 214]. При этом говорящий самостоятельно выделяет основные смысловые группы своего высказывания и выбирает средства, чтобы обеспечить фонетическую целостность своего устного повествования. Он вынужден заранее программировать устную речь, сначала выстраивая схему высказывания, а затем выбирая в качестве опоры отдельные знаки, включая синтагматические средства и просодию [Лурия: 39]. В современной лингвистике просодию определяют как комплекс фонетических характеристик речи на супrasegmentном уровне (акцентных, паузальных, тональных и темпоральных) при восприятии, определяемых высотой тона, громкостью, длительностью. Г.М. Вишневская относит к наиболее устойчивым маркерам спонтанной речи изменение вариативности типов просодических моделей синтагм в сторону употребления незавершённых просодических конструкций, неоднородности темпоральных характеристик, а также высокой степени использования выделительных акцентов во фразе [Вишневская: 117]. Различные типы речевых сбоев спонтанной речи, нарушения

плавности речи связаны в основном с проблемой выбора языковых средств для построения связного текста [Подлеская, Кибрик: 8].

Организация исследования

Основная цель экспериментально-фонетического исследования заключалась в том, чтобы классифицировать и описать особенности «ненативного» просодического оформления спонтанной речи студентов неязыковых вузов при реализации учебных монологов, а также разработать комплекс кратких и четко сформулированных методических предложений по обучению навыкам говорения.

Методология исследования строится на комплексном подходе, сочетающем в себе системный и субъектно-деятельностный принципы, которые легли в основу выработанных методических рекомендаций, с использованием лингвистических методов, традиционных для экспериментально-фонетического исследования (метод прямого наблюдения, инструментального анализа, слуховой и аудитивный анализ, акустический анализ с использованием компьютерной программы Speech Analyzer1).

Материалом исследования послужили учебные монологи на английском языке на заданную тему в исполнении студентов 1–2 курсов неязыковых вузов. Широкий корпус исследования составили 97 монологов, время звучания – 190 минут. Студентам было предложено дать развернутое высказывание на ранее изученную тему (Family, Friends and Social Life, Jobs, Famous People, Studies, Health, Crime, Clothes and Fashion). Студенты были ознакомлены с общим планом высказывания. Время подготовки – 1 минута.

Результаты исследования и их обсуждение

В ходе экспериментально-фонетического исследования спонтанной английской речи студентов неязыковых вузов были выделены следующие особенности просодического оформления учебного высказывания:

1. Многочисленные нарушения синтагматического членения высказываний, связанные с излишней немотивированной паузацией и, как следствие, с несоразмерностью синтагм. К наиболее распространённым отклонениям деления речи на синтагмы можно отнести следующие:

1.1. Избыточно дробное членение речевого потока на синтагмы, равные одному фонетическому слову, приводящее к подавлению интонации высказывания просодией слова, что зачастую связано с недостаточным уровнем владения языком.

ИВ (здесь и далее – интерферируемый вариант): In 'Literature 'classes| 'we| 'also 'study| 'writers||.

1.2. Неестественное и довольно частотное употребление пауз-повторов в спонтанной речи. Паузы-повторы вполне естественны для спонтанной речи и служат для обдумывания следующего элемента высказывания [Фонетика спонтанной речи: 172]. В ан-

глийской речи русскоязычных студентов паузы-повторы зачастую звучат неестественно и возникают в результате неуверенности в выборе лексической единицы или синтаксической конструкции.

ИВ: There is a 'vast 'range of tech 'nology and 'medicine| to 'help | 'cure 'people 'more | ef 'ficiently and 'faster||.

1.3. Многочисленные паузы самокоррекции, связанные с допущенными грамматическими или лексическими ошибками, или самоперебивы, возникающие, когда говорящий как бы перебивает сам себя, не заканчивая фразу или слово, а меняя тему или «перескакивая» с одной темы на другую [Богуславский: 120].

ИВ: 'Firstly | the 'restaurant 'food is much more 'complex | comp'lex and 'hmm | it 'uses some 'special 'cook'nic | 'cooking 'techniques | 'hmm | > and | > the | 'ointments and 'hmm | 'other stuff | in the 'restaurants is 'much more 'hmm | is 'having | 'better quality | 'than in the 'home | and 'also they 'need | 'to | 'buy 'products 'ourselves | when we 'cooking at 'home ||.

2. Зачастую наблюдалось неверное выделение коммуникативного центра высказывания и, как следствие, ошибки в месте постановки логического ударения. В ситуации отсутствия интонационного ядра высказывания, то есть его логического центра, или ремы предложения, не существует законченного высказывания [Лаврентьева 2012: 193].

2.1. Было зафиксировано нарушение тема-рематического членения речевого потока, или нарочито неестественное акцентное выделение всех слов во фразе, причём как знаменательные, так и служебные слова произносились с одинаковой интенсивностью. Результатом такого просодического оформления фразы являлось отсутствие интонационного центра высказывания.

ИВ: I 'want to 'tell| /you| (about) 'where I 'live||. I 'live| in the 'house| 'in| the 'city of 'Furmanov||.

2.2. В ряде случаев наблюдалось неоправданное выделение лексических единиц, входящих в новый вокабуляр по изученной тематике, не являющихся коммуникативно важными словами во фразе. На наш взгляд, подобное выделение связано с желанием употребить данное слово/словосочетание при недостаточно развитом умении правильно использовать его в синтаксической конструкции или в соответствующем контексте.

ИВ: In my o'pinion | 'families are 'smaller | than 'fifty years ago || I 'think 'messy di'vorce is 'reason for it ||

2.3. Смещенное логическое ударение также было зафиксировано на глагольных формах, что связано с обдумыванием выбора грамматической структуры.

ИВ: Nowa'days the 'structure of a 'family | 'changed | 'change a 'lot ||

2.4. Наблюдались случаи неверного употребления логического ударения во фразе, содержащей потенциально сложные для постановки словесного ударе-

ния слова. В ряде случаев подобное ненормативное логическое выделение оформлялось не динамически, а только с использованием тона.

ИБ: \Secondly | 'children 'that were 'born 'late in \life | can have \serious diseases | and health \problems | and the 'most 'awful of them are \autism | and \down syndrome ||

2.5. В ряде случаев наблюдалась ненормативная деакцентуализация двухкомпонентных устойчивых словосочетаний или коллокаций, которые при нормативном произнесении обычно являются просодически цельнооформленными, то есть имеют два ударения на обоих компонентах словосочетания. Использование редуцированного ударения на втором компоненте коллокации приводило к разрыву просодического континуума всей фразы в целом [Орлова: 244].

ИБ: Some 'people | pre,fer to | 'live a \lonely life ||

3. Организация речевого потока, связанная с нарушением ритмики, приводила к тому, что речь билингов не воспринималась как единое, целостное функциональное образование. Зачастую в интерферированной речи участники коммуникации переносят ритмический рисунок родного языка на иностранный [Лаврентьева 2015: 45]. Так, в речи русских билингов на английском языке находит своё проявление типичный для русского языка неровный, рваный ритм, для которого зачастую характерна случайная расстановка пауз.

ИБ: Ilya Var 'Iamov| 'is| a 'self-made 'journalist||. 'He| 'shoots| 'videos|| for You-tube|| but 'is| (an) ar'chitect|| by pro'fession||.

4. Достаточно частотным явлением было нарушение мелодического контура высказывания речи на английском языке. Использование низкого восходящего или высокого восходящего ядерных тонов для обозначения конца синтагмы вместо традиционного для неэмфатической речи на английском языке низкого нисходящего тона, что, на наш взгляд, связано с интерферирующим влиянием родного русского языка.

ИБ: 'Now I'll des 'cribe my 'best friend| my ex-class-mate| \Tanya||.

5. Также были зарегистрированы отдельные вкрапления русской речи в английские монологические высказывания, что связано с недостаточно высоким уровнем языковой подготовки студентов, а также с неумением корректно заполнить паузы гезитации, характерные и естественные для спонтанной речи. Наиболее частотными русскими словами, которые использовали студенты при оформлении устной речи на английском языке, были слова *нет* и *так*.

ИБ: *Нет*, I like to wear dresses in summer.

Таким образом «ненативность» просодического оформления устной речи русскоязычными студентами проявлялась в ошибочном смысловом членении речевого потока, его небрежной сегментации, слыш-

ком дробном и немотивированном членении фраз. Избыточность акцентов приводила к нарушению речевого ритма. Также необходимо отметить такую особенность интерферированной речи билингов, как однообразие в использовании мелодических контуров и их интерферированный «русский» характер. Помимо недостаточного уровня владения языком в его грамматическом, лексическом и фонетическом аспектах, правильной естественной реализации спонтанной речи зачастую мешало неумение прогнозировать коммуникативно-прагматические перспективы высказывания, что связано с неверной оценкой смысла высказывания. В целом в качестве одного из типичных маркеров спонтанной интерферированной речи можно отметить снижение функциональной нагрузки интонации в результате произнесения всех слов с приблизительно одинаковой интенсивностью.

Полученные в ходе экспериментально-фонетического исследования данные позволили выработать следующие **методические рекомендации по формированию навыка просодического оформления речи**, которые могут быть использованы преподавателями английского языка при планировании занятий по обучению просодии устного монологического высказывания:

1. Одной из целей обучения говорению, в том числе спонтанной речи, является развитие навыка слушания и восприятия просодии звучащего текста, что не только будет способствовать лучшему пониманию контекста общения, но и позволит студентам адекватно выражать свои мысли с помощью таких невербальных средств общения, как просодия, а также чувствовать себя более уверенно в спонтанном монологе. Работа над формированием просодических навыков носит поэтапный характер, что соотносится с методическими работами по обучению английской интонации [Bradford: 3] и состоит из таких ступеней как:

1.1. Знакомство студентов с фонетическими явлениями (интонационная группа, синтагматическое членение, пауза, фразовое и логическое ударение, основные ядерные тоны), в то числе и представление их звучащих иллюстраций.

1.2. Объяснение (с использованием визуальной опоры).

1.3. Имитация.

1.4. Практические задания с использованием разного рода моделей.

1.5. Задание коммуникативного характера.

2. При введении новой лексики необходимо обращать особое внимание на правильное произношение опорного слова, слова во фразе, слова в различных синтаксических конструкциях с опорой на эталонное произношение, к примеру с использованием электронного словаря, звучащего корпуса.

3. Для развития навыка синтагматического членения предложения и правильной расстановки пауз между синтагмами можно использовать упражнение “scooping phrases”, устанавливая сочинительные и/или подчинительные связи между словами, объединяя их тем самым в смысловые блоки.

4. Для развития навыка ритмической организации фазы можно использовать задание в форме фонетического диктанта (преподаватель читает длинное предложение или отрывок текста, студенты записывают те слова, которые получают наибольшее просодическое выделение во фразе, а затем восстанавливают оставшийся текст самостоятельно). Это упражнение помогает понять, какие слова в английской фразе маркированы ударением, а какие нет.

5. На ступени имитации следует не только использовать звучащий образец фразы, но и сопровождать упражнения, направленные на освоение интонационных контуров и ритмики речи, движениями рук и ног.

6. С целью формирования навыка просодического оформления речи на этапе активного говорения можно использовать задание “speak target vocabulary”, целью которого является составить монолог по заданной модели, используя, например, опоры в виде списка слов/групп слов. Заданная модель может описывать и просодию высказывания с помощью условных обозначений ударных слогов, пауз, ядерных тонов.

7. На заключительном этапе работы над просодией фразы в процессе обучения активному говорению можно обратиться к тематическому видеосюжету и попросить студентов произнести реплики говорящего вместе с диктором, копируя его мимику, жесты и движения. Далее несколько фраз из сюжета можно выписать на карточку и попросить студентов воспроизвести сюжет полностью.

Дальнейшая разработка методики формирования навыка просодического оформления высказывания, а также встраивание её в учебную модель практико-ориентированного обучения коммуникации на английском языке носит перспективный характер и может быть направлена на создание конкретных фонетических и коммуникативных упражнений.

Примечания

¹ Speech Analyzer1 – версия 3.0.1, разработчик – компания SIL International, доступна на сайте: <https://skachat.freedownloadmanager.org/Windows-PC/Speech-Analyzer/FREE-3.0.1.html> (дата обращения: 25.05.2021).

Список литературы

Богуславский И.М. Грамматикализация способов разрешения синтаксических конфликтов: асимметричные конструкции // Южнославянский филолог. 2013. LXIX. С. 115–135.

Вишневская Г.М. Интерференция и акцент (на материале интонационных ошибок при изучении неродного языка): дис. ... докт. филол. наук. СПб., 1993. 373 с.

Лаврентьева Н.Г. Просодические особенности экономического дискурса // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 1 (15). С. 44–47.

Лаврентьева Н.Г. Просодическое оформление двухкомпонентных терминологических единиц (на материале экономического дискурса) // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. 2012. Т. 3. № 3. С. 192–195.

Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Красанд, 2014. 316 с.

Лурия А.Р. Язык и сознание. СПб.: Питер, 2020. 448 с.

Орлова Е.В. Просодическое оформление английских коллокаций: экспериментальное исследование // Актуальные вопросы современной науки и образования: монография / под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2020. С. 235–245.

Подлеская В.И., Кибрик А.А. Коррекция в устной русской монологической речи по данным корпусного исследования // Русский язык в научном освещении. 2006. № 12. С. 7–55.

Сизова Ю.С., Беляева Н.Г. Использование неадаптированных материалов для развития разговорных навыков у студентов: метод “noticing” («узнавание») в языковой деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 2. С. 180–186.

Соловьёва И.Ю. Формирование навыков спонтанной иноязычной речи как составляющей профессиональной компетентности студентов высшей школы // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2019. № 1. С. 86–88.

Тюрина С.Ю. Профессионально ориентированное обучение магистрантов по иностранному языку: системный подход // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. № 4 (775). С. 58–67.

Фонетика спонтанной речи / Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А., Гейльман Н.И. и др.; под ред. Н.Д. Светозаровой. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1988. 248 с.

Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. СПб.: ЛКИ, 2008. 432 с.

Bradford B. Intonation in Context. Intonation Practice for Upper-intermediate and Advanced Learners of English. Student's Book. Cambridge University Press, 2005, 62 p.

Castillo M.V. Oral Discourse in Foreign Language Education. The Speaking Activities in EFL Textbooks and the CEFR. *Universitat De Barcelona*, 2016, 298 p.

Darcy I. Powerful and Effective Pronunciation Instruction: How Can We Achieve It? *The CATESOL Journal*, vol. 30.1, 2018, pp. 13–45.

References

Boguslavskii I.M. *Grammatikalizatsiia sposobov razresheniia sintaksicheskikh konfliktov: asimmetrichnye konstruksii* [Grammaticalization of syntactic conflict resolution: Asymmetric constructions]. *Juzhnoslovenski filolog* [South Slavic philologist], 2013, LXIX, pp. 115–135. (In Russ.).

Vishnevskaia G.M. *Interferentsiia i aktsent (na materiale intonatsionnykh oshibok pri izuchenii nerodnogo iazyka): dis. ... dokt. filol. nauk* [Interference and accent placement (exemplified by intonation errors in the second language acquisition): DSc thesis]. St. Petersburg, 1993, 373 p. (In Russ.).

Lavrent'eva N.G. *Prosodicheskie osobennosti ekonomicheskogo diskursa* [Prosodic features of economic discourse]. *Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* [Ivanovo State University bulletin. Series: the Humanities], 2015, № 1 (15), pp. 44–47. (In Russ.).

Lavrent'eva N.G. *Prosodicheskoe oformlenie dvukhkomponentnykh terminologicheskikh edinit (na materiale ekonomicheskogo diskursa)* [Prosodic features of compound terminological units (on the material of economic discourse)]. *Izvestiia vysshikh uchebnykh zavedenii. Seriya: Gumanitarnye nauki* [News of higher educational institutions: the Humanities], 2012, vol. 3, № 3, pp. 192–195. (In Russ.).

Leont'ev A.A. *Psikholingvisticheskie edinitsy i porozhdenie rechevogo vyskazyvaniia* [Psycholinguistic units and speech generation]. Moscow, Krasand Publ., 2014, 316 p. (In Russ.).

Lurii A.R. *Iazyk i soznanie* [Language and the mind]. St. Petersburg, Piter Publ., 2020, 448 p. (In Russ.).

Orlova E.V. *Prosodicheskoe oformlenie angliiskikh kollokatsii: eksperimental'noe issledovanie* [Prosodic patterns in productions of collocations: the results of experimental studies]. *Aktual'nye voprosy sovremennoi nauki i obrazovaniia: monografiia* [Modern problems of science and education], ed. by G.Iu. Guliaeva. Penza, MTsNS, Nauka i Prosveshchenie Publ., 2020, pp. 235–245. (In Russ.).

Podlesskaia V.I., Kibrik A.A. *Korreksiia v ustnoi russkoi monologicheskoi rechi po dannym korpusnogo issledovaniia* [A corpus based study of error correction in the Russian monologue speech]. *Russkii iazyk v nauchnom osveshchenii* [Russian language and linguistic theory], 2006, № 12, pp. 7–55. (In Russ.).

Sizova Ju.S., Beljaeva N.G. *Ispol'zovanie neadaptirovannykh materialov dlja razvitiia razgovornykh navykov u studentov: metod "noticing" («uznavanie») v jazykovoј dejatel'nosti* [Authentic materials use for students' oral skills development: "noticing" method in linguistic activity]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik Kostroma State University. Series: Pedagogy, Psychology, Sociokinetics], 2018, № 2, pp. 180–186. (In Russ.).

Solov'eva I.Iu. *Formirovanie navykov spontannoi inoiazychnoi rechi kak sostavliaiushchei professional'noi kompetentnosti studentov vysshei shkoly* [Development of skills of spontaneous speech in a foreign language as a component of university students competency]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniia* [Voronezh State University bulletin. Series: The problems of higher education], 2019, № 1, pp. 86–88. (In Russ.).

Tiurina S.Iu. *Professional'no orientirovanoe obuchenie magistrantov po inostrannomu iazyku: sistemnyi podkhod* [Profession-oriented foreign language training of master degree students: system approach]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki* [Moscow State Linguistic University bulletin. Education and pedagogy], 2017, № 4 (775), pp. 58–67. (In Russ.).

Fonetika spontannoi rechi [Phonetics of spontaneous speech]. Bondarko L.V., Verbitskaia L.A., Geil'man N.I. and others., ed. by N.D. Svetozarovoi. Leningrad, Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta Publ., 1988, 248 p. (In Russ.).

Shcherba L.V. *Iazykovaia sistema i rechevaia deiatel'nost'* [Language system and speech activity]. St. Petersburg, LKI Publ., 2008, 432 p. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 25.05.2021; одобрена после рецензирования 25.06.2021; принята к публикации 03.08.2021.

The article was submitted 25.05.2021; approved after reviewing 25.06.2021; accepted for publication 03.08.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 173–180. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 173–180. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:54

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-173-180>

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ-ХИМИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Хусаинова Анастасия Александровна, Пензенский государственный университет, Пенза, Россия, anastasia_dash@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-7667-478X>

Сохранов-Преображенский Владимир Васильевич, доктор педагогических наук, Пензенский государственный университет, Пенза, Россия, prof_sochranov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6564-9447>

Аннотация. Цифровизация образования способствует повышению требований к квалификации педагога в связи с тем, что становится необходимой не только цифровая компетентность, но и готовность к трансформации педагогического процесса и реализации новых подходов к взаимодействию с обучающимися с использованием цифровых образовательных компонентов. В связи с этим возникают сложности организации профессионального обучения студентов непедагогических направлений, имеющих право осуществлять профессиональную деятельность в сфере образования, обусловленные спецификой их профиля подготовки, актуализируется проблема проектирования профессионально-педагогического взаимодействия участников образовательного процесса с цифровыми компонентами и моделирование условий, способствующих ее решению. В статье приводятся результаты исследования формирования готовности студентов к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися в образовательном процессе с цифровыми компонентами на примере студентов направления подготовки «Химия». Поиск путей решения обозначенной проблемы видится в организации их психолого-педагогического и методического сопровождения в процессе практики.

Проведенная опытно-экспериментальная работа включала в себя разработку и апробацию разработанной программы. Ее обобщенная структура, этапы реализации и применяемые методы приведены в тексте статьи. Сравнительно-сопоставительный анализ полученных данных позволил сделать выводы о результативности проведенной опытно-экспериментальной работы. Статистический анализ позволил установить их достоверность и зафиксировать положительную динамику формирования готовности к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися.

Ключевые слова: сопровождение, формирование, готовность, профессионально-педагогическое взаимодействие, самоорганизация, мотив, будущие бакалавры, химики, практика, цифровизация.

Для цитирования: Хусаинова А.А., Сохранов-Преображенский В.В. Формирование готовности бакалавров-химиков к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися в условиях цифровизации образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 173–180. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-173-180>

Research Article

FORMATION OF READINESS OF BACHELOR CHEMISTS FOR PROFESSIONAL AND PEDAGOGIC INTERACTION WITH STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITALISATION OF EDUCATION

Anastasia A. Khusainova, Penza State University, Penza, Russia, anastasia_dash@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7667-478X>

Vladimir V. Sokhranov-Preobrazhensky, Doctor of Pedagogy, Penza State University, Penza, Russia, prof_sochranov@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-6564-9447>

Abstract. Digitalisation of education contributes to higher requirements for pedagogue's qualification, since not only digital competency becomes necessary, but also readiness to transform the teaching process and implement new approaches to the interaction with students using digital educational components. In this regard, there are difficulties in organising professional training for students non-pedagogues with the right to carry out professional activities in the field of education, due to the specifics of their training profile. The article presents the results of the study devoted to the problem of students' readiness formation for professional-pedagogic interaction with pupils in the educational process with digital components, on

the example of undergraduate students of "Chemistry" training direction. The search for ways to solve the indicated problem is seen in the organisation of their psychological, pedagogic, and methodological support in the process of internships.

Experimental work included the development and subsequent testing of the developed programme. Its generalised structure, stages of implementation and applied methods are given in the text of the article. Comparative and contrasting analysis of the data obtained in the process of experimental work allowed drawing conclusions about the effectiveness of the experimental work. Statistical analysis allowed establishing the reliability of the obtained data, indicating the positive dynamics of forming future bachelor chemists' readiness for professional-pedagogic interaction with pupils.

Keywords: support, formation, readiness, professional and pedagogic interaction, self-organisation, motive, future bachelors, chemists, practice, digitalisation.

For citation: Khusainova A.A., Sokhranov-Preobrazhensky V.V. Formation of readiness of bachelor chemists for professional and pedagogic interaction with students in the context of digitalisation of education // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 173–180. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-173-180>

Введение

Социально-экономические изменения последних лет, реализация концептуальных идей четвертой промышленной революции, вхождение культуры в цивилизационные структуры постиндустриального общества, формирование основ цифровой экономики обоснованно привели к необходимости разработки и внедрения целостной «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг.», предполагающей, в частности, реализацию новой стратегии подготовки кадров и пересмотр методологии образовательного процесса [Указ]. Однако пандемические условия значительно ускорили темпы реформирования со смещением образовательного процесса в цифровое поле, что не позволило пройти данному процессу определенную этапность. Интенсификация цифровизации захватила все уровни образовательной системы одновременно, что создало целый ряд проблем финансово-экономического, нормативно-образовательного, организационно-методического и индивидуально-личностного характера.

Так или иначе, современные реалии обоснованно демонстрируют необходимость подготовки высококвалифицированных кадров, способных и готовых к включению во взаимодействие в условиях реализации образовательного процесса с цифровыми компонентами. Однако готовность педагогов в той или иной степени оказывается недостаточной для эффективной реализации образовательного процесса в данных условиях, что подтверждается результатами и выводами различных исследований [Антонова, Меренков: 240; Барахсанова, Данилова: 39; Проект дидактической концепции: 17; Никулова, Боброва: 478].

Динамичность происходящих изменений не оставляет сомнений в необходимости конструирования новых образовательных моделей подготовки педагогических кадров. При этом необходимо учитывать существенные различия в профессиональной подготовке к педагогической деятельности студентов направления «Педагогическое образование» и непедagogических направлений, имеющих согласно ФГОС

право на ведение профессиональной деятельности в сфере образования. Абсолютная общность и единообразии профессиональных задач, возникающих в профессиональной педагогической деятельности, свидетельствует о необходимости формирования готовности студентов к их решению независимо от направления подготовки. Готовность педагога включаться в профессионально-педагогическое взаимодействие с обучающимися в условиях реальной практики отражает его профессиональную компетентность. В связи с этим в высшем профессиональном образовании актуализируется проблема проектирования профессионально-педагогического взаимодействия участников образовательного процесса с цифровыми компонентами и моделирование условий, способствующих ее решению.

Организация исследования

На базе Педагогического института имени В.Г. Белинского ФГБОУ ВО «ПГУ» было проведено исследование при участии студентов направления подготовки «Химия». Согласно ФГОС бакалавры, освоившие профессиональную программу высшего образования по данному направлению подготовки, имеют право осуществлять профессиональную деятельность в сфере образования и науки (пункт 1.11) [Приказ: 3]. В соответствии с этим в содержании ОПОП по данному направлению предусмотрена профессиональная подготовка студентов к педагогической деятельности, в том числе в форме практики. При этом компетентностная модель выпускника данного направления подготовки согласно последней редакции ФГОС должна учитывать и его цифровую компетентность.

Однако тот же стандарт «не допускает замены оборудования его виртуальными аналогами» (пункт 4.3.1) [Приказ: 15]. Здесь возникают проблемы структурирования содержания образования, оценки его с позиции возможности фрагментарного переноса в цифровую среду, создания адекватных реальным условиям цифровых аналогов и моделей химических объектов и процессов, инфографики, а также понимания принципов, лежащих в основе данного учебно-методического структурирования и проектирования.

Решение данных проблем лежит в плоскости освоения практических навыков и формирования профессиональных компетенций в процессе педагогической практики. В рамках последней реализуется реальное непосредственное и опосредованное взаимодействие в цифровом пространстве с обучающимися, возникает необходимость детальной проработки учебного содержания при подготовке к занятиям.

Системно-деятельностная организация профессионального обучения будущих бакалавров-химиков в процессе практики предполагала реализацию направлений, в смысловом поле которых осуществлялось проектирование формирующего этапа опытно-экспериментальной работы. При его реализации мы руководствовались следующими смысловыми направлениями:

- формирование целостной мотивационно-смысловой составляющей профессионально-педагогического взаимодействия с обучающимися в образовательном процессе с цифровыми компонентами;
- формирование системы профессиональных знаний и актуальных представлений о профессионально-педагогическом взаимодействии с обучающимися

в образовательном процессе с цифровыми компонентами;

– формирование профессиональных умений по организации и реализации профессионально-педагогического взаимодействия с обучающимися в образовательном процессе с цифровыми компонентами на основе практического опыта саморегулирования и самоорганизации.

Для реализации указанных направлений наиболее логичным представлялось взаимодействие между преподавателями и студентами на основании психолого-педагогического и методического сопровождения, реализуемого в форме сотрудничества, что и стало основной гипотезой нашего исследования. Согласимся с позицией Н. Lei, Y. Cui, M. Chiu о том, что поддержка педагога в образовательном процессе обеспечивает прежде всего структурирование педагогического процесса, автономию обучающихся и их вовлеченность [Lei, Chi, Chiu: 2]. В таком случае студент становится субъектом, который способен конструировать процессы образования и самообразования, проектировать педагогическую деятельность как систему взаимодействий на основе имеющегося педагогическо-

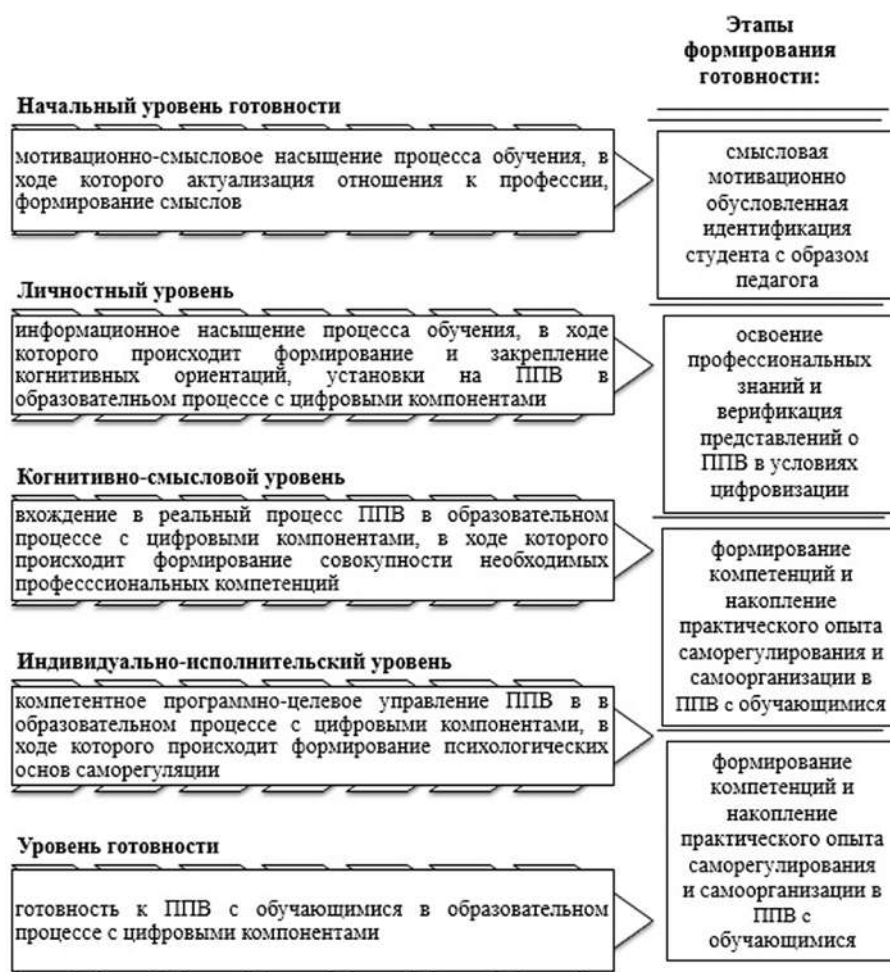


Рис. 1. Содержание процесса формирования готовности будущих бакалавров-химиков к профессионально-педагогическому взаимодействию (ППВ) с обучающимися в процессе практики

го опыта. Опираясь на позицию С.А. Царева, считаем, что формирование готовности к взаимодействию происходит поэтапно. Исходя из этого, условия, способствующие их эффективному протеканию, определяют течение всего процесса [Царев: 106].

Для наглядного представления содержания исследуемого процесса представим его схематично (рис. 1).

Содержание указанных этапов связано с внутренними преобразованиями личности студента, а значит, принципы и условия организации сопровождения формирования их готовности к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися в процессе практики должны быть направлены на реализацию этих преобразований. Его структурирование позволит говорить о целенаправленном и последовательном формировании всех структурных компонентов готовности: мотивационного, ценностно-смыслового, когнитивного, деятельностного, регулятивного, рефлексивного.

Практическая реализация исследуемого процесса осуществлялась в ходе апробации авторской программы сопровождения будущих бакалавров-химиков на педагогической практике, отражающей организационно-содержательные аспекты их профессиональной подготовки и процесса их психолого-педагогического и методического сопровождения. Проектирование программы сопровождения студентов позволило учитывать специфические особенности направления подготовки «Химия», которые неизбежно влияют на характер взаимодействия студентов с обучающимися на практике:

– узкоспециализированное практико-ориентированное содержание реализуемой образовательной

программы, направленное преимущественно на изучение материально-производственных технологий;

– предметно-ориентированный характер профессионального обучения;

– ориентированность в образовательном процессе на реализацию взаимодействия, опосредованного предметной деятельностью, когда его методология и функционал определяется спецификой учебного содержания;

– необходимость освоения деятельности через практику;

– высокая алгоритмизированность методик;

– негибкий характер управления процессами;

– невозможность полной замены реального обобщения виртуальными аналогами [Приказ: 15], в связи с чем возникают проблемы структурирования и цифровой оценки содержания образования.

Согласно разработанной программе процесс формирования готовности будущих бакалавров-химиков к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися состоял из трех этапов: подготовительного, производственно-экспериментального, заключительного. Каждый из этих этапов был сопряжен с реализацией содержания образовательного модуля программы и направлен на решение определённых задач (рис. 2).

Решение поставленных на каждом из этапов задач было сопряжено с практической реализацией различных групп методов.

На подготовительном этапе применялись методы самоисследования для выявления мотивационного профиля личности, методы стимулирования мотивации деятельности (тренинги, тематические беседы)

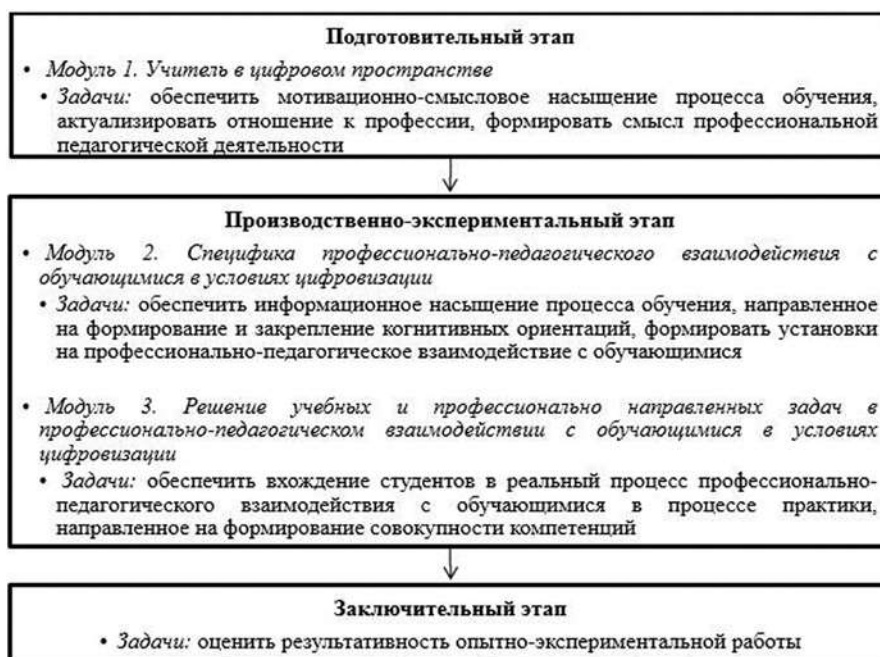


Рис. 2. Описание структуры программы сопровождения студентов и этапов ее реализации

для формирования внутренне обусловленной профессиональной мотивации, позитивно окрашенного эмоционально-ценностного отношения к педагогической профессии, понимания смысла взаимодействия с обучающимися.

На производственно-экспериментальном этапе использовались методы организации и осуществления профессионально направленной учебной деятельности (лекции, тематические дискуссии, мастер-классы), методы самообследования для понимания дальнейшей стратегии индивидуального личностного и профессионального педагогического развития, методы стимулирования взаимодействия, решение педагогических задач и ситуаций по проектированию содержания и отбора способов деятельности учеников, учебного содержания для реализации в педагогическом процессе с цифровыми компонентами, по выбору способа воспитательного воздействия, педагогического стимулирования и др.

На заключительном этапе нашли применение методы рефлексивной оценки и контроля результатов деятельности.

Реализация данной программы охватывала период педагогической практики в экспериментальной группе студентов, контрольная группа проходила практику согласно утвержденной рабочей программе педагогической практики.

Результаты исследования

Определение результативности опытно-экспериментальной работы проходило в два этапа:

а) этап 1 (диагностическое оценивание) – в момент вхождения в педагогическую практику для фиксации исходных показателей сформированности готовности будущих бакалавров-химиков к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися;

б) этап 2 (итоговое оценивание) – по окончании реализации программы на период практики на ее заключительном этапе, нацеленное на проведение статистической обработки данных и выявление значимости различий между данными, полученными в контрольной и экспериментальной группах.

В ходе исследования применялись следующие методы и методики:

– тестирование по методике В.И. Моросановой для исследования целенаправленной активности по организации и управлению своей деятельностью, спо-

собности анализировать возможные последствия личных действий во взаимодействии с обучающимися (по ИУК-3.3), регуляторной гибкости и пластичности [Моросанова, Кондратюк: 155];

– экспертная оценка уровня реализации взаимодействия, способности определять свою ролевую позицию во взаимодействии, исходя из стратегии сотрудничества (по ИУК-3.1), способности осуществлять обмен информацией, знаниями и опытом для достижения поставленной цели (по ИУК-3.4) по методике А.С. Чернышева и С.В. Сарычева [Козлов, Мазилев, Фетискин: 247];

– невключенное наблюдение с целью проведения оценки реального процесса взаимодействия студентов с обучающимися на основе адаптированной «Карты оценивания педагогического целеполагания» Н.В. Мезенцевой, позволяющей учесть ценностно-смысловое содержание цели и задач взаимодействия с обучающимися, их согласованность с содержанием деятельности, обоснованность применения цифровых компонентов в образовательном процессе, диалогичность процесса, достигнуто результата [Мезенцева: 178].

Статистическая обработка полученных данных тестирования по методике В.И. Моросановой с использованием непараметрического критерия U-Манна – Уитни позволила установить достоверные различия между студентами контрольной и экспериментальной групп по шкалам «Планирование» ($U_{эмп} = 1071,5$ при $U_{крит} = 1356,0$ на уровне значимости $p \leq 0,01$), «Оценивание результатов» ($U_{эмп} = 1369,0$), «Гибкость» ($U_{эмп} = 1382,5$), «Общая саморегуляция» ($U_{эмп} = 1382,0$) при $U_{крит} = 1486$ на уровне значимости $p \leq 0,05$.

Согласно данным таблицы 1 в экспериментальной группе 66,7 % студентов характеризуются потребностью и способностью к осознанному планированию деятельности, что предполагает большую целенаправленность и детализированность реализуемого ими взаимодействия. В контрольной группе способности к планированию у 56,7 % студентов достигают среднего уровня, при этом 10 % выборки показали низкую потребность в планировании, что определяет характер их взаимодействия с обучающимися как стихийный, ситуативный.

Сравнение полученных данных по шкале «Оценивание результатов» свидетельствует о смещении

Таблица 1

Результаты тестирования студентов по методике В.И. Моросановой

Шкала	Контрольная группа, %			Экспериментальная группа, %		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Планирование	10,0	56,7	33,3	0,0	33,3	66,7
Оценивание результатов	8,3	50,0	41,7	8,3	38,3	53,4
Гибкость	25,0	66,7	8,3	10,0	68,3	21,7
Общая саморегуляция	1,7	56,7	41,6	3,3	50,0	46,7

показателей у 53,4 % студентов экспериментальной группы в сторону высокого уровня. Это позволяет судить о формировании адекватной самооценки студентов, понимании причинно-следственных связей постановки целей и задач с результатами деятельности. В контрольной группе у 50 % студентов адекватность оценки результатов деятельности на среднем уровне сформированности. Установленные статистически значимые различия наблюдаются среди студентов со средними и высокими значениями.

Регуляторная гибкость у большинства студентов контрольной (66,7 %) и экспериментальной (68,3 %) групп соответствует среднему уровню. Однако в экспериментальной группе студентов с высокой гибкостью больше на 13,4 %, чем в контрольной, а с низкой – на 15 % меньше. Полученное соотношение говорит о наличии положительной динамики в ходе опытно-экспериментальной работы.

Общий уровень сформированности системы осознанной саморегуляции произвольной активности как в контрольной (56,7 %), так и в экспериментальной группе (50 %) у большинства студентов отвечает среднему уровню. При этом количество студентов с высокими показателями в выборках отличается на 0,1 %, а среди студентов с низкими показателями различий не установлено.

Для понимания качества реализуемого взаимодействия важно не только самообследование студентов, но и экспертная оценка. Согласно статистическим данным, полученным по методике А.С. Чернышева и С.В. Сарычева, студенты экспериментальной группы показывают более высокий уровень взаимодействия с обучающимися, так как отличаются большей вариативностью взаимодействия, способностью к своевременной коррекции и поиску оптимального

способа его реализации, а также большей включенностью в данный процесс (табл. 2).

Статистическая обработка данных позволила установить достоверные различия по следующим шкалам «Иерархия и вариативность взаимодействия» ($U_{эмп} = 1281,0$), «Включенность во взаимодействие» ($U_{эмп} = 1350,5$), «Уровень группового взаимодействия» ($U_{эмп} = 1099,5$) при $U_{крит} = 1356$ на уровне значимости $p \leq 0,01$. При этом по каждой из обозначенных шкал наблюдается положительная динамика (табл. 3).

Оценивание по методике Н.В. Мезенцевой позволило охарактеризовать уровень педагогического целеполагания студентов контрольной группы (40,0 %) преимущественно как репродуктивный, а экспериментальной (58,3 %) – как конструктивный. Критерий Манна – Уитни $U_{эмп} = 404$ показывает достоверность данных при критическом значении $U_{крит} = 1356$ на уровне значимости $p \leq 0,01$.

Полученные данные позволили осуществить уровневую дифференциацию готовности к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися и провести сравнительный анализ результатов, полученных на обоих диагностических этапах (табл. 3).

На первом этапе исследования студенты контрольной и экспериментальной групп по уровню сформированности готовности к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися в образовательном процессе с цифровыми компонентами отличались незначительно: 36,7 % и 38,3 % – с низким уровнем развития, 53,3 % и 51,7 % – по среднему, 10,0 % и 10,0 % – по высокому.

За время проведения формирующего эксперимента данные изменились. В контрольной группе количе-

Таблица 2

Результаты экспертной диагностики группового взаимодействия по методике А.С. Чернышева и С.В. Сарычева

Исследуемая выборка	Уровень группового взаимодействия		
	высокий	средний	низкий
Контрольная группа	20,0	40,0	40,0
Экспериментальная группа	38,3	58,3	3,4

Таблица 3

Динамика формирования готовности будущих бакалавров-химиков к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися

Исследуемая группа	Этап	Уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
Контрольная группа	1	36,7	53,3	10,0
	2	28,3	56,7	15,0
Экспериментальная группа	1	38,3	51,7	10,0
	2	11,7	45,0	43,3

ство студентов с низким уровнем сформированности готовности уменьшилось на 8,4 %, со средним – увеличилось на 3,4 %, с высоким – увеличилось на 5,0 %.

В экспериментальной группе изменения очевидно более существенны. Количество студентов с низким уровнем уменьшилось на 26,6 %, со средним – уменьшилось на 6,7 %, с высоким – увеличилось на 33,3 %. Полученная динамика свидетельствует об эффективности проведенной опытно-экспериментальной работы.

Выводы

1. Готовность бакалавров-химиков к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися в условиях цифровизации образования является личностным свойством, формируемым в процессе профессионально направленной учебной и практической деятельности и раскрывающим содержание их ценностного отношения к определению личностного и профессионального смысла учебной деятельности в целом и индивидуальной траектории развития необходимых компетенций; приводящая обучающихся к смысловой идентификации как результату взаимодействия с преподавателем вуза и педагогами, работающими в образовательных организациях, способствующей осуществлению смыслообразующей профессионально направленной подготовки студентов вуза в контексте их внутренней мотивационной обусловленности профессионально значимого отношения к избранному виду профессиональной деятельности на основе саморегулирования и самоорганизации.

2. Деятельность преподавателя вуза способствует формированию готовности бакалавров-химиков к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися в условиях цифровизации образования в случае его готовности к реализации акмеологических основ модели взаимодействия со студентами в контексте развития их опыта смыслообразующей профессиональной деятельности в ходе обучения и практики.

3. К условиям эффективного формирования готовности бакалавров-химиков к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися в условиях цифровизации образования относятся:

- организация интерактивного смыслообразующего взаимодействия преподавателей и студентов в ходе практических занятий в контексте внутренней мотивации и смыслового ценностного отношения к избранному виду профессиональной деятельности;

- использование интерактивных методов взаимодействия преподавателей и обучающихся, направленных на формирование и развитие общекультурных и профессиональных компетенций, раскрывающих смысловое содержание их готовности к профессиональной деятельности;

- использование метода ситуативно-задачного моделирования в контексте обеспечения готовности студентов к смысловой самоорганизации как компонентов их смыслообразующей профессионально направленной учебной деятельности;

- обеспечение психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе формирования их готовности к профессионально-педагогическому взаимодействию с обучающимися в условиях цифровизации образования.

Разработанная с этой целью программа их сопровождения на педагогической практике учитывает ее интегративный характер и многоэтапность формирования.

Методы описательной статистики позволили выявить положительную динамику формирования готовности в соответствии с выделенными показателями, а непараметрический коэффициент U-Манна – Уитни позволил установить достоверность различий и подтвердить результативность проведенной опытно-экспериментальной работы.

Список литературы

Антонова Н.Л., Меренков А.В. Модель «перевернутого обучения» в системе высшей школы: проблемы и противоречия // Интеграция образования. 2018. Т. 22, № 2. С. 237–247.

Бараксанова Е.А., Данилова А.И. Реализация электронного обучения в цифровой образовательной среде // Azimuth of Scientific Research : Pedagogy and Psychology. 2018. Т. 7, № 4 (25). С. 38–40.

Козлов В.В., Мазиллов В.А., Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва, 2018. 720 с.

Мезенцева Н.В. Развитие педагогического целеполагания у учителей в зависимости от уровня их личностной зрелости: дис. ... канд. психол. наук. Брянск, 2012. 201 с.

Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020 // Вопросы психологии. 2020. С. 155–167.

Никулова Г.А., Боброва Л.Н. Интеграция интернет-ресурсов в учебный процесс: отношение и интересы трех поколений его участников // Образовательные технологии и общество. 2018. Т. 21, № 4. С. 460–483.

Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 04.03.01 Химия: приказ от 17.07.2017 № 671. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/36238> (дата обращения: 03.09.2021)

О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы:

Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203. URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201705100002.pdf> (дата обращения: 03.05.2021)

Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев. М.: Перо, 2019. 72 с.

Царева Р.Ш., Царев С.А. Факторы формирования субъективного опыта фасилитатора в полемическом взаимодействии студентов // Вестник ВЭГУ. 2018. № 4 (96). С. 102–109.

Lei H., Cui Y., Chiu M.M. The Relationship between Teacher Support and Students' Academic Emotions: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 2018, vol. 8, pp. 1–12. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.02288

References

Antonova N.L., Merenkov A.V. *Model' «perevernutoго obucheniia» v sisteme vysshei shkoly: problemy i protivorechiia* [The model of “inverted learning” in the higher school system: problems and contradictions]. *Integratsiia obrazovaniia*, 2018, vol. 22, № 2, pp. 237–247. (In Russ.).

Barakhsanova E.A., Danilova A.I. *Realizatsiia elektronnoгo obucheniia v tsifrovoi obrazovatel'noi srede* [Realization of e-learning in the digital educational environment]. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2018, vol. 7, № 4 (25), pp. 38–40. (In Russ.).

Kozlov V.V., Mazilov V.A., Fetiskin N.P. *Sotsial'no-psikhologicheskaiа diagnostika razvitiia lichnosti i malykh grupp* [Socio-psychological diagnostics of personality and small group development]. М., 2018, 720 p. (In Russ.).

Mezentseva N.V. *Razvitie pedagogicheskogo tselepolaganiia u uchitelei v zavisimosti ot urovnia ikh lichnostnoi zrelosti* [The development of teachers' pedagogical goal-setting depending on their level of personal maturity]: dis. ... kand. psikhol. nauk. Bryansk, 2012, 201 p. (In Russ.).

Morosanova V.I., Kondratiuk N.G. Oprosnik V.I. *Morosanovoi «Stil' samoregulatsii povedeniia – SSPM 2020* [V.I. Morosanova's questionnaire “Behavioral Self-Regulation Style 2020”]. *Voprosy psikhologii* [Psychological issues], 2020, pp. 155–167. (In Russ.).

Nikulova G.A., Bobrova L.N. *Integratsiia internet-resursov v uchebnyi protsess: otnoshenie i interesy trekh pokolenii ego uchastnikov* [Integration of Internet Resources in the Educational Process: Attitudes and Interests of Three Generations of its Participants]. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo* [Educational technology and society], 2018, vol. 21, № 4, pp. 460–483. (In Russ.).

Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniia – bakalavriat po napravleniiu podgotovki 04.03.01 Khimiia: prikaz ot 17.07.2017 № 671 [On approval of the federal state educational standard of higher education – Bachelor's degree in the direction of training 04.03.01 Chemistry: Order of July 17, 2017 № 671]. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/36238> (access date: 03.05.2021) (In Russ.).

O Strategii razvitiia informatsionnogo obshchestva v Rossiiskoi Federatsii na 2017–2030 god: Ukaz Prezidenta RF ot 09.05.2017 № 203 [On the Strategy for the Development of Information Society in the Russian Federation for 2017–2030: Presidential Decree No. 203 of May 9, 2017]. URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201705100002.pdf> (access date: 03.09.2021) (In Russ.).

Proekt didakticheskoi kontseptsii tsifrovogo professional'nogo obrazovaniia i obucheniia [Draft didactic concept for digital vocational education and training], V.I. Blinov, M.V. Dulinov, E.Iu. Esenina, I.S. Sergeev. Moscow, Pero Publ., 2019, 72 p. (In Russ.).

Tsareva R.Sh., Tsarev S.A. *Faktory formirovaniia sub"ektivnogo opyta fasilitatora v polemicheskoi vzaimodeistvii studentov* [Factors in the formation of the facilitator's subjective experience in the polemical interaction of students]. *Vestnik VEGU* [Bulletin VEGU], 2018, № 4 (96), pp. 102–109. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 14.05.2021; одобрена после рецензирования 03.06.2021; принята к публикации 15.08.2021.

The article was submitted 14.05.2021; approved after reviewing 03.06.2021; accepted for publication 15.08.2021.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т.27, № 1. С. 181–188. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 181–188. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 51:355.58

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-181-188>

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ КУРСАНТОВ ПОЖАРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Гребенкина Александра Сергеевна, кандидат технических наук, Академия гражданской защиты Министерства по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, г. Донецк, Донецкая Народная Республика, grebenkina.aleks@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8161-6872>

Аннотация. Статья посвящена проблеме математической подготовки будущих инженеров пожарной безопасности. В процессе обучения у курсантов должно быть развито математическое мышление, сфокусированное на проблемах гражданской защиты. Основой формирования такого мышления служит реализация практико-ориентированного обучения математике. Эффективным средством обучения являются практико-ориентированные математические задачи. В процессе подготовки специалистов пожарно-технических специальностей подобные задачи обеспечивают усвоение математических понятий в контексте с их интерпретацией в профессиональной сфере деятельности инженеров-спасателей; создание математической основы, необходимой для изучения дисциплин профессионального цикла подготовки; развитие навыка построения математических моделей процессов и явлений в области защиты населения и территорий. В данной работе дано авторское определение практико-ориентированной математической задачи, отражающее реальные условия служебной деятельности специалистов МЧС. Сформулированы требования к содержанию подобных задач для курсантов пожарно-технических специальностей. Предложена классификация практико-ориентированных задач, учитывающая специфику будущей служебной деятельности инженеров пожарной и техносферной безопасности. Указаны математические умения и навыки, средством формирования которых является каждый тип задач, соответствующие практико-ориентированные математические навыки, необходимые в практической деятельности специалистов гражданской защиты. Приведены примеры задач всех рассмотренных типов.

Ключевые слова: высшая математика, компетенция, обучение, средства обучения, математические знания и умения, практико-ориентированная математическая задача, типы практико-ориентированных задач.

Для цитирования: Гребенкина А.С. Практико-ориентированные задачи как средство обучения математике студентов пожарно-технических специальностей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 181–188. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-181-188>

Research Article

PRACTICE-ORIENTED TASKS AS A MEANS OF TEACHING MATHEMATICS TO CADETS OF FIRE-TECHNICAL SPECIALTIES

Aleksandra S. Grebenkina, Candidate of Technical Sciences, The Civil Defence Academy Ministry of Civil Defense, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters, Donetsk, Donetsk People's Republic, grebenkina.aleks@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8161-6872>

Abstract. The article is devoted to the problem of mathematical training of future fire safety engineers. In the process of training, cadets should have developed mathematical thinking, focused on the problems of civil protection. The basis for the formation of such thinking is the implementation of practice-oriented teaching of mathematics. Practice-oriented mathematical problems are an effective teaching tool. In the process of training specialists in fire-technical specialties, such tasks ensure the assimilation of mathematical concepts in the context of their interpretation in the professional field of activity of rescue engineers; creation of the mathematical basis necessary for studying the disciplines of the professional training cycle; development of the skill of constructing mathematical models of processes and phenomena in the field of protection of the population and territories. In this work, the author's definition of a practice-oriented mathematical problem is given, reflecting the real conditions of the service activities of specialists of the Ministry of Emergency Situations. Requirements for the content of such tasks for cadets of fire-technical specialties are formulated. A classification of practice-oriented

tasks is proposed, taking into account the specifics of the future service activities of fire and technosphere safety engineers. Mathematical skills and abilities are indicated, the formation of which presents each type of problem, the corresponding practice-oriented mathematical skills necessary in the practical activities of civil protection specialists. Examples of tasks of all considered types are given.

Keywords: higher mathematics, competence, teaching, teaching aids, mathematical knowledge & skills, practice-oriented mathematical problem, types of practice-oriented problems.

For citation: Grebenkina A.S. Practice-oriented tasks as a means of teaching mathematics to cadets of fire-technical specialties // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 181–188. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-181-188>

В подготовке специалистов для Министерства по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (далее – МЧС) математические дисциплины занимают особое место. Наличие навыков математического моделирования лежит в основе решения таких оперативно-тактических задач, как прогнозирование опасных факторов пожара, прогнозирование динамики количества пожаров, прогнозирование чрезвычайных ситуаций (далее – ЧС) природного и техногенного характера, расчет параметров систем обеспечения пожарной безопасности.

Важность перечисленных задач в сфере обеспечения защиты населения и территорий от ЧС и их последствий выдвигает высокие квалификационные требования к уровню освоения математических дисциплин инженерами пожарно-технического профиля. В то же время, имеет место проблема математической грамотности среди специалистов по пожарной и техногенной безопасности. Поэтому, остро стоит проблема совершенствования качества их математической подготовки, решение которой невозможно без разработки новых подходов к обучению математике.

Анализ профессиональных компетенций, которыми должен обладать инженер-спасатель, подтвердил важность развития у курсантов математического мышления, сфокусированного на проблемах гражданской защиты. Основу и эффективное средство формирования такого мышления видим в реализации практико-ориентированного обучения математике.

Под практико-ориентированным обучением математике понимаем обучение, направленное на формирование профессиональных компетенций инженера-спасателя посредством решения реальной или смоделированной практической ситуации математическими методами. Это обучение обеспечивающее:

- усвоение математических понятий в контексте с их интерпретацией в профессиональной сфере деятельности инженеров-спасателей;
- создание математической основы, необходимой для изучения дисциплин профессионального цикла подготовки;
- развитие навыка построения математических моделей процессов и явлений в области защиты населения и территорий от ЧС различного характера.

Реализация практико-ориентированного обучения требует применения специальных средств обучения – материалов, с помощью которых преподаватель осуществляет обучающее воздействие [Иванова]. Средства обучения – это объекты, которые могут быть использованы для усвоения новых знаний [Педагогика: 261]. В процессе математической подготовки курсантов пожарно-технических специальностей основным средством реализации практической направленности обучения являются практико-ориентированные математические задачи.

В настоящее время нет однозначного определения практико-ориентированной или контекстной задачи. Например, О.В. Янищук определяет такую задачу применительно к изучению математики как задачу, целью которой является разрешение стандартных и нестандартных ситуаций посредством нахождения соответствующего способа решения с обязательным использованием математических знаний [Янищук: 152]. И.М. Шапиро под математической задачей с практическим содержанием понимает задачу, фабула которой раскрывает приложения математики в окружающей действительности, в смежных дисциплинах [Шапиро: 5]. В диссертационном исследовании Е.Н. Эрентраут практико-ориентированная задача определяется как сюжетная задача особого вида, которая служит эффективным средством реализации прикладной направленности в процессе обучения математике [Эрентраут: 13].

Учитывая задачи, стоящие перед инженерами пожарной безопасности, мы даем следующее определение практико-ориентированной задачи.

Практико-ориентированная математическая задача – это сюжетная задача, в которой отражена возможная оперативно-тактическая ситуация или практическая проблема служебной деятельности инженера пожарной безопасности, разрешение которой невозможно без применения математических и (или) вероятностных методов.

К практико-ориентированным задачам относим задачи из окружающей действительности, которые показывают применение математической теории в практических ситуациях и связаны с формированием практических навыков, необходимых в повседневной служебной деятельности инженеров-спасателей.

Такие задачи имеют ряд отличий в сравнении с чисто предметными математическими задачами. Наиболее существенные отличия следующие [Далингер: 113]:

- условие задачи сформулировано как ситуация или проблема, для разрешения которой необходимо использовать знания из разных разделов математики и из других дисциплин, на которые нет явного указания в тексте задачи;

- информация и данные в задаче могут быть представлены в различной форме, что требует распознавания объектов;

- имеется указание области применения результата, полученного при решении задачи.

Для повышения эффективности обучения к содержанию практико-ориентированных задач по математике выдвигается ряд требований:

- задачи следует предъявлять обучающимся в определенной последовательности, которая соответствует системе преподавания дисциплины [Рассоха: 78];

- практическое содержание задания обязательно должно быть связано с учебным материалом текущего занятия по математике;

- решение каждой практико-ориентированной задачи демонстрирует курсантам необходимость овладеть конкретными знаниями по математике;

- используемые в задаче понятия, термины и обозначения должны быть доступными для восприятия курсантами;

- способы и методы решения задачи следует приблизить к практическим приемам и методам, применяемым специалистами по гражданской защите при выполнении служебных обязанностей;

- прикладная часть задачи не должна преобладать над ее математической сущностью;

- условие задачи должно предоставлять возможность формирования различных познавательных стратегий, которые могут быть применены для решения других задач [Walkington].

Ведущие ученые выделяют такие типы контекстных задач как предметные, межпредметные и практические [Далингер, Павлова]. М.С. Горбузова разделяет контекстные задачи на предметно-ориентированные, практико-ориентированные, поисково-ориентированные, гуманитарно-ориентированные [Горбузова].

Исходя из задач, стоящих перед специалистами МЧС и определяющих профессионально значимые математические умения и навыки, учитывая интеграцию математических знаний и умений с содержанием дисциплин специальной профессиональной подготовки инженеров пожарной и техносферной безопасности, мы выделяем следующие типы практико-ориентированных математических задач для курсантов пожарно-технических специальностей.

Предметная практико-ориентированная задача – задача, в условии которой описана практическая

или оперативно-тактическая ситуация, требующая установления и применения широкого спектра знаний и связей математического содержания, изучаемых в различных разделах математики.

Приведем примеры предметных практико-ориентированных задач для курсантов указанных специальностей.

Задача 1. *Аварийно-спасательные работы выполняются в береговой зоне Азовского моря и осложняются неблагоприятными погодными условиям (штормовыми порывами ветра). Найти направление и скорость ветра, являющегося результатом взаимного действия ветра, дующего со скоростью 14 м/с на берег, и ветра, дующего с берега на море со скоростью 20 м/с под углом 60° к береговой линии.*

Задача 2. *Имеется M сборных эвакуационных пунктов A_1, A_2, \dots, A_m , в которых находится соответственно a_1, a_2, \dots, a_m человек, нуждающихся в эвакуации. Также имеется N пунктов временного размещения населения B_1, B_2, \dots, B_n , которые могут принять соответственно b_1, b_2, \dots, b_n человек. Известны расстояния C_{ij} между сборными эвакуационными пунктами A_i и пунктами временного размещения B_j ($i = 1, 2, \dots, m; j = 1, 2, \dots, n$). Составить план перевозок населения из сборных эвакуационных пунктов в пункты временного размещения населения так, чтобы общее расстояние при перевозке было минимальным. Исходные данные взять из паспорта территории субъекта Республики.*

Межпредметная практико-ориентированная задача – задача, в условии которой описана практическая или оперативно-тактическая ситуация на языке одной из предметных областей с явным или неявным использованием языка другой предметной области, требующая для своего разрешения применения математических знаний и умений.

Примерами межпредметных практико-ориентированных задач для курсантов пожарно-технических специальностей служат следующие задачи.

Задача 3. *Известно, что скорость горения твердых материалов пропорциональна скорости поступления летучих веществ, образующихся при пиролизе. Оценить термостойкость материалов, определив зависимость скорости их разложения от времени.*

Задача 4. *Полиграфический комбинат «Донецчина» в г. Донецк расположен по адресу Киевский проспект, 48 в селитебной зоне. Производственный объект окружен с трех сторон жилыми микрорайонами, застроенными высотными и пятиэтажными зданиями. Рассчитать величину социального пожарного риска для населения, проживающего в зоне расположения полиграфического комбината.*

Служебная практико-ориентированная задача – задача, в условии которой описана оперативно-тактическая ситуация, для разрешения которой необходимо

применить знания из различных предметных областей, в том числе – математики, и знания из собственного опыта обучающихся, приобретенного во время прохождения учебной и производственной практики в подразделении МЧС (см. задачи 5–7).

Задача 5. *Определить координату плоскости равных давлений, если в центре помещения с дверным проемом произошел пожар. Температура наружного воздуха равна 24 °С, температура пожара – 320 °С. Высота помещения равна 3,5 м. В каком режиме работает проем?*

Задача 6. *На производственном объекте категории Г установлены внешние камеры наблюдения, по которым определены координаты четырех точек объекта. В проекте данного объекта площадь легко-сбрасываемых конструкций равна 20 м². Достаточно ли данных площадей для соблюдения норм пожарной безопасности. (Координаты точек приводятся).*

Задача 7. *Определить закон распределения длительности обслуживания вызовов пожарных подразделений города (данные о количестве вызовов, числе пожарных автомобилей, выезжающих по вызовам и длительности обслуживания каждого вызова за N суток приводятся). Какое количество пожарных автомобилей необходимо включить в состав дежурных караулов, чтобы обеспечить достаточный уровень противопожарной защиты города?*

Соглашаемся с А.А. Вяткиной в том, что существенным требованием к применению практико-ориентированных задач в учебном процессе является составление корректного условия [Вяткина: 74]. Условие задачи следует сформулировать с реальными исходными данными, выдерживая специальную профессиональную терминологию. Это позволит кур-

сантам без принципиальных сложностей определить проблему профессионального характера, отраженную в условии задачи, выбрать метод решения, выполнить анализ полученных результатов в зависимости от специфики условий конкретной задачи.

Каждый тип практико-ориентированных задач является средством формирования определенного спектра математических умений и навыков. Предметные практико-ориентированные задачи направлены на формирование системы теоретических знаний, необходимой для построения и исследования математических моделей в области пожарной и техно-сферной безопасности, развития умений выбирать метод решения модели, выдвигать гипотезы, выбирать критерии проверки их достоверности (рис. 1).

Межпредметные практико-ориентированные математические задачи способствуют развитию умений анализировать, сравнивать, устанавливать закономерности протекания физико-химических процессов горения, выполнять обработку статистических данных, выполнять математическими методами оценку величин различных рисков, опасностей, надежности систем и механизмов (рис. 2). Задачи данного типа лежат в основе формирования профессиональных компетенций, соответствующих проектно-конструкторской и сервисно-эксплуатационной деятельности инженера пожарной и техносферной безопасности.

Служебные практико-ориентированные математические являются средством развития умений выполнять анализ данных о ЧС, строить имитационные математические модели в сфере защиты населения и территорий от ЧС и их последствий (рис. 3). Подобные задачи способствуют формированию у студентов профессиональных компетенций, соответствующих



Рис. 1. Предметная практико-ориентированная задача



Рис. 2. Междисциплинарная практическая задача



Рис. 3. Служебная практическая задача

таким видам деятельности инженеров-спасателей, как проектно-конструкторская, производственно-технологическая и организационно-управленческая.

При изучении различных тем математических дисциплин перечисленные умения могут быть конкретизированы для каждой практической задачи. Например, на практическом занятии по высшей математике по теме «Приложения определённого интеграла» с курсантами пожарно-технических специальностей можно рассмотреть следующую задачу.

Задача 8. В зоне ответственности подразделения МЧС протекает река Дон. Вследствие сложных метеорологических условий в течение трех суток выпала месячная норма осадков. В результате Дон вышел из берегов и затопил территорию, которая может быть задана системой неравенств:

$$\begin{cases} x + y - 8 \leq 0; \\ x - 4y + 12 \geq 0; \\ x \geq 0; \\ y \geq 0. \end{cases}$$



Рис. 4. Математические умения и навыки, соответствующие задаче 8

Для организации и проведения аварийно-спасательных работ необходимо:

- a) начертить зону бедствия в системе координат;
- b) найти площадь затопления;
- c) оценить количество пострадавших, если плотность населения в данной местности составляет $42,5 \text{ чел} / 1 \text{ км}^2$ и в региональном отделении МЧС было зарегистрировано 285 туристов.

Предложенная задача является межпредметной практико-ориентированной задачей. Ее решение на занятии по математике способствует формированию таких компетенций, как [Государственный образовательный стандарт: 14]:

- способность осуществлять оценку оперативно-тактической обстановки и принимать управленческие решения на организацию и ведение оперативно-тактических действий по тушению пожаров и проведению аварийно-спасательных работ (ПК-14);
- способность прогнозировать размеры зон воздействия опасных факторов при авариях и пожарах на технологических установках (ПК-22).

Для успешного выполнения задания курсанты должны обладать определёнными знаниями и умениями, перечень которых отражен на рисунке 4. На этом же рисунке указаны практико-ориентированные математические умения и навыки, формируемые в процессе решения данной задачи и соответствующие им профессиональные компетенции инженера пожарной безопасности.

Таким образом, в процессе обучения математическим дисциплинам курсантов пожарно-технических специальностей могут быть применены следующие типы практико-ориентированных математических задач: предметные, межпредметные и служебные. Условия практико-ориентированных математических задач должны соответствовать реальным требованиям современной техники, состоянию и уровню развития систем обеспечения пожарной безопасности, систем техносферной защиты населения и территорий от ЧС. Для того, чтобы подобные задачи были эффективным средством формирования профессиональных компетенций, физико-химические, технические, управленческие связи и расчеты не должны перегружать задачу, превышать ее математическую составляющую и образовательные возможности студентов. Умения и навыки, приобретенные в ходе решения практико-ориентированных задач, позволят курсантам в дальнейшем самостоятельно выполнять задания профессионального характера, анализировать полученные результаты, давать их практическую интерпретацию.

Список литературы

- Вяткина И.В. Практико-ориентированное обучения как средство профессионализации подготовки будущих специалистов в университете // Новый взгляд на систему образования. Кемерово: КГТУ им. Т.Ф. Горбачева, 2019. С. 71-75.
- Горбузова М.С., Коробкова С.А., Смыковская Т.К., Соловьёва В.В. Контекстные задачи как средство ин-

теграции содержания предметных областей математики, физики и информатики // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22687> (дата обращения: 17.05.2021).

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки 20.05.01 Пожарная безопасность (квалификация «Специалист»): приказ Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики № 947 от 25.12.2015 г. URL: <http://mondnr.ru/dokumenty/standarty-vpo/spetsialitet/send/15-spetsialitet/1457-gos-20-05-01-pozharnaya-bezopasnost> (дата обращения: 12.04.2021).

Далингер В.А. Практико-ориентированное обучение будущих инженеров математике // *Международный журнал экспериментального образования*. 2015. № 3-1. С. 111-114. URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=6726> (дата обращения: 26.04.2021).

Иванова В.А., Левина Т.В. Педагогика. URL: http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/08_01.html (дата обращения 28.05.2021)

Павлова Л.В. Познавательные компетентностные задачи как средство формирования предметно-профессиональной компетентности будущего учителя математики // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. № 113. С. 169-174.

Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / под редакцией П.И. Пидкасистого. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 408 с.

Рассоха Е.Н. Профессионально-ориентированное обучения в процессе преподавания математического анализа и других математических дисциплин // *Вестник Оренбургского государственного аграрного университета*. 2006. № 3 (11). С. 78-79.

Шапиро И.М. Использование задач с практическим содержанием в преподавании математики. Москва, Просвещение, 1990. 96 с.

Эрнтраут Е.Н. Практико-ориентированные задачи как средство реализации прикладной направленности курса математики в профильных школах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2005. 24 с.

Янищук О.В., Далингер В.А. Контекстные математические задачи и формирование ключевых компетенций // *Высшее образование в России*. 2017. № 3(210). С. 151-154.

Walkington C. Using learning technologies to personalize instruction to student interest: The impact of relevant contexts on performance and learning outcomes // *Journal of Educational Psychology*. 2013. Iss. 105 (4). p. 932–945.

References

Viatkina I.V. *Praktiko-orientirovannoe obucheniia kak sredstvo professionalizatsii podgotovki budushchikh spetsialistov v universitete* [Practice-oriented learning as

a means of professionalizing the training of future specialists at the university]. *Novyi vzgliad na sistemu obrazovaniia*. [A new look at the education system], Kemerovo, KGTU im. T.F. Gorbacheva, 2019, pp. 71-75. (In Russ.).

Gorbuzova M.S., Korobkova S.A., Smykovskaia T.K., Solov'eva V.V. *Kontekstnye zadachi kak sredstvo integratsii sodержaniia predmetnykh oblastei matematiki, fiziki i informatiki* [Contextual tasks as a means of integrating the content of the subject areas of mathematics, physics and computer science]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia* [Modern problems of science and education], 2015, № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22687> (дата обращения: 17.05.2021). (In Russ.).

Gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego professional'nogo obrazovaniia. *Napravlenie podgotovki 20.05.01 Pozharnaya bezopasnost' (kvalifikatsiia «Spetsialist»)* [State educational standard of higher professional education. Direction of training 05.20.01 Fire safety (qualification "Specialist")]: *prikaz Ministerstva obrazovaniia i nauki Donetskoi Narodnoi Respubliki № 947 ot 25.12.2015 g.* URL: <http://mondnr.ru/dokumenty/standarty-vpo/spetsialitet/send/15-spetsialitet/1457-gos-20-05-01-pozharnaya-bezopasnost> (дата обращения: 12.04.2021). (In Russ.).

Dalinger V.A. *Praktiko-orientirovannoe obuchenie budushchikh inzhenerov matematike* [Practice-oriented training of future engineers in mathematics]. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniia* [International Journal of Experimental Education], 2015, № 3-1, pp. 111-114. URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=6726> (дата обращения: 26.04.2021). (In Russ.).

Ivanova V.A., Levina T.V. *Pedagogika* [Pedagogy]. URL: http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/08_01.html (дата: obrashcheniia 28.05.2021) (In Russ.).

Pavlova L.V. *Poznavatel'nye kompetentnostnye zadachi kak sredstvo formirovaniia predmetno-professional'noi kompetentnosti budushchego uchitelia matematiki* [Cognitive competence tasks as a means of forming the subject-professional competence of the future teacher of mathematics]. *Izvestiia RGPU im. A.I. Gertsena* [Izvestia RGPU im. A.I. Herzen]. SPb., RGPU im. A.I. Gertsena, 2009, № 113, pp. 169-174. (In Russ.).

Pedagogika: uchebnik i praktikum dlia akademicheskogo bakalavriata [Pedagogy: Textbook and Workshop for Academic Bachelor's Degree], ed. by P.I. Pidkasiistij, Moscow, Iurait Publ., 2019, 408 p. (In Russ.).

Rassokha E.N. *Professional'no-orientirovannoe obucheniiia v protsesse prepodavaniia matematicheskogo analiza i drugikh matematicheskikh distsiplin* [Professionally oriented learning in the process of teaching mathematical analysis and other mathematical disciplines]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo agrar-*

nogo universiteta [Bulletin of the Orenburg State Agrarian University], 2006, № 3 (11), pp. 78-79. (In Russ.).

Shapiro I.M. *Ispol'zovanie zadach s prakticheskim sodержaniem v prepodavanii matematiki* [Using practical tasks in teaching mathematics]. Moscow, Education Publ., 1990, 96 p. (In Russ.).

Erentraut E.N. *Praktiko-orientirovannye zadachi kak sredstvo realizatsii prikladnoi napravlenosti kursa matematiki v profil'nykh shkolakh: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Practice-oriented tasks as a means of implementing the applied orientation of the mathematics course in specialized schools: DSc thesis, summary]. Ekaterinburg, 2005, 24p. (In Russ.).

Ianishchuk O.V., Dalinger V.A. *Kontekstnye matematicheskie zadachi i formirovanie kliuchevykh kompetentsii* [Contextual math problems and the formation of key competencies]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2017, № 3(210), pp. 151-154. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 30.05.2021; одобрена после рецензирования 15.06.2021; принята к публикации 15.07.2021.

The article was submitted 30.05.2021; approved after reviewing 15.06.2021; accepted for publication 15.07.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 189–194. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 189–194. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:51

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-189-194>

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ПО АНАЛИЗУ РЕШЕНИЙ ПРИКЛАДНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Сычева Надежда Васильевна, кандидат педагогических наук, Брянский государственный технический университет, Брянск, Россия, Nadegda_P_11@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0143-5279>

Алейникова Алина Олеговна, Брянский государственный технический университет, Брянск, Россия, maxim251202@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7041-2279>

Аннотация. Изменения, происходящие в современном обществе и производстве, естественно, оказывают влияние и на систему образования, предъявляя к ней новые требования, которые связаны не только с профессиональными качествами выпускника вуза, но и с личностными. Эти требования зафиксированы в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования в виде универсальных и профессиональных компетенций. Одно из направлений, которое будет способствовать формированию личностных качеств выпускника, связано с обучением студентов поисковой деятельности.

Мы рассматриваем вопросы организации поисковой деятельности студентов технического вуза в процессе изучения высшей математики. Для этого нами разработана технология организации поисковой деятельности студентов на основе анализа решений прикладных математических задач. В разработанной технологии нами выделено три этапа: подготовительный, основной, заключительный. Цель каждого этапа сформулирована как с позиции студента, так и с позиции педагога. Также в статье нами показан пример практической реализации разработанной технологии организации поисковой деятельности студентов технического вуза по анализу решений прикладных математических задач, сводящихся к вычислению определенного интеграла. Предложенная технология организации поисковой деятельности студентов также способствует развитию их коммуникативных навыков: студенты получают опыт подготовки доклада, презентации, выступления на публике, учатся отвечать на задаваемые дополнительные вопросы, отстаивать и аргументировать свою точку зрения.

Ключевые слова: поисковая деятельность, технология, прикладная математическая задача, анализ решения.

Для цитирования: Сычева Н.В., Алейникова А.О. Технология организации поисковой деятельности студентов технического вуза по анализу решений прикладных математических задач // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 189–194. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-189-194>

Research Article

THE TECHNOLOGY OF ORGANISING THE SEARCH ACTIVITY OF STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY FOR THE ANALYSIS OF SOLUTIONS TO APPLIED MATHEMATICAL PROBLEMS

Nadezhda V. Sycheva, Candidate of Pedagogic Sciences, Bryansk State Technical University, Bryansk, Russia, Nadegda_P_11@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0143-5279>

Alina O. Aleynikova, Bryansk State Technical University, Bryansk, Russia, maxim251202@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7041-2279>

Abstract. The changes taking place in modern society and production naturally have an impact on the education system, making new requirements for it, which are associated not only with the professional qualities of a university graduate, but also with personal ones. These requirements are fixed in the federal state educational standards of higher education in the form of universal and professional competences. One of the directions that will contribute to the formation of personal qualities of a graduate is related to the training of students in search activities.

We consider the issues of organising the search activity of students of a technical university in the process of studying higher mathematics. To do this, we have developed a technology for organising students' search activity based on the analysis of solutions to applied mathematical problems. We have identified three stages in the developed technology –

preparatory, basic, and final. The goal of each stage is formulated both from the position of the student and from the position of the pedagogue. Also in the article we show an example of the practical implementation of the developed technology of organising the search activity of students of a technical university for the analysis of solutions to applied mathematical problems, which are reduced to calculating a certain integral. The proposed technology of organising students' search activities contributes to the development of their communication skills – students gain experience in preparing a report, presentation, public speaking, learn to answer additional questions, defend and argue their point of view.

Keywords: search activity, technology, applied mathematical problem, solution analysis.

For citation: Sycheva N.V., Aleynikova A.O. The technology of organising the search activity of students of a technical university for the analysis of solutions to applied mathematical problems // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 189–194. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-189-194>

Изменения, происходящие в современном обществе и производстве, естественно, оказывают влияние и на систему образования, предъявляя к ней новые требования. Эти требования связаны не только с профессиональными качествами выпускника вуза, но и с личностными. Сегодня необходимы специалисты, способные к нахождению и принятию организационно-управленческих решений в нестандартных условиях и готовые нести за них ответственность, способные к самостоятельному выстраиванию и реализации перспективных линий интеллектуального и профессионального саморазвития и самосовершенствования. Перечисленные требования зафиксированы в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования в виде универсальных и профессиональных компетенций.

Одним из направлений, которое будет способствовать формированию заявленных личностных качеств выпускника, является обучение студентов поисковой деятельности. Так как согласно определения Т.В. Кудрявцева [Кудрявцев], поисковая деятельность – это деятельность, способствующая выходу из состояния неопределенности и предполагающая активный поиск способа разрешения возникшей проблемы, которым человек изначально не располагал.

Различные аспекты организации и формирования поисковой деятельности у обучающихся были рассмотрены в работах Д. Пойа, Г.И. Саранцева, В.А. Гусева, В.А. Далингера, О.Б. Епишевой, О.Н. Большаковой, Л.В. Шкериной, М.В. Литвинцевой, Е.В. Поздняковой, Ю.А. Кузнецовой, Т.П. Куряченко, О.К. Огурцовой и др.

Так, анализируя работы последних лет, мы выявили, что часть исследователей работают над формированием поисковой деятельности школьников разных возрастных групп (Ю.А. Кузнецова, О.К. Огурцова, Л.С. Секретарева, Е.В. Позднякова и др.), другие рассматривают особенности формирования поисковой деятельности у студентов (в том числе магистрантов и аспирантов) при изучении различных дисциплин (М.В. Литвинцева, Т.П. Куряченко, О.Н. Большакова, Е.Г. Прудникова, В.М. Маркина,

Е.А. Мелехина, Л.В. Лелеп, Н.Я. Сейгушев, О.А. Веденеева и др.).

О.Н. Большакова рассматривает особенности организации исследовательско-поисковой деятельности студентов, обучающихся по специальности «Психология», при проведении аудиторных и внеаудиторных занятий (при работе в лабораториях, кружках, творческих группах, при работе над проектами совместно с производственными, образовательными и социальными организациями по их заказу) [Большакова].

Н.Я. Сайгушев и О.А. Веденеева рассматривают вопросы организации поисковой деятельности будущих учителей при изучении курса «Педагогика и история образования».

Е.Г. Прудникова, В.М. Маркина предлагают организовать поисково-исследовательскую деятельность студентов при изучении химических дисциплин через реферативную работу.

М.В. Литвинцевой построена модель учебной поисковой деятельности обучаемых в процессе изучения ими математических дисциплин; выделена структура поисковой деятельности и соответствующие ей группы действий, осуществляемые преподавателем и студентами в процессе совместной поисковой деятельности, направленной на решение учебной задачи.

Т.П. Куряченко разработана методика формирования приемов поисково-исследовательской деятельности студентов педвузов при обучении математическому анализу. По мнению автора, эта работа будет эффективной, если в процесс обучения систематически включать задания, требующие осуществления действий, входящих в состав формируемых приемов, учитывать специфику предметного содержания и особенности профессиональной деятельности. Автором разработан соответствующий комплекс задач и заданий по математическому анализу, предназначенный для будущих учителей математики [Куряченко].

В статье Е.А. Мелехиной, Л.В. Лелеп [Мелехина, Лелеп] обосновывается, что поисковая деятельность способствует формированию общекультурных и профессиональных компетенций магистрантов и аспирантов при изучении иностранного языка,

при условии, что обучение осуществляется на основе лично-ориентированных технологий (проблемное обучение и метод проектов).

Обобщая психолого-педагогические и методические исследования последних лет, можно заключить, что в настоящее время актуальными и перспективными (в аспекте формирования компетенций, отраженных в ФГОС) являются направления обучения, связанные с организацией и формированием поисковой, поисково-исследовательской деятельности обучаемых.

Мы рассматриваем вопросы организации поисковой деятельности студентов технического вуза в процессе изучения высшей математики.

Формирование поисковой деятельности мы предлагаем осуществлять при изучении прикладных математических задач. Прикладные задачи нами выбраны не случайно, для студентов технических вузов этот вид задач имеет особое значение. Во-первых, прикладные задачи служат средством установления связи между математикой и профессиональной составляющей образования, в частности между математикой и общетехническими и специальными дисциплинами. Таким образом, реализуется принцип профессионально-прикладной направленности обучения высшей математике. Во-вторых, в процессе работы с прикладными математическими задачами можно, не привлекая профессиональной информации, формировать у студентов навыки построения математической модели задачи, ее исследования и интерпретации полученных результатов. Комплекс этих навыков очень важен для будущего инженера и будет востребован не только при изучении общетехнических и специальных дисциплин в вузе, но и в будущей профессиональной деятельности.

Осуществлять формирование поисковой деятельности студентов на основе анализа решений прикладных математических задач мы предлагаем в три этапа. Цель каждого этапа мы устанавливаем, как с позиции студента, так и с позиции педагога.

Первый этап – подготовительный.

Цель студента на подготовительном этапе заключается в освоении учебного материала (теоретического и практического), соответствующего тематике прикладных математических задач, планируемых для дальнейшего изучения.

Обычно изучение математического материала осуществляется традиционным способом: теоретический материал выдается на лекции, на практическом занятии студенты осваивают способы решения типовых задач.

Цель педагога – разработать задания, в которые включены приемы поисковой деятельности студентов, и с помощью которых будет организована работа студентов по освоению способов решения прикладных математических задач, а также определить спо-

собы осуществления контроля и требования к форме предъявления и результатам работы студентов.

Для достижения этой цели преподавателю необходимо предварительно произвести анализ учебной литературы с целью выделения поисковых умений, которые могут быть сформированы у студентов при работе с запланированными прикладными задачами, и на основании этого разработать приемы и способы организации запланированной поисковой деятельности. Эти приемы подаются студентам в виде заданий, направляющих их поисковую деятельность в процессе самостоятельного изучения решения прикладных задач по определенной тематике.

Второй этап – основной.

Цель студента – на основе анализа образцов решения предложенных прикладных математических задач выделить основные этапы их решения и шаги реализации каждого из этапов.

Этой цели студенты могут достигнуть, выполняя задания поискового характера, предложенные преподавателем.

Цель педагога – осуществлять контроль за самостоятельной поисковой деятельностью студентов по освоению способов решения прикладных математических задач, при необходимости консультировать студентов и направлять их работу.

Третий этап – заключительный.

Цель студента – представить результаты осуществленной поисковой деятельности по анализу решений прикладных математических задач в соответствии с запланированной формой отчетности (компьютерная презентация, доклад).

Цель педагога – организовать рефлексию осуществленной студентами поисковой деятельности по анализу решений прикладных математических задач и рефлексию процесса осуществления этой деятельности.

Для этого преподаватель организует диалог, на котором студенты анализируют возникавшие при работе затруднения, устанавливают их причины, выделяют использованные приемы их преодоления.

Осуществлять рефлексию необходимо, так как она способствует формированию у студента стремления к осознанию результатов своей деятельности, процесса ее организации и осуществления, а это, в свою очередь, способствует развитию самостоятельной поисковой деятельности, инициированной самим студентом не только в процессе его дальнейшей учебы, но и в будущей профессиональной деятельности.

В курсе высшей математики организовать освоение прикладных задач средствами поисковой деятельности можно при изучении разделов: «Производная и ее приложения», «Определенный интеграл», «Дифференциальные уравнения».

Методика формирования поисковой деятельности студентов при изучении раздела «Дифференциальные

уравнения», в том числе и при изучении прикладных математических задач, моделью которых является дифференциальное уравнение, разработана нами ранее и представлена в диссертационном исследовании Н.В. Сычевой [Сычева].

В рамках данной статьи приведем пример реализации технологии организации поисковой деятельности студентов технического вуза по анализу решений прикладных математических задач, сводящихся к вычислению определенного интеграла.

На подготовительном этапе студентами традиционным способом осуществляется изучение теоретического материала и осваиваются способы решения типовых задач по теме «Определенный интеграл».

На основном этапе (собственно поисковая деятельность студентов) студентам выдаются несколько образцов решения прикладных задач, сводящихся к вычислению определенного интеграла, либо даются ссылки на литературу, источники из сети интернет, где эти образцы находятся. Также допускается самостоятельный подбор студентами образцов решения соответствующих задач. Для студентов технических направлений подготовки в разделе «Определенный интеграл» особое значение для их будущей профессиональной деятельности имеют задачи о вычислении работы переменной силы и задачи о вычислении силы давления жидкости. Поэтому для организации

обучения студентов поисковой деятельности при изучении данного раздела предлагаются образцы решения именно этих видов задач. К образцам решения прилагаются следующие задания, направляющие поисковую деятельность студентов при самостоятельном изучении процесса решения прикладных задач:

1. Ознакомьтесь с предложенными решениями прикладных задач (содержатся в таблице 1) и выделите такие этапы решения, чтобы они могли в дальнейшем помочь решать задачи рассматриваемого вида. (Этим заданием формируем приемы анализа образцов решения задач.)

2. Одинаковые ли этапы вы выделили? Сравните реализацию каждого этапа для рассматриваемых задач.

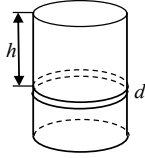
3. Составьте рекомендации по решению задач рассматриваемого вида.

4. Оформите решения рассматриваемых задач, выделяя каждый этап. (Выполняя это задание, студенты могут обнаружить затруднения, которых ранее не возникало, но они могут появиться в процессе самостоятельного решения задач рассматриваемого вида. Это связано с тем, что обычно в решениях, представленных в учебниках, промежуточные действия не указываются.)

5. Решите самостоятельно следующие задачи, опираясь на составленные вами ранее рекомендации

Таблица 1

Варианты решения прикладных задач

<p>Вычислить работу, необходимую для выкачивания масла из вертикального цилиндрического резервуара высотой $H = 6$ м и радиусом основания $R = 2$ м. Удельный вес масла $\delta = 0,9$.</p> <p><i>Решение.</i> Величина работы q, затрачиваемой на поднятие некоторого тела, зависит от высоты x его подъема: $q = Px$, P – вес тела.</p> <p>Допустим, что работа, затраченная на выкачивание из резервуара слоя масла толщиной x (рис. 1), есть некоторая функция $q(x)$ и найдем дифференциал этой функции.</p> <p>При увеличении x на величину dx объем v слоя масла увеличится на величину $\Delta v = \pi R^2 dx$, его вес p увеличится на величину $\Delta p = \pi \delta R^2 dx$, а затраченная работа q увеличится на величину $\Delta q = \pi \delta R^2 x dx$.</p>  <p>Рис. 1.</p> <p>Всю искомую работу Q получим при изменении x от 0 до H. Поэтому</p> $Q = \pi \delta R^2 \int_0^H x dx = \pi \delta R^2 \left. \frac{x^2}{2} \right _0^H = \frac{\pi \delta R^2 H^2}{2} \approx 64800\pi \text{ (кГм)} \approx 64800\pi \approx 64800 \cdot 9,81\pi \text{ (Дж)} \approx 635688\pi \text{ (Дж)}$ <p>[Зайниев: 36]</p>	<p>Водопроводная труба имеет диаметр 6 см; один конец ее соединен с баком, в котором уровень воды на 100 см выше верхнего края трубы, а другой закрыт заслонкой. Найдите полное давление на заслонку.</p> <p><i>Решение.</i> Заслонка представляет собой круг радиусом 3 см. Разобьем площадь этого круга на элементы – полоски, параллельные поверхности воды. Площадь одного такого элемента, находящегося на расстоянии y от центра, равна (с точностью до бесконечно малых высшего порядка)</p> $qS = 2\sqrt{9-y^2} dy \text{ см}^2.$ <p>Найдем силу давления, испытываемую этим элементом:</p> $qP = 2\rho g(103-y)\sqrt{9-y^2} dy = 1960(103-y)\sqrt{9-y^2} dy \text{ дин}$ <p>(здесь $\rho = 1 \text{ г/см}^3$).</p> <p>Следовательно,</p> $P = 1960 \int_{-3}^3 (103-y)\sqrt{9-y^2} dy = \left[103 \left(\frac{y}{2} \sqrt{9-y^2} + \frac{9}{2} \arcsin \frac{y}{3} \right) + \frac{1}{3} (9-y^2)^{3/2} \right]_{-3}^3 = 980 \cdot 927\pi \approx 908460\pi \text{ эрг} \approx 0,09\pi \text{ Дж}$ <p>[Данко: 404–405]</p>
---	---

по решению задач рассматриваемого вида, при необходимости внесите изменения в ваши рекомендации.

Задачи:

Определить давление воды на вертикальную плотину, имеющую форму трапеции, основания которой равны a и b , а высота h , если большее основание a лежит на уровне свободной поверхности воды [Зайниев: 33].

Шар радиуса R с плотностью 1 погружен в воду так, что он касается поверхности. Какую работу необходимо затратить, чтобы извлечь шар из воды? [Зайниев: 43]

6. Разработайте компьютерную презентацию, в которой должны быть отражены следующие положения: рассматриваемый вид задач; признаки распознавания данного вида задач; схема их решения, в которой отражены шаги реализации каждого этапа решения; образец решения одной или двух задач с выделением каждого шага предлагаемой вами схемы решения.

На заключительном этапе студенты представляют разработанные ими презентации, а также подводятся итоги. Для этого студентам предлагается ответить на следующие вопросы:

– Какие затруднения при выполнении данной работы у вас возникали?

– Каковы причины этих затруднений?

– Что помогло вам преодолеть возникшие затруднения?

Если у вас не возникло затруднений, то предложите рекомендации по осуществлению проделанной работы, которые могли бы помочь другим студентам быть успешными при выполнении данной работы.

Заметим, что при работе над этим проектом студенты имеют возможность консультации с преподавателем, который при необходимости корректирует и направляет их деятельность.

Опыт поисковой деятельности, приобретенный студентами при выполнении такого рода заданий, будет востребован не только при дальнейшем самостоятельном освоении прикладных математических задач из других разделов курса «Высшая математика», но и при работе с образцами решения задач из общетехнических и специальных дисциплин (теоретическая механика, сопротивление материалов и др.).

Кроме того, предложенная технология организации поисковой деятельности студентов по анализу решений прикладных математических задач с последующим представлением результатов их работы способствует развитию коммуникативных навыков студентов. Они получают опыт подготовки доклада, презентации, выступления на публике, учатся отвечать на задаваемые дополнительные вопросы, отстаивать и аргументировать свою точку зрения.

Список литературы

Большакова О.Н. Особенности организации исследовательской и поисковой деятельности студентов вуза // Человек и образование. 2011. № 2 (27). С. 73–76.

Данко П.Е. Высшая математика в примерах и задачах / П.Е. Данко, А.Г. Попов, Т.Я. Кожевникова. М.: Оникс, 2007. Ч. 1. 320 с.

Дмитриева А.Б. Самостоятельная работа по решению прикладных задач в курсе математики как условие повышения качества профессиональной подготовки обучающихся в вузе: дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 143 с.

Зайниев Р.М. Задачи и упражнения по математике с практическим содержанием: учебное пособие для студентов, обучающихся по направлениям и специальностям техники и технологии. Набережные Челны: Изд-во Камской гос. инж.-экон. акад., 2008. 80 с.

Кудрявцев Л.Д. Современная математика и её преподавание: учеб. пособие для вузов. М.: Наука, 1985. 176 с.

Кузнецова Ю.А. Формирование поисковой деятельности в обучении математике учащихся 1–6 классов: дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2004. 168 с.

Куряченко Т.П. Формирование приёмов поисково-исследовательской деятельности будущих учителей математики в процессе обучения математическому анализу: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2006. 234 с.

Литвинцева М.В. Формирование поисковой деятельности студентов в процессе математической подготовки в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2008. 175 с.

Мелёхина Е.А., Лелеп Л.В. Поисковая деятельность в формировании универсальных и профессиональных компетенций магистрантов и аспирантов // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 2. С. 58–63.

Прудникова Е.Г., Маркина В.М. Поисковая работа студентов при изучении химических дисциплин // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2013. № 2 (26). С. 206–211.

Сейгушев Н.Я., Веденева О.А. Организация поисковой деятельности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-3. С. 133–135.

Секретарева Л.С. Формирование геометрических представлений младших школьников на основе поисковой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2007. 23 с.

Сычева Н.В. Методика изучения дифференциальных уравнений средствами поисковой деятельности студентами технических направлений подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2012. 201 с.

References

- Bol'shakova O.N. *Osobennosti organizacii issledovatel'skoj i poiskovoj dejatel'nosti studentov vuza* [Features of the organization of research and search activities of university students]. *Chelovek i obrazovanie* [People and education], 2011, № 2 (27), pp. 73–76. (In Russ.).
- Danko P. E. *Vysshaja matematika v primerah i zadachah*, P.E. Danko, A.G. Popov, T.Ja. Kozhevnikova. Moscow, Oniks Publ., 2007, part 1, 320 p. (In Russ.).
- Dmitrieva A.B. *Samostojatel'naja rabota po resheniju prikladnyh zadach v kurse matematiki kak uslovie povyshenija kachestva professional'noj podgotovki obuchаемых v vuze: dis. ... kand. ped. nauk* [Independent work on solving applied problems in the course of mathematics as a condition for improving the quality of professional training of students at the university: dis. ... candidate of Pedagogical Sciences]. Moscow, 2004, 143 p. (In Russ.).
- Zajniev R.M. *Zadachi i uprazhnenija po matematike s prakticheskim sodержaniem: uchebnoe posobie dlja studentov, obuchajushhijhsja po napravlenijam i special'nostjam tehniki i tehnologii* [Tasks and exercises in mathematics with practical content: a textbook for students studying in the areas and specialties of engineering and technology]. Naberezhnye Chelny, Kamskoj gos. inzh.-jekon. akad. Publ., 2008, 80 p. (In Russ.).
- Kudrjavcev L.D. *Sovremennaja matematika i ejo prepodavanie: Uchebnoe posobie dlja vuzov* [Modern mathematics and its teaching: A textbook for universities]. Moscow, Nauka Publ., 1985, 176 p. (In Russ.).
- Kuznecova Ju.A. *Formirovanie poiskovoj dejatel'nosti v obuchenii matematike uchashhijhsja 1-6-h klassov: dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of search activity in teaching mathematics to students of grades 1-6: dis. ... candidate of Pedagogical Sciences]. Penza, 2004, 168 p. (In Russ.).
- Kurjachenko T.P. *Formirovanie priimov poiskovo-issledovatel'skoj dejatel'nosti budushhijh uchitelej matematiki v processe obuchenija matematicheskomu analizu: dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of methods of search and research activities of future teachers of mathematics in the process of teaching mathematical analysis: dis. ... candidate of Pedagogical Sciences]. Omsk, 2006, 234 p. (In Russ.).
- Litvinceva M.V. *Formirovanie poiskovoj dejatel'nosti studentov v processe matematicheskoj podgotovki v pedagogicheskom vuze: dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of students' search activity in the process of mathematical training at a pedagogical university: dis. ... candidate of Pedagogical Sciences]. Krasnoyarsk, 2008, 175 p. (In Russ.).
- Mel'johina E.A., Lelep L.V. *Poiskovaja dejatel'nost' v formirovanii universal'nyh i professional'nyh kompetencij magistrantov i aspirantov* [Search activity in the formation of universal and professional competencies of undergraduates and postgraduates]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2016, № 2, pp. 58–63. (In Russ.).
- Prudnikova E.G., Markina V.M. *Poiskovaja rabota studentov pri izuchenii himicheskikh disciplin* [Search work of students in the study of chemical disciplines]. *Izvestija vysshijh uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki* [News of higher educational institutions. The Volga region. Humanities], 2013, № 2 (26), pp. 206–211. (In Russ.).
- Sejgushev N.Ja., Vedeneeva O.A. *Organizacija poiskovoj dejatel'nosti budushhego uchitelja v processe professional'noj podgotovki* [Organization of the search activity of the future teacher in the process of professional training]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Problems of modern pedagogical education], 2019, № 63–3, pp. 133–135. (In Russ.).
- Sekretareva L.S. *Formirovanie geometricheskijh predstavlenij mladshijh shkol'nikov na osnove poiskovoj dejatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of geometric representations of younger schoolchildren on the basis of search activity. Autoref. dis. ... candidate of Pedagogical Sciences]. Jaroslavl, 2007, 23 p. (In Russ.).
- Sycheva N.V. *Metodika izuchenija differencial'nyh uravnenij sredstvami poiskovoj dejatel'nosti studentami tehniceskijh napravlenij podgotovki: dis. ... kand. ped. nauk* [Methods of studying differential equations by means of search activity by students of technical areas of training: dis. ... candidate of Pedagogical Sciences]. Bryansk, 2012, 201 p. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 24.04.2021; одобрена после рецензирования 11.05.2021; принята к публикации 01.08.2021.

The article was submitted 24.04.2021; approved after reviewing 11.05.2021; accepted for publication 01.08.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 195–201. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 195–201. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 811.161.1

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-195-201>

РУССКИЕ АНТРОПОНИМЫ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Сергеева Надежда Михайловна, кандидат филологических наук, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Ярославль, Россия, nadezhda171@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2938-707X>

Верещагина Ольга Николаевна, кандидат филологических наук, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Ярославль, Россия, olgavereshchagina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2959-4987>

Прусова Елена Николаевна, кандидат филологических наук, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Ярославль, Россия, timofeevalena76@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3842-723X>

Аннотация. Данная статья посвящена актуальным проблемам изучения русских антропонимов на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному. Авторами выделены и описаны основные трудности, возникающие у иностранцев при употреблении в речи русских имён и фамилий: выбор необходимой в конкретной коммуникативной ситуации комбинации компонентов русского личного имени; наличие широкого спектра гипокористических и качественных личных имён, трудность их соотнесения с полной формой имени; совпадение некоторых мужских и женских гипокористических личных имён, затрудняющее их различение в малом контексте. Проведён сравнительный анализ учебных пособий элементарного уровня по русскому языку как иностранному с точки зрения представленности в них русских личных имён, предписанных лексическим минимумом соответствующего уровня к освоению обучающимися. Установлено, что необходимый лексический материал в анализируемых пособиях представлен не в полном объёме, системная подача информации об образовании и употреблении антропонимов отсутствует. Авторами статьи сформирована и представлена система языковых и речевых заданий, восполняющих указанные недостатки и способствующих успешному освоению русских личных имён иностранными обучающимися на элементарном уровне владения языком.

Ключевые слова: антропоним, формула русского имени, личное имя, отчество, фамилия, русский язык как иностранный, элементарный уровень владения языком.

Для цитирования: Сергеева Н.М., Верещагина О.Н., Прусова Е.Н. Русские антропонимы на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному: лингводидактический аспект // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 195–201. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-195-201>

Research Article

RUSSIAN ANTHROPONYMS AT THE INITIAL STAGE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: LINGUODIDACTIC ASPECT

Nadezhda M. Sergeeva, Candidate of Philological Sciences, Yaroslavl Higher Military College of Air Defence, Yaroslavl, Russia, nadezhda171@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2938-707X>

Ol'ga N. Vereshchagina, Candidate of Philological Sciences, Yaroslavl Higher Military College of Air Defence, Yaroslavl, Russia, olgavereshchagina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2959-4987>

Yelena N. Prusova, Candidate of Philological Sciences, Yaroslavl Higher Military College of Air Defence, Yaroslavl, Russia, timofeevalena76@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3842-723X>

Abstract. This article is devoted to the topical problems of studying Russian anthroponyms at the initial stage of teaching Russian as a foreign language. The authors highlight and describe the main difficulties that foreigners face when using Russian first and last names in speech – the choice of the combination of components of the Russian personal name necessary in a specific communicative situation; the presence of a wide range of hypocoristic and qualitative personal names, the difficulty of correlating them with the full form of the name; the coincidence of some male and female hypocoristic personal names, making it difficult to distinguish them in a small context. A comparative analysis of elementary level textbooks on Russian as

a foreign language from the point of view of the representation in them of Russian personal names prescribed by the lexical minimum of the corresponding level for mastering by students. It is established that the necessary lexical material in the analysed manuals is not fully presented, lack of systematic presentation of information about the formation and use of anthroponyms is mentioned. The authors of the article have formed and presented a system of language and speech tasks that make up for these shortcomings and contribute to the successful development of Russian personal names by foreign students at an elementary level of language proficiency.

Keywords: anthroponym, Russian name formula, personal name, patronymic, surname, Russian language as foreign, elementary level of language proficiency.

For citation: Sergeyeva N.M., Vereshchagina O.N., Prusova Ye.N. Russian anthroponyms at the initial stage of teaching Russian as a foreign language: linguodidactic aspect // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 195–201. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-195-201>

Имена собственные вообще и антропонимы в частности традиционно представляют собой особенно сложный для освоения иностранцами пласт лексики. Особенности восприятия русских личных имён представителями иных лингвокультур неоднократно становились предметом научного анализа [Аль-Дурейд: 255–260; Ван: 7–10; Котова, Чжао: 430–435; Суси: 29–33]. Специфика использования русских антропонимов в различных сферах коммуникации также нашла отражение в работах российских исследователей [Крюкова: 235–240; Мартыненко: 196–209]. Однако методическое обеспечение изучения инофонами русских личных имён на элементарном уровне владения языком до настоящего времени остаётся недостаточным: в учебных пособиях задания, направленные на освоение личных имён, либо полностью отсутствуют, либо представлены несистемно (одно-два упражнения). Именно поэтому актуальность представленного исследования не вызывает сомнений.

Цель данной статьи – определить лингводидактические основы изучения русских антропонимов на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач: выявить основные трудности, возникающие у инофонов в процессе освоения русских личных имён на начальном этапе обучения; проследить реализацию лексического минимума элементарного уровня (с точки зрения представленности русских личных имён) в избранных учебных пособиях; сформировать систему заданий, способствующих успешному освоению русских личных имён иностранными обучающимися на элементарном уровне владения языком.

Материалом для данного исследования послужили следующие учебные пособия, используемые в нашей практике на начальном этапе обучения: 1) «Практический русский язык в ситуациях и иллюстрациях» (автор – Г.Г. Малышев) [Малышев]; 2) «Русский сувенир» (автор – И.В. Мозелова) [Мозелова]; 3) «Поехали! Русский язык для взрослых» (автор – С.И. Чернышов) [Чернышов]; 4) «Русский язык: 5 элементов» (автор – Т.Л. Эсмантова) [Эсмантова]; 5) «Рус-

ский язык в вашем темпе» (авторы: С.А. Хавронина, А.И. Широценская, Л. Брон-Чичагова) [Khavronina, Chirotschenskaia, Bron-Tchitchagova].

В ходе исследования применялись методы сплошной выборки, сопоставительного анализа и контент-анализа.

В настоящее время не вызывает сомнений, что главным критерием владения любым языком (в том числе русским как иностранным) является не знание грамматических правил, а умение вступать в коммуникацию. Первое, с чего обычно начинается коммуникативный акт, – это приветствие и знакомство. И уже на этом этапе иностранцы, изучающие русский язык в условиях языковой среды, сталкиваются с рядом трудностей.

Во-первых, вызывает затруднения трёхкомпонентная формула русского личного имени, которая используется при официальном представлении. Русские фамилия, имя и отчество обычно функционируют в речи или в виде отдельных компонентов, или в виде различных комбинаций компонентов: фамилия + имя + отчество; имя + отчество + фамилия; имя + отчество; имя + фамилия и т. д. Иностранцам, не знакомым с формулой русского имени, бывает очень трудно вычленив нужную в данной коммуникативной ситуации комбинацию компонентов, особенно в случае фамилий, образованных от имён (*Иванов, Петров, Романов* и т. п.). Это зачастую приводит к коммуникативным ошибкам и может создать напряжённые эмоциональные отношения между участниками общения.

Во-вторых, характерной особенностью системы антропонимов русского языка является наличие широкого спектра гипокористических и квалитативных личных имён. Причём эти имена могут быть настолько разнообразными, что инофону бывает очень сложно установить соответствие между ними и полной формой личного имени. Например: *Александр – Саша, Сашенька, Сашечка, Сашуля, Сашка, Саня, Санечка, Санёк, Шура, Шурочка, Шурка, Шурик, Алекс; Людмила – Люда, Людочка, Люся, Люсечка, Люсенька, Люси, Мила, Милочка*. Ситуация осложняется ещё и тем, что многие мужские гипокористические и квалитативные личные имена относятся к первому скло-

нению и на начальном этапе обучения воспринимаются иностранцами как существительные женского рода и, соответственно, интуитивно связываются с лицами женского пола. Это может приводить обучающихся не только к когнитивному диссонансу, но и к грамматическим ошибкам, когда глагол прошедшего времени употребляется в форме женского рода вместо мужского.

В-третьих, трудности не только у инофонов, но и у носителей языка зачастую вызывает совпадение некоторых мужских и женских гипокористических личных имён (например, *Саша, Женя, Валя*), поскольку их разграничение в речи, особенно в малом контексте, иногда совершенно невозможно.

В соответствии с Лингводидактической программой по русскому языку как иностранному, информа-

Таблица 1

Представленность русских личных имён в учебных пособиях по русскому языку как иностранному элементарного уровня

Лексический минимум		Малышев		Мозелова		Чернышов		Эсмантова		Хавронина	
Полное имя (ПИ)	Гипокористическое имя (ГИ)	ПИ	ГИ	ПИ	ГИ	ПИ	ГИ	ПИ	ГИ	ПИ	ГИ
Александр	Саша	+	-	+	-	+	+	+	+	+	-
Александра	Саша	-	-	+	-	+	+	+	+	+	-
Алексей	Алёша, Лёша	+	-	+	-	-	-	+	+	+	-
Алла		-	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Андрей	Андрюша	-	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Анна	Аня	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-
Антон	Антоша	+	-	-	-	+	-	+	-	+	-
Борис	Боря	+	-	-	-	+	-	+	+	+	-
Вадим	Вадик	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-
Вера		+	-	-	-	+	-	+	-	+	-
Виктор	Витя	+	-	+	-	+	+	+	-	+	+
Владимир	Володя	-	-	+	-	+	+	+	+	+	-
Галина	Галя	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+
Дмитрий	Дима, Митя	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+
Евгений	Женя	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-
Екатерина	Катя	-	+	-	+	-	+	+	+	-	+
Елена	Лена	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+
Иван	Ваня	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-
Игорь		-	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Ирина	Ира	-	+	-	-	+	+	+	+	+	-
Лариса	Лара	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-
Любовь	Люба	-	-	-	-			-	-	+	-
Людмила	Люда, Люся, Мила	-	-	-	-	+	-	+	-	+	+
Максим	Макс	-	-	+	+	-	-	+	-	+	-
Марина		-	-	+	-	+	-	-	-	+	-
Мария	Маша, Маруся	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Михаил	Миша	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-
Наталья	Наташа	-	+	+	-	-	+	+	+	+	-
Николай	Коля	+	-	-	-	-	+	+	+	+	-
Нина		+	-	+	-	-	-	+	-	+	-
Олег		-	-	-	-	+	-	+	-	+	-
Ольга	Оля	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+
Пётр	Петя	+	+	-	-	+	+	+	+	+	-
Светлана	Света	+	-	-	-	+	+	+	+	+	-
Сергей	Серёжа	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+
Тамара	Тома	-	-	+	-	-	-	+	-	+	-
Татьяна	Таня	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+
Юрий	Юра	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-

ция об имени и фамилии вводится на элементарном уровне (темы общения «Рассказ о себе» и «Друзья, знакомые») [Лингводидактическая программа: 14].

Лексический минимум элементарного уровня по русскому языку как иностранному [Лексический минимум: 72] ограничивает список русских имён, которые должен знать и использовать в своей речи иностранец на данном этапе обучения: 38 личных имён в полной форме (19 мужских и 19 женских) и 36 гипокористических личных имён (17 мужских, 17 женских и 2 имени, которые употребляются для именованья лиц и мужского, и женского пола).

Любое учебное пособие должно обеспечивать лексический минимум и при этом может содержать избыточную лексическую информацию. Мы проследили реализацию лексического минимума элементарного уровня (с точки зрения представленности русских имён) в указанных выше учебных пособиях, используемых в нашей практике. Результаты сопоставления представлены в таблице 1.

В учебном пособии «Практический русский язык в ситуациях и иллюстрациях» (автор Г.Г. Малышев) представлен наиболее краткий перечень антропонимов, включающий 29 имён. При этом 28 из них соответствуют лексическому минимуму (18 полных и 10 гипокористических) и одно не входит в лексический минимум (*Роман*).

Учебное пособие «Русский сувенир» (автор И.В. Мозелова) содержит 44 русских личных имени, 24 из которых входят в лексический минимум. При этом следует отметить, что в данное пособие включены преимущественно полные имена, гипокористических имени всего 4: 2 – входящие в необходимый минимум элементарного уровня (*Макс, Машиа*) и 2 – выходящие за его пределы (*Вика, Влад*). Выходят за пределы лексического минимума элементарного уровня 18 полных имён: *Анастасия, Арина, Валерия, Вероника, Виктория, Георгий, Даниил, Денис, Илья, Кира, Кирилл, Кристина, Лада, Маргарита, Марк, Павел, Роман, Юлия*.

В учебном пособии «Поехали! Русский язык для взрослых» (автор С.И. Чернышов) содержатся 33 имени, соответствующие лексическому минимуму (24 полных и 9 гипокористических), и 16 имён, которые не входят в лексический минимум (из них 11 полных: *Алёна, Василий, Владислав, Гавриил, Илья, Капитон, Клавдия, Константин, Леонид, Семён, Фёдор* и 5 гипокористических: *Вася, Костя, Настя, Слава, Юля*).

Учебное пособие «Русский язык: 5 элементов» (автор Т.Л. Эсмантова) предлагает наиболее широкий спектр русских личных имён – 109, из них 35 полных имён, соответствующих лексическому минимуму (не включены всего 3 имени: *Вадим, Любовь* и *Марина*). За пределы лексического минимума элементарно-

го уровня выходит 21 полное имя: *Антонина, Валентин, Валентина, Варвара, Вероника, Виктория, Геннадий, Даниил, Евгения, Елизавета, Инна, Кирилл, Леонид, Надежда, Павел, Роман, Семён, Софья, Тимофей, Фёдор, Юлия*. Представлены также не входящие в необходимый минимум качественные личные имена с различными суффиксами: -очк-, -ечк- (*Анечка, Валечка, Ванечка, Вовочка, Димочка, Женечка, Ирочка, Леночка, Лизочка, Танечка, Шуручка*), -оньк-, -еньк- (*Володенька, Катенька, Коленька, Лизонька, Машенька, Мишенька, Наташенька, Петенька, Сашенька*), -уш-, -юш-, -иш- (*Валюша, Ванюша, Ириша, Катюша, Петруша, Танюша*).

В учебное пособие «Русский язык в вашем темпе» включены все полные имена, предписанные лексическим минимумом, за исключением двух: *Евгений, Екатерина*. Кроме того, включены имена, выходящие за пределы необходимого минимума: *Валентина, Валерий, Василий, Геннадий, Григорий, Денис, Кирилл, Лидия, Матвей, Павел, Римма, Софья, Филипп, Юлия*. Гипокористические имена представлены недостаточно полно: всего 9 из необходимого минимума (*Витя, Галя, Дима, Катя, Лена, Люда, Оля, Серёжа, Таня*) и 6 имён, не входящих в минимум (*Валя, Вася, Лида, Лиза, Слава, Юля*).

В целом русские личные имена, предписанные к изучению лексическим минимумом элементарного уровня, представлены в рассмотренных пособиях недостаточно полно. Причём следует отметить, что из рассмотренных учебных пособий только «Русский язык: 5 элементов» содержит два упражнения, направленные на освоение обучающимися данного пласта русской лексики. В остальных пособиях антропонимы представлены в качестве иллюстративного материала для фонетической работы или встречаются в грамматических упражнениях и текстах для чтения. Однако для прочного усвоения такого сложного и при этом необходимого лексического материала, каким являются русские личные имена, работа должна проводиться системно и комплексно. В связи с этим, опираясь на материалы Т.Л. Эсмантовой, выстроим расширенную систему заданий, позволяющих инофонам эффективно освоить необходимый минимум русских имён уже на элементарном уровне обучения.

Работа по обучению лексике традиционно проводится в несколько этапов: презентация новой лексики, закрепление изученной лексики с помощью условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений. Кроме того, методисты предлагают использовать для освоения новой лексики упражнения в контексте межкультурной коммуникации [Крючкова, Мощинская: 160]. Та же логика применима и при изучении инофонами русских имён.

Введение русских антропонимов происходит на первом занятии в ходе знакомства: преподаватель

представляется аудитории, называя свои имя и отчество, а также фамилию. Например: меня зовут Татьяна Александровна Иванова. Преподаватель комментирует формулу русского имени: вычленяет личное имя, отчество, фамилию; объясняет ситуации, в которых используются разные сочетания компонентов. Закрепление новой информации проводится в ходе аудирования / чтения диалога-знакомства.

Задание 1. Слушайте / читайте диалог. Назовите имена, которые вы встретили в диалоге, вычлените фамилию, личное имя, отчество. Обратите внимание, что участники диалога представляются по-разному. Как вы думаете, почему?

– Здравствуйте. Будем знакомы. Я ваш преподаватель. Меня зовут Наталия Сергеевна Петрова. А вас как зовут?

– Здравствуйте. Меня зовут Антон.

– Рада познакомиться, Антон. А это кто?

– Познакомьтесь. Это моя подруга. Её зовут Марина.

– Очень приятно, Марина.

– Я тоже рада познакомиться, Наталия Сергеевна.

При необходимости преподаватель даёт комментарий: при официальном представлении обычно называют имя, отчество и фамилию. К людям, старшим по возрасту и/или социальному статусу, в России принято обращение по имени и отчеству. К младшим по возрасту традиционно обращаются по имени.

Если данный диалог воспринимается обучающимися на слух, то проверку также можно провести с помощью следующего задания.

Задание 2. Слушайте диалог, отмечайте имена, которые вы слышите.

Сергей, Антон, Мария, Анна, Марина, Наталия, Пётр.

При отработке тем общения «Семья», «Друзья, знакомые» продолжается введение русских антропонимов. На этом этапе рекомендуется знакомить обучающихся с гипокористическими именами, а также вводить продуктивные модели образования отчества и качественных имён.

чающихся с гипокористическими именами, а также вводить продуктивные модели образования отчества и качественных имён.

Задание 3. Читайте текст. Назовите имена, которые вы встретили в тексте, вычлените фамилию, личное имя, отчество.

Вот семья. Это мать. Её зовут Ирина Сергеевна. Это отец. Его зовут Александр Андреевич. Их фамилия Петровы. У них есть сын и дочь. Их зовут Николай и Елена. Их полные имена Николай Александрович Петров и Елена Александровна Петрова. Но родители зовут их Коля и Лена.

Преподаватель даёт модель образования отчества, поясняя, что оно образуется от имени отца:

Отец: Александр

Сын: Николай Александр|ович

Дочь: Елена Александр|овна

Для закрепления рекомендуется выполнение языковых упражнений по модели (см. табл. 2, 3). Имена преподаватель может отобрать самостоятельно, исходя из необходимого для освоения минимума, уровня и потребностей конкретной группы обучающихся.

Задание 6. Составьте рассказ о своём друге, в котором используйте разные варианты имени в зависимости от ситуации общения.

Важным направлением в организации учебного процесса является опора на межкультурную коммуникацию, поскольку она «существенно повышает интерес студентов к изучению иностранного языка, к культуре разных стран; формирует умения по взаимодействию и сотрудничеству» [Орехова: 172]. В контексте межкультурной коммуникации можно рекомендовать проведение беседы об именах, которые используются в родных странах обучающихся. Примерные вопросы для беседы: 1. Есть ли в вашем языке имена, похожие на русские? 2. Используются ли в вашем языке варианты имени? 3. Как вас называют родители, братья, сёстры, друзья? 4. Есть ли от-

Таблица 2

Задание 4. Заполните таблицу. Работайте по модели

Отец		Дети		
Имя	Фамилия	Имя	Отчество	Фамилия
Александр	Петров	Николай	Александрович	Петров
Антон	Михайлов	Мария	Антоновна	Михайлова
Кирилл	Смирнов	Алексей		
Виктор	Борисов	Нина		

Таблица 3

Задание 5. Соотнесите варианты одного имени

Николай	Ира	Ирочка
Елена	Коля	Леночка
Ирина	Лена	Коленька

личия между официальным и неофициальным обращением по имени? 5. В чём они выражаются?

Таким образом, система заданий по обучению русским антропонимам на элементарном уровне направлена прежде всего на запоминание новых лексических единиц и формирование умения опознавать их в речи. На более высоких уровнях владения языком система заданий должна быть значительно расширена и включать грамматические, орфографические упражнения, а также различные речевые задания творческого характера.

Заключение. Русские антропонимы – сложный пласт лексики, который инофонам необходимо освоить уже на начальном этапе обучения. Рассмотренные учебные пособия элементарного уровня не вполне обеспечивают реализацию соответствующего лексического минимума в области русских личных имён.

При работе в иностранной аудитории преподаватель должен знакомить обучающихся с формулой русского имени, порядком следования в ней компонентов, правилами выбора тех или иных компонентов в зависимости от коммуникативной ситуации.

Следует обращать особое внимание обучающихся на многообразие гипокористических и качественных личных имён, которые используют русские в своей речи. Необходимо вводить в дидактический материал занятия упражнения, направленные на соотношение полных и гипокористических личных имён, давать продуктивные словообразовательные модели построения качественных имён, обучать выбору необходимой формы имени в зависимости от коммуникативной ситуации.

Предложенная система заданий позволяет преподавателю снять основные трудности, возникающие у инофонов в процессе освоения русских антропонимов на начальном этапе обучения. Такая комплексная работа способствует обогащению активного лексического запаса учащихся и помогает им избегать коммуникативных неудач.

Список литературы

Аль-Дурейд М. Русские личные имена на фоне арабских имён // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 4. С. 255–260.

Ван Д. Русские личные имена в китайской методике преподавания РКИ и в современном китайском обществе // Успехи современной науки и образования. 2017. Т. 3. № 4. С. 7–10.

Котова Д.С., Чжао Ч. Русские антропонимы в сознании китайских студентов (по материалам анкетирования) // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3. С. 430–435.

Крюкова Г.М. Антропоним в структуре учебного дискурса // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2014. № 8. С. 235–240.

Крюкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. 480 с.

Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / сост. Н.П. Андриюшина, Т.В. Козлова. М.; СПб.: ЦМО МГУ: Златоуст, 2020. 80 с.

Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. М.: РУДН, 2010. 181 с.

Мальшев Г.Г. Практический русский язык в ситуациях и иллюстрациях. М.: Русский язык: Курсы, 2017. 296 с.

Мартыненко Ю.Б. Обучение иностранных учащихся антропонимам в деловой и разговорной сферах общения (функционально-коммуникативный подход) // Преподаватель XXI век. 2020. № 4. С. 196–209.

Мозелова И.В. Русский сувенир. Элементарный уровень: учебник. М.: Русский язык: Курсы, 2019. 160 с.

Орехова Е.Н. Межкультурная коммуникация как основа эффективного обучения иностранным языкам // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 168–174.

Суси М., Анграени П.Д., Нани И., Инсу С.С. Русский антропоним с точки зрения носителя индонезийского языка // Sciences of Europe. 2020. № 55. С. 29–33.

Чернышов С.И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. СПб.: Златоуст, 2012. 280 с.

Эсмантова Т.Л. Русский язык: 5 элементов: уровень А1 (элементарный). СПб.: Златоуст, 2013. 320 с.

Khavronina S., Chirotschenskaia A., Bron-Tchitchagova L. Le Russe à votre rythme: cours pratique pour francophones. Cours elementaire. Paris, Institut d'etudes slaves, 2007, 238 p.

References

Al'-Durejd M. *Russkie lichnye imena na fone arab-skih imyon* [Russian personal names on the background of Arabic names]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of science, culture, education], 2014, № 4, pp. 255–260. (In Russ.).

Van D. *Russkie lichnye imena v kitajskoj metodike prepodavaniya RKI i v sovremennom kitajskom obshchestve* [Russian personal names in the Chinese method of teaching Russian as a foreign language and in modern Chinese society]. *Uspekhi sovremennoj nauki i obrazovaniya* [Successes of modern science and education], 2017, vol. 3, № 4, pp. 7–10. (In Russ.).

Kotova D.S., CHzhao CH. *Russkie antroponimy v soznanii kitajskih studentov (po materialam anketirovaniya)* [Russian anthroponyms in the minds of Chinese students (based on survey materials)]. *Mir nauki, kul'tury*,

obrazovaniya [World of science, culture, education], 2021, № 3, pp. 430–435. (In Russ.).

Kryukova G.M. *Antroponim v strukture uchebnogo diskursa* [Anthroponym in the structure of educational discourse]. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* [Irkutsk State Technical University Bulletin], 2014, № 8, pp. 235–240. (In Russ.).

Kryuchkova L.S., Moshchinskaya N.V. *Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu : uchebnoye posobie* [Practical Methodology for Teaching Russian as a Foreign Language: A Study Guide]. Moscow, FLINTA Publ., Nauka Publ., 2012, 480 p. (In Russ.).

Leksicheskij minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Elementarnyj uroven'. Obshchee vladenie [Lexical minimum in Russian as a foreign language. Elementary level. General ownership], N.P. Andryushina, T.V. Kozlova. Moscow; St. Petersburg, CMO MGU Publ., Zlatoust Publ., 2020, 80 p. (In Russ.).

Lingvodidakticheskaya programma po russkomu yazyku kak inostrannomu: Elementarnyj uroven'. Bazovyj uroven'. Pervyj sertifikacionnyj uroven' [Linguodidactic program in Russian as a foreign language: Elementary level. A basic level of. First certification level]. Moscow, RUDN Publ., 2010, 181 p. (In Russ.).

Malyshev G.G. *Prakticheskij russkij yazyk v situacijah i illyustracijah* [Practical Russian in situations and illustrations]. Moscow, Russkij yazyk, Kursy Publ., 2017, 296 p. (In Russ.).

Martynenko YU.B. *Obuchenie inostrannyh uchashchihsya antroponimam v delovoj i razgovornoj sfere obshcheniya (funkcional'no-kommunikativnyj podhod)* [Teaching anthroponyms to foreign students in the business and spoken spheres of communication (functional and communicative approach)]. *Prepodavatel' XXI vek* [Teacher of the 21st century], 2020, № 4, pp. 196–209. (In Russ.).

Mozelova I.V. *Russkij suvenir. Elementarnyj uroven': uchebnik* [Russian souvenir. Elementary level: textbook]. Moscow, Russkij yazyk, Kursy Publ., 2019, 160 p. (In Russ.).

Orehova E.N. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya kak osnova effektivnogo obucheniya inostrannym yazykam* [Intercultural communication as a basis for effective teaching of foreign languages]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, № 2, pp. 168–174. (In Russ.).

Susi M., Anggraeni P.D., Nani I., Ipsi S.S. *Russkij antroponim s tochki zreniya nositelya indonezijskogo yazyka* [Russian anthroponym from the point of view of a native speaker of the Indonesian language]. *Sciences of Europe*, 2020, № 55, pp. 29–33. (In Russ.).

CHernyshov S.I. *Poekhali! Russkij yazyk dlya vzroslyh. Nachal'nyj kurs* [Go! Russian for adults. Initial course]. St. Petersburg, Zlatoust Publ., 2012, 280 p. (In Russ.).

Esmantova T.L. *Russkij yazyk: 5 elementov: uroven' A1 (elementarnyj)* [Russian language: 5 elements: level A1 (elementary)]. St. Petersburg, Zlatoust Publ., 2013, 320 p. (In Russ.).

Khavronina S., Chirotschenskaia A., Bron-Tchitchagova L. *Le Russe à votre rythme: cours pratique pour francophones. Cours elementaire*. [Russian at Your Pace: A Practical Course for French Speakers. Elementary course]. Paris, Institut d'etudes slaves Publ., 2007, 238 p. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 06.05.2021; одобрена после рецензирования 19.05.2021; принята к публикации 26.06.2021.

The article was submitted 06.05.2021; approved after reviewing 19.05.2021; accepted for publication 26.06.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 202–208. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3, pp. 202–208. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.99

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-202-208>

ВЛИЯНИЕ ПОЭТИЧЕСКОГО И МУЗЫКАЛЬНОГО РИТМА НА ВОСПРИЯТИЕ И ОСМЫСЛЕНИЕ ДРЕВНЕГРЕЧЕСКИМ УЧЕНИКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТЕКСТА

Кольшко Александр Марьянович, кандидат психологических наук, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно, Республика Беларусь, amkol@grsu.by, <https://orcid.org/0000-0003-2704-6044>

Аннотация. В статье представлены результаты историко-психологической реконструкции образовательного чтения в древнегреческой школе. Целью данной реконструкции являлось выявление психологических механизмов влияния на личность ученика музыкального и поэтического ритма, определение педагогического потенциала поэтического текста как средства воспитания, раскрытие психологических механизмов активности текста как субъекта образовательного чтения. Рассматриваются образовательные эффекты ритма мифолого-поэтического текста в контексте формирования социокультурной идентичности древнегреческого ученика. Описываются психологические механизмы участия поэтического и музыкального ритма в организации практики чтения в древнегреческой школе. Отмечается, что поэтический ритм текста предполагает особый способ участия в образовательном чтении учителя. На основании проведенной реконструкции делается вывод о том, что ритмически напряженный по своей природе образовательный мифолого-поэтический текст обладает способностью вызывать у ученика эмоциональный отклик, воздействовать на его бессознательные установки, навязывать читателю эмоциональные и смысловые доминанты восприятия и понимания написанного. Важнейшая задача современного образования обнаруживается в формировании чувства ритма ученика в процессе образовательного чтения. Отмечается, что данное чувство ритма в современной школе возможно формировать, обратившись к различным по своей ритмической напряженности образовательным текстам и текстам, используемым в молодежной культуре.

Ключевые слова: образовательное чтение, поэтический и музыкальный ритм, ритмическая напряженность текста, смысловое пространство текста, смысловая доминанта восприятия текста, эмоциональный отклик, чувство ритма.

Для цитирования: Кольшко А.М. Влияние поэтического и музыкального ритма на восприятие и осмысление древнегреческим учеником образовательного текста // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 202–208. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-202-208>

Research Article

THE INFLUENCE OF POETIC AND MUSICAL RHYTHM ON THE PERCEPTION AND COMPREHENSION OF AN EDUCATIONAL TEXT BY AN ANCIENT GREEK STUDENT

Alexandr M. Kolyshko, Candidate of Psychological Sciences, Yanka Kupala Hrodna State University, Hrodna, Belarus, amkol@grsu.by, <https://orcid.org/0000-0003-2704-6044>

Abstract. The article presents the results of the historical and psychological reconstruction of educational reading in an Ancient Greek school. The purpose of this reconstruction was to identify the psychological mechanisms of influence of the musical and poetic rhythm on the student's personality, to determine the pedagogic potential of the poetic text as a means of raising, to reveal the psychological mechanisms of the activity of the text as a subject of educational reading. The educational effects of the rhythm of the mythological and poetic text in the context of the formation of the socio-cultural identity of an Ancient Greek student are revealed. The psychological mechanisms of the participation of poetic and musical rhythm in the organisation of the practice of reading in an Ancient Greek school are described. It is noted that the poetic rhythm of the text suggests a special way of participating in the teacher's educational reading. Based on the reconstruction, it is concluded that the rhythmically intense educational mythological and poetic text has the ability to evoke an emotional response in the student, influence his unconscious attitudes, and impose emotional and semantic dominants of perception and understanding of what is written. The most important task of modern education is found in the formation of student's sense of rhythm in the process of educational reading. It is noted that this sense of rhythm in a modern school can be formed by referring to educational texts and texts used in youth culture.

Keywords: educational reading, poetic and musical rhythm, rhythmic intensity of text, semantic space of educational text, semantic dominant of text perception, emotional response, sense of rhythm.

For citation: Kolyshko A.M. The influence of poetic and musical rhythm on the perception and comprehension of an educational text by an Ancient Greek student // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 202–208. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-202-208>

Ритм пронизывает практически все сферы жизни современного человека. Особое место обнаруживает ритм в субкультуре современной молодёжи. В данной связи весьма актуальным является выявление психологических механизмов воспитания гармоничной личности ученика с использованием ритма текста. Одним из важнейших средств воспитания детей в современной школе является образовательное чтение. Как известно, художественный, особенно поэтический, текст обладает ритмической напряжённостью, способной выступить значимым педагогическим средством воздействия на личность ученика. Влияние музыкального и поэтического ритма на личность ученика были наиболее представлены в древнегреческой школе, что и обусловило предмет нашего исследования. Кроме того, изучение феномена в культурном контексте позволяет исследователю быть менее зависимым от влияния на его изыскания ценностей собственной культуры.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что способ чтения образовательного текста в древнегреческой школе выбирался соразмерно его мифолого-поэтическому строению. При этом для древнегреческой школы характерно коллективное образовательное чтение вслух. В античной школе преобладали мифолого-поэтические тексты Гомера [Рубинштейн: 19]. Роль стихов Гомера в древнегреческом образовании соизмеряется с местом Библии в средневековой церковной школе [Жураковский: 48]. Изучение текстов в античной школе было тесно связано с их выучиванием наизусть и последующим выразительным чтением – декламацией [Свенбро: 56]. При изучении поэтических произведений большое внимание обращалось на произношение содержания текста. Текст не читался просто, но именно декламировался, сначала учителем для образца, далее учениками. Данная форма чтения в психологии часто рассматривается как «высшая форма чтения, переходящее в искусство» [Назаров: 71]. Включенность в процесс поэтического чтения в древнегреческой школе усиливалась с помощью ежегодных школьных литературных состязаний по декламации текста. Задача обозначенного способа работы с текстом в древнегреческой школе, как пишет Г.Е. Журавский, «сводилась к тому, чтобы учащиеся... научились сливать воедино содержание читаемого вслух отрывка в гармонию и ритм торжественного гекзаметра» [Жураковский: 52–53]. Современные исследователи утверждают, что декламация как педагогический прием опирается на такую особенность

поэтического восприятия, как ритмическая напряжённость [Бутенко: 32]. Сами же древние греки обнаруживали в «ритме и гармонии формообразующую силу души» [Йегер 1: 27].

Наряду с декламацией, важнейшим педагогическим приемом в древнегреческой школе, задающим характер работы с текстом, являлась мелодекламация (художественное чтение стихов с использованием музыки). Музыка в Древней Греции рассматривалась как одно из наиболее эффективных педагогических средств воспитания личности. Как отмечает А.Ф. Лосев, древние греки считали, что «самое чистое, самое непосредственное, наиболее... хватающее за душу подражание – это подражание музыкальное, поскольку фактически существующая психика состоит из непрерывного процесса переживаний, а музыка тоже есть непрерывный процесс переживания» [Лосев: 467]. Необходимо отметить, что в области психолингвистики экспериментально были выявлены закономерности влияния на читателя ритма поэтического текста и ритма музыкального произведения [Чернова: 156–160]. Современные исследователи отмечают, что музыке как субъекту влияния на личность свойственны: процессуальность (задаёт «темп» мыслительной деятельности); динамичность (включает восприимчивость субъекта); резонансность (способствует активизации «сензитивной составляющей личности») [Губина: 438]. Схожесть педагогических эффектов поэтического текста и музыки обнаруживали и сами греки. Так, по мнению Аристотеля, мифолого-поэтические и музыкальные произведения возникают в результате «подражательного искусства» [Аристотель 4: 645–680] и оказывают влияние на душу человека через присущий им ритм и гармонию [Лосев: 468].

В предпринятом исследовании мы акцентируем внимание на роли в образовательном чтении поэтического и музыкального ритма, а также на формировании чувства данного ритма у античного ученика. Развитие у учеников указанных качеств как определенных, культурно заданных способов восприятия и понимания текста являлось одним из важнейших педагогических задач античной школы. Ритм выступает для античного грека в качестве формообразования временных (обращенных ко времени) видов искусств (поэзии, музыки и танца), которые и составляли основу начального древнегреческого образования. Только вместо танца в древнегреческой школе преподавалась гимнастика.

Обращаясь к образовательным эффектам ритма в процессе чтения учеником поэтических текстов, необходимо отметить, что ритм как способ организации чтения в современной психологической науке практически не изучен, несмотря на то, что еще Ф.-В. Шеллинг отмечал, что он «...принадлежит к удивительнейшим тайнам природы и искусства» [Шеллинг: 196]. Термин «ритм» применяется учеными по отношению к какому-либо процессу, в котором более или менее равномерно чередуются различные явления, то есть речь идет об определенным образом упорядоченной организации процесса во времени. Ритм речи в психологической науке традиционно относится к наиболее сложным видам психофизической и социальной активности, участвует в восприятии, порождении и воспроизведении устного высказывания. Как отмечалось выше, для античной школы, культуры в целом характерно чтение вслух, при котором, как установили ученые, ритм текста схватывается более эффективно [Никифорова: 24]. Реализация декламации как педагогического приема приводила к тому, что грамматическая форма читаемого менялась на риторическую, подчиненную правилам устного высказывания [Ман: 9–157].

Поэтический ритм как способ упорядочивания текста и носитель его стиля в современной психологической науке чаще всего рассматривается в качестве циклического повторения разных элементов в одинаковых позициях, чтобы, как пишет Ю.М. Лотман, «приравнять неравное и раскрыть сходство в различном, или повторение одинакового, с тем чтобы раскрыть мнимый характер этой одинаковости, установить отличие в сходном» [Лотман: 45]. При этом важнейшими характеристиками текста, задающими его ритм, является регулярность, периодичность и повторяемость слов и словосочетаний [Никифорова: 24]. Как отмечает Ю.М. Лотман, «ритм в стихе является смыслообразующим элементом, причем, входя в ритмическую структуру, смыслообразующий характер приобретают и те языковые элементы, которые в обычном употреблении его не имеют... стиховая структура выявляет не просто новые оттенки значений слов – она вскрывает диалектику понятий, ту внутреннюю противоречивость явлений жизни и языка, для обозначения которых обычный язык не имеет специальных средств» [Лотман: 45–46]. Современные исследователи считают, что ритм мифолого-поэтического текста как бы задает ученику определенный способ его прочтения, то есть восприятия и понимания смысловых событий, идентификацию с образцами эталонного поведения. И в данном контексте ученик не копирует буквально содержание текста, а подражает логике восприятия и понимания текста в контексте структурирования культурного, мифолого-поэтического события. Таким образом, текст, благодаря своему «рит-

мическому рисунку» (Ю.М. Лотман) задает читателю определенные оттенки смысла [Шахбаз: 135–136]. Ритм, по мнению исследователей, неразрывно связан со смысловыми качествами слова, приобретающего в стихе новые оттенки значения, новые смысловые возможности... особую эмоциональную действенность» [Федоров: 321]. Ритмические вариации текста заостряют внимание читателя на той или иной его детали. При помощи ритмических средств создаются контрасты, замедление и усиление темпа и т. п., и тем самым выделяются важные для реализации художественного замысла автора смысловые элементы поэтического текста [Шахбаз: 147–148], в то время как смысловая многоплановость восприятия преимущественно создается за счет сходства ритмической структуры выделяемого отрезка текста с ритмической структурой отражаемого в нем явления объективной действительности.

Таким образом, одним из образовательных потенциалов мифолого-поэтического текста является, говоря словами классика отечественной психологической науки, его способность вызывать у ученика эмоциональный отклик [Выготский 1934: 95]. На силу эмоционально-экспрессивного влияния на читателя искусства указывал все тот же Л.С. Выготский, который писал, что «Перековка чувств внутри нас совершается силой социального чувства, которое объективировано, вынесено вне нас, материализовано и закреплено во внешних предметах искусства, которые сделались орудиями общества... Искусство есть общественная техника чувства» [Выготский 1998: 322]. В данном контексте поэтический ритм является основным способом воздействия на эмоциональную сферу читателя-слушателя, через формирование эмоциональной доминанты восприятия образовательного текста [Чернова: 131–139; Шаховский: 38–39]. Если говорить более образно, то ритм выступает в качестве средства эмоционального «вхождения» в личность читателя. Установлено, что данный процесс происходит, как правило, на начальных этапах перцепции поэтического текста и обращен к сенсорному, бессознательному уровню психики читателя [Чернова: 156–160]. На последующих этапах восприятия под воздействием ритмомелодической организации поэтического текста происходит формирование для читателя доминанты личностного смысла написанного [Леонтьев: 136; Пищальникова, Сорокин: 16–18]. Необходимо отметить, что исследователи отмечают весомую роль эмоций в процессе восприятия и понимания читателем текста [Megalakaki, Ballenghein, Baccino: 1–2; Trevors, Kendeou, Butterfuss: 412–416], реконструкции им смысла содержания текста [Андрющенко, Гольштейн, Щербакова: 69–72]. Установлено, что эмоции способствуют более интенсивному пониманию написанного [Kneepkens, Zwaan: 128–130], задают на-

правление репрезентации описанной ситуации [Van Dijk, Kintsch: 95–97] и позволяют читателю маркировать смысловые отношения, представленные в тексте [Miall: 66]. Таким образом, прагматической функцией поэтического ритма является формирование установки читателя к его восприятию и пониманию, навязывание определенных эмоциональных и смысловых доминант. Современными исследователями было также установлено, что ритм выступает одной из важнейших характеристик текста, направленных на суггестию читателя [Болтаева: 7] и задающих направление перцепции авторских ассоциаций [Чернова: 4–7].

Более разработанным в психологической науке является область воздействия на слушателя музыкального ритма. В психологии музыкальный ритм традиционно рассматривается как временная организация ткани произведения. Он представляет собой закономерное распределение во времени ритмических единиц, подчиненное регулярному чередованию функционально дифференцированных для восприятия, опорных и переходных долей времени, которое совершается с определенной скоростью [Незайкинский: 187]. В конечном итоге музыкальный ритм задает логику восприятия учеником музыкального произведения. Музыкальный ритм формирует ожидания... установки восприятия... и связан с состоянием транса... Он не делит музыкальное произведение на части, а объединяет их в единое целое. Традиционно считается, что восприятие музыкального ритма есть активный процесс [Теплов: 279–287; Федорович, Тихонова: 122–127]. При этом одной из базовых характеристик субъекта восприятия является чувство ритма как способность активно переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его [Делькроз: 37]. Установлено, что чувство ритма имеет моторную природу [Теплов: 272–278] и образует основу эмоциональной отзывчивости человека на музыку [Делькроз: 67–77].

Проведенный анализ позволяет утверждать, что древнегреческого ученика как субъекта декламации и мелодекламации характеризуют определенные «ритмические ожидания» [Лотман: 58]. Такое представление вытекает из постулирования ученика в качестве активного субъекта чтения поэтического и музыкального текстов. Одной из обозначенных выше установок выступает готовность к определенному освоению учеником ритмического чтения текста, деления его на смысловые фрагменты. В этом случае учитель выступал образцом для ориентировки в смысловом пространстве учебного текста и для подражания учеником культурно адекватному способу ритмического прочтения (понимания и структурирования) текста. В античной школе, прежде чем ученик приступал к чтению текста, ему предлагалось

резюме, объяснение написанного [Свенбро: 56]. Необходимость такого объяснения определялась особенностью мифолого-поэтического текста, который предстал перед учеником в виде неопределенного, многозначного и противоречивого структурно-смыслового поля античного социального мира. Кроме того, античные тесты были представлены в форме континуума, в котором отсутствовали пробелы, знаки препинания, абзацы и т. д. Благодаря данным особенностям поэтического текста ученик как читатель испытывал острую необходимость в культурных кодах расшифровки образовательного текста, обладателем которого и выступал учитель. В данном контексте античный ученик не просто учился читать текст, он учился его усваивать культурно правильно, адекватно заключенному в античной культуре пониманию устройства мира, человека и себя в данном мире. В то время как учитель не только формировал у ученика конкретные ориентировки на осознание текста, но и выступал для ученика образцом субъекта чтения. Таким образом, объяснение учителем правил чтения как бы задавало для ученика ориентировку в бессознательной поисковой деятельности читателя «в смысловом поле поэтического текста», помогало в синтезировании образа человека и себя в мире, образа отношения к миру. Кроме того, объяснение учителем написанного было способно привнести читателю мотивацию включения в коммуникацию с поэтическим текстом [Леонтьев: 132–136]. Как пишет Ю.М. Лотман, «...для того, чтобы текст мог функционировать как поэтический, нужно присутствие в сознании читателя ожидания поэзии, признание ее возможности, а в тексте – определённых сигналов, которые позволили бы признать этот текст стихотворным. Минимальный набор таких сигналов воспринимается как «основные свойства» поэтического текста [Лотман: 54].

Проведенный историко-психологический анализ позволяет утверждать, что декламация и мелодекламация являлись важнейшими педагогическими способами воспитания античного ученика, формирования его социокультурной идентичности. Поэтический и музыкальный ритмы характеризуют образовательный древнегреческий текст как активного участника образовательного чтения. Ритм мифолого-поэтического текста способен вызывать у ученика эмоциональный отклик, воздействовать на его бессознательные установки, навязывать читателю эмоциональные и смысловые доминанты восприятия написанного. Кроме того, поэтический и музыкальный ритмы задавали особое содержание педагогическому взаимодействию между древнегреческими учителем и учеником.

Безусловно, историко-психологическая реконструкция имеет смысл только в том случае, если она позволяет нам в большей степени понять са-

мих себя, свою собственную эпоху. Проведенное исследование позволяет говорить об огромном педагогическом потенциале поэтического и музыкального ритмов при формировании личности ученика в контексте образовательного чтения. В данной связи одной из важнейших задач современной школы при формировании у ученика компетенций работы с образовательным текстом является развитие и совершенствование восприятия им музыкального и поэтического ритмов. Традиционно считается, что обозначенного педагогического эффекта можно достичь путем специального воспитания [Делькроз: 178–192; Кирнарская: 383–391]. При этом опыт повторного и многократного восприятия субъектом музыки и поэтического произведения определённого жанра, стиля создаёт соответствующие эталоны сличения и опознания. Это, в свою очередь, делает его восприятие избирательным. Отсюда следует, что по мере формирования константных музыкальных и поэтических эталонов – образов восприятия перцептивный процесс всё больше направлен на узнавание, нежели на создание и формирование новых схем [Губина: 434]. В музыкальной психологии представлен целый ряд технологий данного воспитания. Менее разработаны способы формирования чувства ритма ученика в процессе чтения поэтических произведений как условия развития/становления его личности. В контексте сказанного невольно возникает мысль в том, что современного ученика необходимо учить воспринимать ритм текстов разных стилей и жанров. Только в этом случае он будет способен вступить в полноценную образовательную коммуникацию. При этом необходимо обращение к наиболее выдающимся образцам поэтического творчества. Как пишет М. Адлер, научиться читать можно, обращаясь только к сложным образцам текстов, как научиться играть в теннис можно только с сильными соперниками [Адлер: 109]. В рамках обсуждаемого вопроса сильный соперник – это слабо структурированные образовательные тексты, тексты, требующие своей завершенности читателем, в которых равноправно представлены несколько позиций или позиция отсутствует вообще. Кроме того, адаптивные возможности ученика будут эффективно развиваться при его обращении к современным поэтическим и музыкальным произведениям как источникам ритма, культурного поля эмоционального и смыслового бытия нынешнего человека, современной молодежной субкультуры. Формирование компетентного в области восприятия ритма текста ученика позволит, по нашему мнению, стать ему более независимым в отношении деструктивных форм медийной коммуникации и интернета, чаще всего использующих ритм как способ воздействия на личность.

Список литературы

- Адлер М. Как читать книги. Руководство по чтению великих произведений. М.: МИФ, 2011. 344 с.
- Андрющенко Е.А., Гольштейн Ю.Р., Щербакова О.В. Полнота понимания многозначных текстов у лиц с различными уровнями эмоционального интеллекта и модели психического // Вопросы психологии. 2020. Т. 66, № 6. С. 69–80.
- Аристотель Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1983. Т. 4. 830 с.
- Болтаева С.В. Ритмическая организация суггестивного текста: автореф. ... дис. канд. филол. наук. Екатеринбург, 2003. 25 с.
- Бутенко Н.В. Образовательное пространство музея в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста. М.: Академия естествознания, 2013. 171 с.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологическое исследование. Москва; Ленинград: Государственное социально-экономическое изд-во, 1934. 325 с.
- Выготский Л.С. Психология искусства. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 480 с.
- Губина С.Т. Типологии музыкальных предпочтений: психологические типы бытийного и дефицитарного восприятия музыки // Психология и психотехника. 2013. № 5 (56). С. 433–439.
- Далькроз Э.Ж. Ритм. М.: Классика – XXI, 2001. 248 с.
- Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. М.: Государственное учебно-педагогическое изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. 470 с.
- Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека: в 2 т. М.: Изд-во Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 2001. Т. 1. 593 с.
- Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М.: Таланты – XXI век, 2004. 496 с.
- Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
- Лосев А.Ф. История античной эстетики. Аристотель и поздняя классика. М.: Искусство, 1975. 672 с.
- Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. Структура стиха. Ленинград: Просвещение, 1972. 272 с.
- Ман П. де. Аллегории чтения: Фигуральный язык Руссо, Ницше, Рильке и Пруста. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. 368 с.
- Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. 383 с.
- Назаров А.И., Тимушева Д.М. Навыки чтения: формирование, диагностика и функционирование // Вопросы психологии. 2020. Т. 66, № 5. С. 67–79.
- Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. М.: Книга, 1972. 152 с.
- Пищальникова В.А., Сорокин Ю.А. Введение в психопеэтику. Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 1993. 211 с.

Рубинштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах. Иркутск: Тип. Дома Трудящихся, 1922. 304 с.

Свенбро Й. Древняя Греция в эпоху архаики и классического периода: Возникновение практики «безмолвного чтения» – чтения про себя // История чтения в западном мире от Античности до наших дней / под ред. Г. Кавалло, Р. Шартье. М.: Изд-во ФАИР, 2008. С. 53–88.

Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.: Академия педагогических наук, 1947. 366 с.

Шахбаз С.А.С. Художественные функции ритма в поэтическом произведении // Вестник Московского университета. 2009. № 6. С. 135–148.

Шаховский В.И. Эмоции как объект исследования в лингвистике // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С. 29–42.

Шеллинг Ф.-В. Философия искусства. М.: Мысль, 1966. 496 с.

Федоров А.В. Введение в теорию перевода. М.: Иностранная литература, 1953. 334 с.

Федорович Е.Н., Тихонова Е.В. Основы музыкальной психологии. М.: Директ-Медиа, 2014. 279 с.

Чернова М.М. Ритмомелодическая структура как компонент процесса самоорганизации текста: дис. ... канд. филол. наук. Горно-Алтайск, 2002. 295 с.

Kneepkens E., Zwaan R.A. Emotions and literary text comprehension. *Poetics*, 1994, vol. 23, № 1–2, pp. 125–138.

Megalakaki O., Ballenghein U., Baccino T. Effects of valence and emotional intensity on the comprehension and memorization of text. *Frontiers in Psychol*, 2019, vol. 10. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00179/full> (access date: 11.08.2021).

Miall D.S. Beyond the schema given: affective comprehension of literary narrative. *Cognition and Emotion*, 1989, vol. 3, pp. 55–78.

Trevors G.J., Kendeou P., Butterfuss R. Emotion processes in knowledge revision. *Discourse of Processes*, 2017, vol. 54, № 5–6, pp. 406–426.

Van Dijk T.A., Kintsch W. Strategies of discourse comprehension. New York, Academic Press, 1983, 418 p.

References

Adler M. *Kak chitat' knigi. Rukovodstvo po chteniju velikih proizvedenij* [How to read books. A Guide to reading great Works]. Moscow, MIF Publ., 2011, 344 p. (In Russ.).

Andrjushhenko E.A., Gol'shtejn Ju.R., Shherbakova O.V. *Polnota ponimanija mnogoznachnyh tekstov u lic s razlichnymi urovnjami jemocional'nogo intellekta i modeli psihicheskogo* [Completeness of understanding of multi-valued texts in persons with different levels of emotional intelligence and mental models]. *Voprosy psihologii* [Questions of Psychology], 2020, vol. 66, № 6, pp. 69–80. (In Russ.).

Aristotel' Sochinenija: v 4 t. [Essays: in 4 vols.]. Moscow, Mysl' Publ., 1983, vol. 4, 830 p. (In Russ.).

Boltaeva S.V. *Ritmicheskaja organizacija suggestivnogo teksta: avtoref. ... dis. kand. filol. nauk* [Rhythmic organization of a suggestive text: DSc thesis]. Ekaterinburg, 2003, 25 p. (In Russ.).

Butenko N.V. *Obrazovatel'noe prostranstvo muzeja v hudozhestvenno-jesteticheskom razvittii detej doshkol'nogo obraza* [The educational space of the museum in the artistic and aesthetic development of preschool children]. Moscow, Akademija estestvoznaniya Publ., 2013, 171 p. (In Russ.).

Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech'. Psihologicheskoe issledovanie* [Thinking and speech. Psychological research]. Moscow; Leningrad, Gosudarstvennoe social'no-jekonomicheskoe izdatel'stvo Publ., 1934, 325 p. (In Russ.).

Vygotskij L.S. *Psihologija iskusstva* [Psychology of Art]. Rostov-na-Donu, Feniks Publ., 1998, 480 p. (In Russ.).

Gubina S.T. *Tipologii muzykal'nyh prepodchtenij: psihologicheskie tipy bytijnogo i deficitarnogo vosprijatija muzyki* [Typologies of musical readings: psychological types of existential and deficit perception of music]. *Psihologija i psihotehnika* [Psychology and psychotechnics], 2013, № 5 (66), pp. 433–439. (In Russ.).

Dal'kroz Je.Zh. *Ritm* [Rhythm]. Moscow, Klassika-XXI Publ., 2001, 248 p. (In Russ.).

Zhurakovskij G.E. *Oчерки po istorii antichnoj pedagogiki* [Essays on the history of ancient pedagogy]. Moscow, Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Narkomprosa RSFSR Publ., 1940, 470 p. (In Russ.).

Jeger V. *Pajdejja. Vospitanie antichnogo greka: v 2 t.* [Paideia. Education of an ancient Greek: in 2 vols.]. Moscow, Greko-latinskij kabinet Ju.A. Shichalina Publ., 2001, vol. 1, 593 p.

Kirnarskaja D.K. *Psihologija special'nyh sposobnostej. Muzykal'nye sposobnosti* [Psychology of special abilities. Musical abilities]. Moscow, Talanty-XXI vek Publ., 2004, 496 p. (In Russ.).

Leont'ev A.A. *Osnovy psiholingvistiki* [Fundamentals of psycholinguistics]. Moscow, Smysl Publ., 1997, 287 p. (In Russ.).

Losev A.F. *Istorija antichnoj jestetiki. Aristotel' i pozdnjaja klassika* [The history of ancient aesthetics. Aristotle and the Late Classics]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1975, 672 p. (In Russ.).

Lotman Ju.M. *Analiz pojeticheskogo teksta. Struktura stiha* [Analysis of the poetic text. Verse structure]. Leningrad, Prosveshhenie Publ., 1972, 272 p. (In Russ.).

Man P. de. *Allegorii chtenija: Figural'nyj jazyk Russo, Nicshe, Ril'ke i Prusta* [Allegories of Reading: The Figurative Language of Rousseau, Nietzsche, Rilke and Proust]. Ekaterinburg, Ural'skogo universiteta Publ., 1999, 368 p. (In Russ.).

Nazajkinskij E.V. *O psihologii muzykal'nogo vospriyatija* [About the psychology of musical perception]. Moscow, Muzyka Publ., 1972, 383 p. (In Russ.)

Nazarov A.I., Timusheva D.M. *Navyki chtenija: formirovanie, diagnostika i funkcionirovanie* [Reading skills: formation, diagnosis and functioning]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 2020, vol. 66, № 5, pp. 67–79. (In Russ.)

Nikiforova O.I. *Psihologija vospriyatija hudozhestvennoj literatury* [Psychology of perception of fiction literature]. Moscow, Kniga Publ., 1972, 152 p. (In Russ.)

Pishhal'nikova V.A., Sorokin Ju.A. *Vvedenie v psihopojetiku* [Introduction to Psychopoetics]. Barnaul, Altajskij gosudarstvennyj universitet Publ., 1993, 211 p. (In Russ.)

Rubinshtejn M.M. *Istorija pedagogicheskikh idej v ee osnovnykh chertah* [The history of pedagogical ideas in its main features]. Irkutsk, Tip. Doma Trudjashhihsja Publ., 1922, 304 p. (In Russ.)

Svenbro J. *Drevnjaja Grecija v jepohu arhaiiki i klasischeskij period: Vozniknovenie praktiki «bezmolvnogo chtenija» – chtenija pro sebja* [Ancient Greece in the Archaic Era and the Classical period: The emergence of the practice of "silent reading - reading to oneself]. *Istorija chtenija v zapadnom mire ot Antichnosti do nashih dnei pod red. G. Cavallo, R. Shart'e* [The history of reading in the Western world from Antiquity to the present day], ed. by G. Cavallo, R. Chartier. Moscow, Izd-vo FAIR Publ., 2008, pp. 53–88. (In Russ.)

Teplov B.M. *Psihologija muzykal'nyh sposobnostej* [Psychology of musical abilities]. Moscow, Akade-

mija pedagogicheskikh nauk Publ., 1947, 366 p. (In Russ.)

Shahbaz S.A.S. *Hudozhestvennye funkcii ritma v pojeticheskom proizvedenii* [Artistic functions of rhythm in a poetic work]. *Vestnik Moskovskogo universiteta* [Bulletin of the Moscow University], 2009, № 6, pp. 135–148. (In Russ.)

Shahovskij V.I. *Jemocii kak ob'ekt issledovanija v lingvistike* [Emotions as an object of research in linguistics]. *Voprosy psiholingvistiki* [Questions of psycholinguistics], 2009, № 9, pp. 29–42. (In Russ.)

Shelling F.-V. *Filosofija iskusstva* [Philosophy of Art]. Moscow, Mysl' Publ., 1966, 496 p. (In Russ.)

Fedorov A.V. *Vvedenie v teoriju perevoda* [Introduction to Translation Theory]. Moscow, Inostrannaja literatura Publ., 1953, 334 p. (In Russ.)

Fedorovich E.N., Tihonova E.V. *Osnovy muzykal'noj psihologii* [Fundamentals of music psychology]. Moscow, Direkt-Media Publ., 2014, 279 p. (In Russ.)

Chernova M.M. *Ritmomelodicheskaja struktura kak komponent processa samoorganizacii teksta: dis. ... kand. filol. nauk* [Rhythmomelodic structure as a component of the text self-organization process: DSc thesis]. Gorno-Altajsk, 2002, 295 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 16.05.2021; одобрена после рецензирования 11.06.2021; принята к публикации 01.08.2021.

The article was submitted 16.05.2021; approved after reviewing 11.06.2021; accepted for publication 01.08.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 209–215. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 209–215. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:811.1

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-209-215>

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Барабанова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семёнова-Тянь-Шанского, Липецк, Россия, elena_barabanova@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2445-742X>

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения интерактивного взаимодействия как методологической основы организации интерактивного подхода в интерактивном обучении. Автор сопоставляет различные точки зрения и высказывает методологические предположения о реорганизации традиционного подхода к практике обучения и приобретения умений межличностного общения.

Автор отмечает, что интерактивный подход подразумевает активное взаимодействие всех участников учебного процесса, в рамках которого происходит взаимообогащающий обмен аутентичной личностно значимой информацией на иностранном языке.

Автор приводит методологические обоснования условий развития умений обмениваться информацией на иностранном языке и владения навыками самого процесса общения, используя интерактивные упражнения. В статье анализируются принципы интерактивного обучения иностранному языку через организацию интерактивного взаимодействия, что приводит к развитию социальных процессов в обществе.

Автор считает закономерным, что в последние годы в методике преподавания иностранных языков наметилась тенденция к переходу от коммуникативного подхода к его разновидности – интерактивному подходу, так как интерактивное обучение иностранному языку предполагает использование обучающих, ролевых и деловых игр, соревнований, конкурсов, спектаклей и представлений, разминок, дискуссий, мозгового штурма, тренингов, что повысит уровень взаимодействия на иностранном языке.

Автор полагает, что интерактивное обучение позволит решить массу задач в области развития коммуникативных умений и навыков, будет способствовать успеху в изучении языка, что и является целью его использования.

Ключевые слова: интерактивный подход, интерактивное взаимодействие, информационный блок, рефлексивность обучения, смысловые опоры, текст-дискурс, интерактивные упражнения, инфо-карты.

Для цитирования: Барабанова Е.И. Теоретические и практические исследования интерактивного метода в обучении иностранному языку // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 209–215. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-209-215>

Research Article

THEORETICAL AND PRACTICAL RESEARCHES OF INTERACTIVE METHOD IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Elena I. Barabanova, Candidate of Pedagogic Sciences, Semyonov-Tyan-Shansky Lipetsk State Pedagogic University, Lipetsk, Russia, elena_barabanova@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2445-742X>

Abstract. The article discusses the features of using interaction as methodological basis of organisation of interactive approach and its role in interactive learning. The author compares different points of view and suggests methodological assumptions about the reorganisation of the traditional approach to the practice of learning how to work out the skills of interpersonal communication.

The author notes that interactive approach means interaction of all members of learning process which helps to exchange authentic information in a foreign language.

The author gives methodological grounds developing skills of informational exchange in a foreign language and possessing experience of communication using interactive exercises. The article analyses principles of interactive learning a foreign language via interaction which results in the development of social processes in the society.

The author considers it conforming that in the past years in the methodology of teaching foreign languages, there has been a tendency to change the position and to move from the communicative approach to its variety – the interactive approach, since interactive learning of a foreign language proposes the usage of training, role and business-like games, competitions, performances, warming-up, discussions, brainstorming, which will enlarge the level of interaction in a foreign language.

The author believes that interactive learning will permit to solve many problems in the development of communicative skills and promote success in learning a foreign language which is the aim of its usage.

Keywords: interactive approach, interaction, informative block, reflexivity of learning, text discourse, semantic image of text, semantic support, interactive exercises, info-cards.

For citation: Barabanova E.I. Theoretical and practical researches of interactive method in learning a foreign language // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 209–215. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-209-215>

В современном мире происходит многоаспектное сближение стран и народов и, как результат, неизбежное становление единого взаимозависимого, поликультурного общества. Увеличивающаяся мобильность, как реальная, так и виртуальная, усиливает необходимость успешной культурной адаптации и эффективной коммуникации, что, в свою очередь, вносит изменение в требования, предъявляемые к образованию, включая изучение иностранных языков, целью которого должно стать обеспечение способности и готовности учащихся к участию в межкультурной коммуникации.

На наш взгляд, закономерно, что в последние годы в методике преподавания иностранных языков наметилась тенденция к переходу от коммуникативного подхода к его разновидности – интерактивному подходу, который был предложен зарубежными методистами. Сегодня интерактивный подход и особенности интерактивного взаимодействия изучаются многими отечественными учеными, среди них Г.М. Андреева, Л.К. Гейхман, А.А. Вербицкий, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Н.М. Губина, А.П. Панфилова, Н.В. Баграмова. Исследователи полагают, что, используя интерактивный подход к обучению иностранным языкам, можно оптимизировать процесс овладения навыками базового иноязычного общения и сделать его более эффективным.

Основной целью нашего исследования является выявление функций и возможностей интерактивного метода, эффективно влияющего на качество изучения иностранных языков.

Мы полагаем, что задачами интерактивного обучения являются:

1. Развитие способностей решать интеллектуальные задачи.
2. Развитие мыслительных процессов (синтез, анализ и т. д.).
3. Развитие коммуникативных навыков.
4. Формирование способности принимать правила работы в команде.
5. Оценивание действий команды и своих собственных.

Среди методических принципов интерактивного подхода к обучению иностранным языкам можно выделить взаимное общение на иностранном языке, совместную деятельность, изменение роли преподавателя в учебном процессе, рефлексивность процесса.

Особое внимание хочется уделить принципу рефлексивности обучения, который построен на мотивации учащегося к самообучению. Результатом этого процесса является формирование новых знаний и их комбинаций, которые способствуют решению задач, возникающих перед обучающимися. Учащиеся начинают переходить от импульсивного стиля, характеризующегося быстрым принятием решений, многие из которых являются ошибочными, к рефлексивному стилю, который характеризуется медленным темпом принятия решений, более тщательным анализом, при этом допускается меньше ошибочных действий.

Интерактивное обучение иностранному языку предполагает использование таких методов, как обучающие, ролевые и деловые игры; соревнования, конкурсы; спектакли и представления; разминки; проектный метод; дискуссия, дебаты; мозговой штурм; тренинги; ПОПС-формула, инфо-карта [Барабанова: 165].

Исследования в области информатизации образования, включающие «методологию, технологию и практику оптимального решения проблемных задач» образования [Костина: 209], показывают, что методическое преобразование информации с помощью интерактивных средств имеет ролевое и перспективное направление в развитии системы обучения иностранному языку, помогающее в определённой мере материализовать развитие памяти, речи и текстовой деятельности в любом возрасте.

Современные новации в обучении основаны, на наш взгляд, на вербально-графических, символических и знаковых действиях. Используя современные технологии, предоставляется возможность обучать студентов иностранному языку на уровне знаний, умений; находить необходимую информацию, ключевые слова – фреймы; развивать умение делить текст на смысловые абзацы, составлять предложения, выражающие основную мысль абзаца. Образовательный процесс получил название структурирование текстов и представляет собой свертывание большого объема учебной информации в смысловые блоки, а затем – в компактные вербальные структуры и графические схемы, что позволило нам разработать схему вербально-графической модели предоставления учебно-научной информации.

В информационной основе схемы представленной нами вербально-графической модели обучения лежит структурирование учебно-научной информа-

ции. Под структурированием информации понимается выявление внутренней организации текста и совокупности устойчивых связей между множеством компонентов объекта, обеспечивающих его цельность и самоидентичность.

Обзор исследований, посвященных теории структурирования учебного материала, дал нам возможность считать, что в настоящее время основными принципами, используемыми при отборе и структурировании данных систем, являются логические принципы изложения учебного материала и частно-методические цели реализации учебного процесса.

Вербально-графическое моделирование информации позволило нам организовать усвоение учебно-научной информации студентами на качественно высоком уровне благодаря:

- переработке учебного материала дозированными объемами;
- осознанному пониманию студентами технологии выполнения каждого действия как отдельного звена в общей структуре деятельности;

– осуществлению возможности более глубокого и всестороннего изучения предметов и явлений на основе осмысленного структурирования перерабатываемой информации;

– реализации более глубокого понимания логических закономерностей и связей между ключевыми понятиями изучаемой информации;

– последовательному осуществлению полного цикла познавательных действий, обеспечивающих глубокое и прочное усвоение изучаемого материала;

– созданию и реализации вербально-графической модели обучения.

Задания. Составить вопросительные предложения (один вопрос – общий, один – специальный).

Ответить на каждый вопрос, расширяя содержание информации. Поставить 4 типа вопросов к предложению. Закончить предложения.

Задания. Составить вопросы к дескриптору, не выписывая фреймы и без графического построения вопросительных предложений. Объяснить правильность построения предложения.

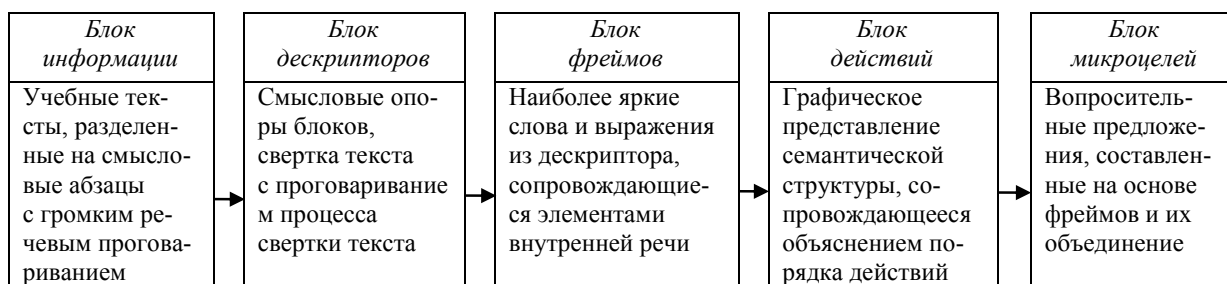


Рис. 1. Модель преобразования иноязычных текстов

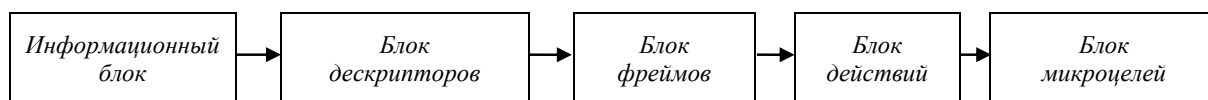


Рис. 2. Усвоение на уровне программы образования

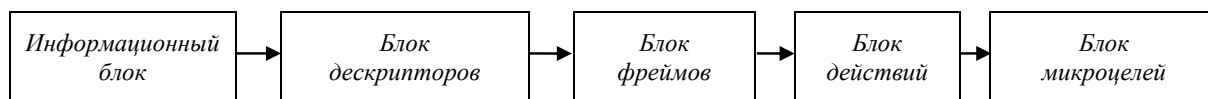


Рис. 3. Усвоение и воспроизведение в форме устной и письменной речи знаний на уровне требований к оценке «хорошо»

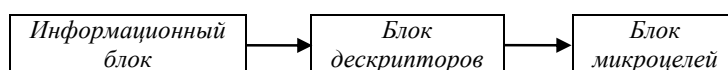


Рис. 4. Усвоение и воспроизведение в форме устной и письменной речи знаний на уровне требований к оценке «отлично»

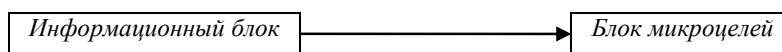


Рис. 5. Усвоение и воспроизведение в форме устной и письменной речи для студентов, преуспевающих в усвоении языка

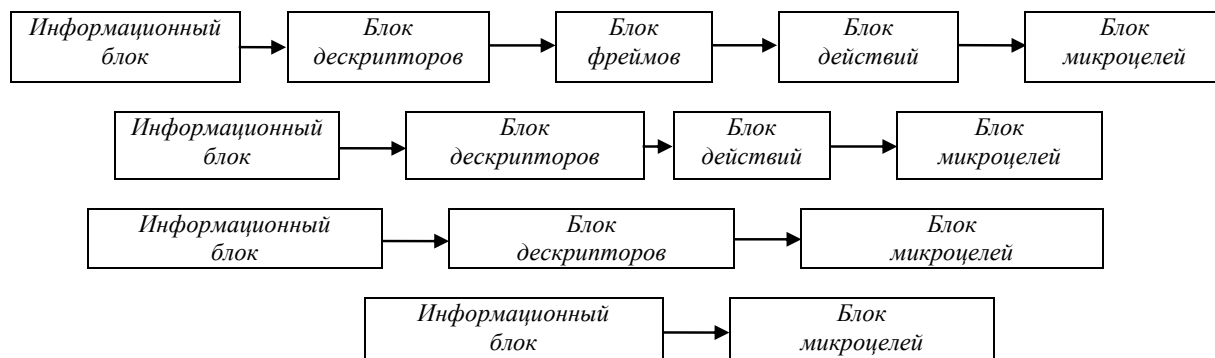


Рис. 6. Общий вид схемы вербально-графической технологии преобразования иноязычных текстов (на примере английского языка)

Ответить на вопросы двумя-тремя предложениями, логически связанными между собой.

Составить свой рассказ на базе данного, частично изменяя (расширяя) его содержание.

Написать эссе по теме, используя активную лексику темы.

Задания. Составить вопросы к блоку (абзацу), ответы на которые раскроют основной смысл учебной информации.

Объяснить правильность грамматического построения предложений и вопросов. Расширить устное изложение содержания текстовой информации, по возможности высказав свое мнение, суждение по тексту.

Написать эссе по родственной теме, используя активную лексику.

Образец действий для студентов с использованием модели эксперимента преобразования иноязычных текстов:

1. Разделить учебный текст на блоки (абзацы), имеющие ориентировочно-законченный смысл.

2. В каждом отдельном блоке выявить и составить сложное опорное предложение, состоящее из двух простых, максимально отражающих смысл блоков (дескрипторов).

3. В дескрипторе выявить фреймы, то есть подчеркнуть и выписать 6 ключевых слов, используя которые можно построить вопросительные предложения (микроцели) к дескриптору.

4. Графически представить семантическую структуру, т. е. с помощью условных графических символов записать грамматическую структуру вопросительных предложений (общий и специальный вопросы), где:

- ◊ – вопросительное слово,
- Δ – вспомогательный глагол,
- – подлежащее,
- – основной глагол,
- ▭ – второстепенные члены предложения.

Объяснить правильность построения вопросительного предложения.

5. Сформулировать вопросительное предложение, т. е. произвести вербальную свертку информации в вопросительной форме.

Другими словами, на основе фреймов и графического представления вопросительных предложений сформулировать микроцели.

6. Графически представить ответы на вопросы микроцели, используя условные символы, где:

- Δ – вспомогательный глагол,
- – подлежащее,
- – основной глагол,
- ▭ – второстепенные члены предложения.

7. Используя микроцели и графическое представление вопросительного предложения, составить ответы на вопросы (развертка).

8. Сформулировать микроцели. Ответить на вопросы микроцелей:

- а) составить рассказ из суммы ответов на микроцели. Выразить свое мнение;
- б) написать эссе по теме.

Теоретическое и практическое обоснование разработанной схемы осуществлялось с помощью методов диагностирования (анкетирование, тестирование) и прогнозирования (самооценка, моделирование), которые показали повышение личностной ориентированности студентов на овладение иноязычной информацией, самоконтроля в выполнении учебных действий.

Поэтапное освоение вербально-графической модели предполагает планомерное формирование у студентов учебных умений и навыков моделировать информацию [Гальскова: 19].

Вначале складывается подражательный, затем репродуктивный и репродуктивно-творческий характер овладения учебными умениями и навыками переработки информации.

При подражательном характере овладения умениями и навыками ориентировочная основа действий воспринимается и запоминается. Упражнения организуются по готовым образцам с целью многократного воспроизведения обрабатываемых операций.

При репродуктивном характере овладения умениями и навыками ориентировочная основа действий отчетливо осознается и запоминается. Усвояемые теоретические положения органически сочетаются с их практическим применением. Отрабатываемые операции выполняются не только по готовым образцам, на уровне воспроизведения, но и на уровне преобразования.

При репродуктивно-творческом характере овладения умениями и навыками на этапе восприятия и осмысливания ориентировочной основы все более и более наблюдается проявление высшей формы активности и самостоятельности в процессе открытия субъективно новых, неизвестных знаний об условиях и способах действий. Усвоение знаний происходит на высоком теоретическом уровне, в тесной связи с практическим применением, расширяется сфера поисковой деятельности в процессе овладения теоретической основой умений и навыков [Барабанова: 14].

Применение интерактивных упражнений на уроках иностранного языка – это область иноязычной дидактики, исследованная как на теоретическом, так и на практическом уровнях. Вместе с тем, как отмечает Е.И. Пассов, современные учителя остерегаются насыщать свои уроки интерактивными упражнениями, и проблема здесь не в том, что они недостаточно осведомлены о данном явлении, а в нехватке учебного времени на уроке [Пассов 2002: 68]. Г.В. Рогова рассматривает интерактивность обучения в качестве имманентного современному уроку иностранного языка элемента – без интерактивности эффективное обучение речевой деятельности невозможно [Пассов 1999: 143]. Насыщение современного урока иностранного языка интерактивными упражнениями, направленными на формирование коммуникативной компетентности, считает необходимым Е.Н. Соловова. В частности, исследователь пишет: «Овладение иноязычной речью в условиях коммуникации на уроке возможно посредством вовлечения учащихся в различные ситуации общения, а такие ситуации создаются при помощи упражнений интерактивной направленности – именно тогда урок иностранного языка становится эффективной средой для формирования коммуникативных навыков» [Соловова: 10].

Формируемая интерактивными упражнениями речевая ситуация является, по мнению Г.В. Роговой, динамической структурой, комплексом факторов, определяющих собой содержание и внешнее оформление учебно-речевого действия ученика [Пассов 1999: 26]; это универсальный вид функционирования коммуникативного процесса, являющийся сложным сочетанием социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений участников

коммуникации, переработанный в их сознании и появляющийся на базе взаимодействия интерактивных позиций коммуникантов.

Интерактивное упражнение служит своеобразной учебной задачей, решение которой связано с достижением главной цели коммуникации. Выполнение учебной задачи должно носить креативный характер, которым определяется продуктивность речевой деятельности. Высокая степень креативности при разборе интерактивных упражнений определяется уровнем самостоятельности при выборе языковых средств для осуществления коммуникации в данном аспекте [Китайгородская: 9].

Если учащиеся получают максимум свободы в оценке ситуации, в интерпретации ее контента и характера, то уровень креативности значительно повышается. Цель современного образования – всестороннее развитие личности, связанное с формированием творческого подхода к деятельности. Интерактивное упражнение при правильной организации и подаче создает условия для такого развития [Гез: 10].

Таким образом, в числе основных методических принципов интерактивного подхода к обучению иностранному языку мы выделяем следующие:

- взаимное общение на иностранном языке с целью принятия и продуцирования аутентичной информации, одинаково интересной для всех участников, в ситуации, важной для всех;
- совместная деятельность, характеризующаяся взаимосвязью трех объектов: производителя информации, получателя информации и ситуативного контекста;
- изменение традиционной роли преподавателя в учебном процессе, переход к демократическому стилю общения;
- рефлексивность обучения, сознательное и критическое осмысление действия, его мотивов, качества и результатов как со стороны преподавателя, так и учащихся [Баграмова: 4].

Мы полагаем, что интерактивное обучение в силу разнообразных форм и возможностей его реализации позволяет не только решить массу задач в области развития коммуникативных умений и навыков, но и способствует социализации личности, умению работать в команде, позволяет ослабить нервное напряжение преподавателя и обучающихся при наличии успеха в обучении.

В заключении можно сделать вывод, что наше исследование позволило выявить функции и возможности использования интерактивного метода в обучении иностранному языку, что является весьма актуальным в формировании иноязычной коммуникативной компетенции.

Список литературы

Баграмова Н.В. Интерактивный подход в обучении иностранному языку. URL: <http://www.phil.pu.ru> (дата обращения: 10.05.2021).

Барабанова Е.И. Активизация познавательной деятельности студентов средствами аудиовизуальной трансляции учебно-научной информации: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2004. 24 с.

Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2000. 165 с.

Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 2018. 140 с.

Китайгородская Г.А. Гуманизация и гуманитаризация системы образования – социальная проблема // Вестник Московского университета. Сер. 20: Педагогическое образование. № 3. 2008. С. 68–72.

Костина Н.Г. Интерактивность как метод обучения иностранным языкам // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2007. № 4 (50). С. 172–180.

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др.; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2000. 272 с.

Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. М.: Русский язык, 2016. 222 с.

Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 2002. 276 с.

Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М., 1999. 568 с.

Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 2000. 224 с.

Самофалова М.В. Использование ментальных карт в процессе обучения // Гуманитарные и социальные науки. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2020. № 3. С. 308–315.

Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2012. 238 с.

Климентенко А.Д., Миролюбова А.А. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Педагогика, 2011. 202 с.

Щукин А.Н. Интенсивные методы обучения иностранным языкам: учеб. пособие. Москва: Филоматис, 2010. 185 с.

Barabanova E.I. *Aktivizatsiia poznavatel'noi deiatel'nosti studentov sredstvami audiovizual'noi translyatsii uchebno-nauchnoi informatsii* [Enhancement of students' cognitive activity by means of audiovisual broadcasting of educational and scientific information]: avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk. Voronezh, Voronezhskii gosudarstvennyi universitet Publ., 2004, 24 p. (In Russ.).

Gal'skova N.D. *Sovremennaiia metodika obucheniia inostrannym iazykam* [Modern methods of teaching foreign languages]. Moscow, ARKTI Publ., 2000, 165 p. (In Russ.).

Gez N.I. *Metodika obucheniia inostrannym iazykam v srednei shkole* [Methodology of teaching foreign languages in secondary school]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2018, 140 p. (In Russ.).

Kitaigorodskaia G.A. *Gumanizatsiia i humanitarizatsiia sistemy obrazovaniia – sotsial'naia problema* [Humanization and humanitarization of the education system – a social problem]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20: Pedagogicheskoe obrazovanie*, № 3, 2008, pp. 68–72. (In Russ.).

Kostina N.G. *Interaktivnost' kak metod obucheniia inostrannym iazykam* [Interactivity as a method of teaching foreign languages]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2007, № 4 (50), pp. 172–180. (In Russ.).

Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniia [New pedagogical and informational technologies in the educational system]: ucheb. posobie dlia stud. ped. vuzov i sistemy povysh. kvalif. kadrov, ed. by E.S. Polat, M.Iu. Bukharkina, M.V. Moiseeva et al. Moscow, Akademiia Publ., 2000, 272 p. (In Russ.).

Passov E.I. *Urok inostrannogo iazyka v srednei shkole* [A foreign language lesson in high school]. Moscow, Russkii iazyk Publ., 2016, 222 p. (In Russ.).

Passov E.I. *Osnovy kommunikativnoi metodiki obucheniia inoiazychnomu obshcheniiu* [Fundamentals of communicative methods of teaching a foreign language communication]. Moscow, Rus. iaz. Publ., 2002, 276 p. (In Russ.).

Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Osnovy kommunikativnoi teorii i tekhnologii inoiazychnogo obrazovaniia: metod. posobie dlia prepodavatelei russkogo iazyka kak inostrannogo*. [Fundamentals of communication theory and technology of foreign language education: methodological guide for teachers of Russian as a foreign language]. М., 1999. 568 p. (In Russ.).

Rogova G.V. *Metodika obucheniia inostrannym iazykam v srednei shkole* [Methodology of teaching foreign languages in secondary school]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2000, 224 p. (In Russ.).

Samofalova M.V. *Ispol'zovanie mental'nykh kart v protsesse obucheniia* [Using mind maps in the learning process]. *Gumanitarnye i sotsial'nye nauki*. Ростов-на-Дону: ИУФУ, 2020. № 3. pp 308–315. (In Russ.).

References

Bagramova N.V. *Interaktivnyi podkhod v obuchenii inostrannomu iazyku* [Interactive approach to teaching a foreign language]. URL: <http://www.phil.pu.ru> (access date: 10.05.2021). (In Russ.).

Solovova E.N. *Metodika obucheniia inostrannym iazykam* [Methodology of teaching foreign languages]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2012, 238 p. (In Russ.).

Klimentenko A.D, Miroljubova A.A. *Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniia inostrannym iazykam v srednei shkole* [Theoretical foundations of methodology of teaching foreign languages in secondary school]. Moscow, Pedagogika Publ., 2011, 202 p. (In Russ.).

Shchukin A.N. *Intensivnye metody obucheniia inostrannym iazykam* [Intensive methods of teaching for-

eign languages]: ucheb. posobie. Moscow, Filomatis Publ., 2010, 185 p. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 25.05.2021; одобрена после рецензирования 25.06.2021; принята к публикации 03.08.2021.

The article was submitted 25.05.2021; approved after reviewing 25.06.2021; accepted for publication 03.08.2021.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 216–223. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 3, pp. 216–223. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:616

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-216-223>

ВНУТРЕННЯЯ КАРТИНА ДЕФЕКТА КАК ПРЕДИКТОР АДАПТАЦИИ ВЗРОСЛЫХ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Адеева Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, adeeva.tanya@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0310-7546>

Тихонова Инна Викторовна, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, inn.007@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7756-0610>

Аннотация. Статья посвящена проблеме адаптации взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья, которая традиционно исследовалась либо в русле влияния личностных факторов, либо в контексте проблем включения в социум. В данной публикации рассматривается влияние такого интегрального феномена, как внутренняя картина дефекта, под которой понимается комплекс ощущений, знаний, переживаний, мотивационных изменений, связанных с нарушением, на параметры адаптации. Представлены результаты эмпирического исследования с участием 75 взрослых с ограниченными возможностями здоровья, были использованы методы беседы, опроса и статистической обработки. Было выявлено, что выраженность компонентов внутренней картины дефекта отличается в группах взрослых с различными вариантами дизонтогенеза. Наибольшее количество корреляционных связей обнаружено между параметрами адаптации и физическим компонентом внутренней картины дефекта. Физический компонент внутренней картины дефекта является предиктором общего уровня адаптивности, интернальности и эмоционального комфорта, что особо актуально для людей с тяжелыми нарушениями речи и нарушением слуха. Когнитивный компонент выступает в качестве предиктора внутреннего контроля в группе людей с нарушениями слуха. В группах людей с нарушением зрения и функций опорно-двигательного аппарата не выявлено влияния компонентов внутренней картины дефекта на параметры адаптации. Высказано предположение, что данное влияние является опосредованным через личностные особенности и самоотношение.

Ключевые слова: внутренняя картина дефекта, дизонтогенез, адаптация, нарушения слуха, нарушения зрения, нарушения функций опорно-двигательного аппарата, взрослые.

Благодарности. Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19-013-00768А.

Для цитирования: Адеева Т.Н., Тихонова И.В. Внутренняя картина дефекта как предиктор адаптации взрослых с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 216–223. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-216-223>

Research Article

INTERNAL DISORDER PATTERN AS A PREDICTOR OF ADAPTATION OF DISABLED ADULTS

Tatiana N. Adeeva, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, adeeva.tanya@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0310-7546>

Inna V. Tikhonova, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, inn.007@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7756-0610>

Abstract. The article is devoted to the problem of adaptation of disabled adults. The influence of personal characteristics on adaptation and the problems of including people in the Societas are usually studied. This publication examines the influence of the internal disorder pattern on adaptation. The internal disorder pattern is a complex of sensations, knowledge, experiences, motivational changes associated with the violation. The results of an empirical study involving 75 disabled adults are presented. The methods of conversation, survey and statistical processing were used. It was found that the severity of the components of the internal disorder pattern differs in groups of adults with different variants of dysontogeny. The greatest number of correlations was found between the adaptation parameters and the physical component of the internal disorder

pattern. The physical component is a predictor of the overall level of adaptability, internality and emotional comfort. This is important for people with severe speech and hearing disorders. The cognitive component is a predictor of internal control in a group of people with hearing impairments. There was no influence of the components of the internal disorder pattern on adaptation in groups of people with visual impairment and mobility disabilities. It is suggested that this influence is mediated through personal characteristics and self-attitude.

Keywords: internal pattern, dysontogeny, adaptation, hearing disorders, visual disorders, mobility disabilities, adults.

Acknowledgments. The reported study was funded by RFBR according to the research project № 19-013-00768A.

For citation: Adeeva T.N., Tikhonova I.V. Internal disorder pattern as a predictor of adaptation of disabled adults // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 216–223. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-216-223>

Проблема адаптации является достаточно актуальной темой в научных исследованиях, посвященных различным группам людей, вопросам развития личности и социума. Данный вопрос не теряет своей актуальности, во-первых, в связи со сложностью самого феномена адаптации, во-вторых, в связи с условиями, в которых происходит становление личности. Важной особенностью социально-психологической адаптации, согласно определению, является такое взаимодействие со средой, которое позволяет осуществлять самореализацию, самоутверждение личности, в котором реализуется личностная активность, а также ведущая деятельность [Налчаджян 2010: 43]. Наличие любого из вариантов дизонтогенеза представляет собой специфические условия развития личности. Согласно теории о структуре дефекта, одним из возможных рисков развития в данных условиях является риск возникновения социально-психологической дезадаптации.

Достаточно традиционно факторы адаптации рассматриваются с двух сторон. Во-первых, внимание исследователей обращено к социальным аспектам. Среди наиболее значимых проблем обозначается проблема стигматизации лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в социуме. Данное явление способствует усилению социальной изоляции, формированию негативных, а порой и патологических форм развития личности [Бондаренко, 2006; Вае 2018; Trani 2020]. Определена негативная взаимосвязь между личным благополучием и наличием инвалидности [Emerson 2020]. В различных исследованиях до настоящего времени подчеркивается актуальность организации и реализации психолого-педагогического сопровождения людей с ОВЗ на разных этапах онтогенеза. Во взрослом возрасте особенно важным является аспект профессионального и трудового становления [Пряжникова, Сергеева 2015; Вопассио 2020]. Для женщин с ОВЗ является необходимой организация поддержки в период рождения ребенка и на этапе его раннего детства [Walker 2021].

В ряде других работ в центре изучения оказываются особенности личности, связанные с процессом адаптации. Большое внимание уделяется этапу подростничества как одному из ключевых в форми-

ровании личности. Определены варианты копинга, особенности жизнестойкости подростков с различными вариантами дизонтогенеза [Горьковская, Микляева 2019]. Охарактеризованы индивидуально-психологические особенности подростков и взрослых с ОВЗ, связанные с формированием аддиктивного поведения [Попова 2015; Collins, Barnoux, Langdon 2021]. Подчеркиваются трудности формирования адекватной самооценки, позитивного самоотношения, специфика формирования различных сторон Я-концепции, процесса овладения социальными ролями на этапе подростничества и взрослости [Dirk-Wouter, Van Gorp et al 2019; Bjorgaas, Elgen 2021]. Охарактеризована взаимосвязь личностной тревожности и вариантов копинг-стратегий [Оленина, 2020]. Выявлены особенности общения, самосознания и самооценки, связанные со способностью личности к поддержанию высокой социальной активности [Горынина 2017]. Определены особенности мотивации и личностные характеристики студентов, значимые для адаптации в вузе в условиях инклюзии [Робустова, Боглюк 2017].

Довольно условно можно выделить еще ряд работ, в которых большее внимание уделяется именно взаимосвязям вариантов дизонтогенеза, индивидуально-личностных характеристик, специфике социальных связей, параметров адаптации. Так, показана взаимосвязь сиблинговых отношений (где один из сиблингов имеет нарушения интеллекта) и уровня депрессии и удовлетворенности жизнью [Sommanico, Partello, Rosa 2020]. Обращено внимание на распространенность одиночества среди людей с ограниченными возможностями здоровья и влияние недостаточности контактов на самочувствие респондентов [Emerson 2021]. Указывается, что социальная ситуация развития в условиях дизонтогенеза становится значимым фактором самосознания и выбора сферы профессиональной деятельности [Пряжникова, Сергеева 2015]. Проблеме самовосприятия, самосознания, адаптации при различных вариантах нарушенного развития посвящены исследования внутренней картины дефекта. В небольшом количестве работ по данной теме указывается на значимость компонентов ВКД, взаимосвязи ВКД и различных личностных характеристик для прогноза поведения человека в различных жиз-

ненных ситуациях. Определена специфика взаимосвязей типа ВКД и копинг-стратегий личности [Чебарыкова 2017; Гайдукевич 2018; Adeeva, Tikhonova, Khazova 2019]. Однако изучение ВКД имеет фрагментарный характер, значимость специфики ВКД как феномена, влияющего на параметры адаптации, практически не исследована.

Выявление возможных факторов, значимых для процесса адаптации, определило наш интерес к феномену внутренней картины дефекта (ВКД). Данный феномен рассматривается как часть Я-концепции личности, специфика его взаимосвязей с различными личностными параметрами, возможно, позволит увидеть механизмы возникновения дезадаптации.

Внутренняя картина дефекта понимается в нашем исследовании как сложное, интегративное образование, как комплекс ощущений, знаний, переживаний, мотивационных изменений, связанных с нарушением. Сенситивный компонент включает в себя совокупность ощущений, связанных с наличием дефекта. Физический компонент связан с характеристикой человеком собственной физической активности, физических качеств. Когнитивный компонент представляет собой знания о причинах, проявлениях дефекта, ограничениях, связанных с его наличием. Эмоциональный компонент означает отношение личности к дефекту. Мотивационный компонент характеризует структуру мотивов личности, возможное ее изменение в связи с наличием дефекта. Внутренняя картина дефекта рассматривается как составляющая Я-концепции, она может быть связана с особенностями адаптации личности [Адеева 2019].

Нами было выдвинуто предположение о взаимодетерминации внутренней картины дефекта и уровня адаптации личности. То есть, с одной стороны, ВКД как интегральное образование самосознания личности с ограниченными возможностями, включающее разнообразные ощущения, знания о своих особенностях и ограничениях, отношение к ним, мотивированность на принятие или преодоление, определяет результативность адаптации. Но с другой стороны, результативность адаптации как активного процесса приспособления к трудным жизненным условиям может выступать в качестве предиктора ВКД, формирующего знания, переживания, отношение к собственному нарушению и себе как личности, живущей в затрудненных условиях.

Данное предположение определило цель исследования: установить и проанализировать взаимосвязи и взаимодетерминации компонентов внутренней картины дефекта и параметров адаптации у взрослых с различными вариантами нарушенного развития. В данной публикации мы бы хотели представить часть результатов, отражающих взаимосвязь и влияние ВКД на показатели адаптации взрослых людей с ОВЗ.

В исследовании принимали участие 75 взрослых с ограниченными возможностями здоровья. Представлена целенаправленная выборка, все респонденты имеют нарушения развития с детства. Их них: 21 человек с нарушениями зрения (НЗ, 7 мужчин, 14 женщин), 19 человек с тяжелыми нарушениями речи (ТНР, 10 мужчин, 9 женщин), 24 человека с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (ОДА, 14 мужчин, 10 женщин), 11 человек с нарушениями слуха (НС, 5 мужчин, 6 женщин). Средний возраст – 35 лет. В исследовании применялся опросный метод и метод беседы. Исследование проводилось индивидуально.

Методы исследования. Использована беседа «Изучение внутренней картины дефекта» Т.Н. Адеевой (2018). Разделы беседы были структурированы в соответствии с выделенными компонентами ВКД (сенситивный, физический, когнитивный, эмоциональный, мотивационный). Полученные ответы респондентов были обработаны методом контент-анализа. Разработаны индикаторы измерения для анализа компонентов ВКД. Измерялись частота и направленность ответов респондентов. Использованы «Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда» (адаптация А.К. Осницкого, 2004), Статистическая обработка проводилась с использованием программы 10.0 Statistica, для выявления взаимосвязи наполненности компонентов ВКД и параметров адаптации вычислялся коэффициент корреляции г-Спирмена; для выявления детерминации компонентов ВКД применялся регрессионный анализ, с целью выявления различий между группами респондентов применялся непараметрический U-критерий Манна – Уитни.

Результаты исследования

На первом этапе исследования была определена выраженность компонентов внутренней картины дефекта у разных групп респондентов. Наибольшая наполненность компонентов ВКД наблюдается в группах респондентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата и с нарушениями слуха (рис. 1).

В процессе контент-анализа было обнаружено небольшое количество ответов, относящихся к сенситивному и физическому компонентам, а также дублирование ответов. Вследствие этого данные были объединены в одну группу, отнесены к физическому аспекту. Компоненты внутренней картины дефекта имеют специфику выраженности в группах респондентов с различными вариантами дизонтогенеза (табл. 1). Отмечена статистически значимая разница в наполненности физического ($U = 85,5, p < 0,004$) и когнитивного ($U = 95,5, p < 0,011$) компонентов ВКД в группах людей с нарушениями зрения и нарушениями речи. В группах взрослых с нарушениями зрения и нарушениями ОДА статистически значимы разли-

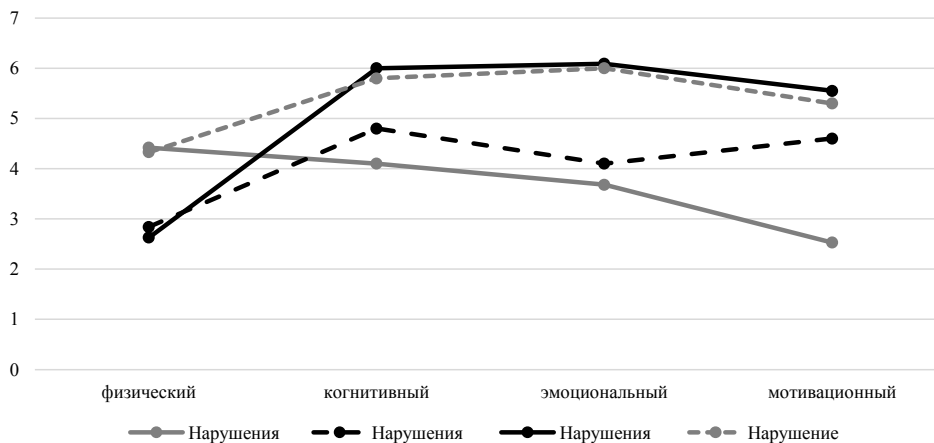


Рис. 1. Выраженность компонентов ВКД у взрослых с различными вариантами дизонтогенеза

Таблица 1

Корреляционные связи между показателями социально-психологической адаптации и компонентами внутренней картины дефекта взрослых с ОВЗ ($p < 0,05$)

К ВКД \ ПА	Вся исследовательская выборка													
	1.a	1.b	2.a	3.a	3.b	4.a	5.a	5.b	6.a	6.b	7.b	A	И	СКД
Физический		0,27					-0,29	0,32		0,33		-0,24	-0,29	
<i>Группа респондентов с нарушением зрения</i>														
Физический				-0,46								-0,46		
<i>Группа респондентов с нарушением ОДА</i>														
Когнитивный	0,5		0,47				0,58		0,44					
Мотивационный							0,45							
Эмоциональный						0,43								
<i>Группа респондентов с нарушением слуха</i>														
Физический											0,63			-0,61
Когнитивный						0,64			0,79					
Мотивационный			-0,76			0,63	-0,74							
Эмоциональный									0,68					
<i>Группа респондентов с нарушением речи</i>														
Физический		0,58	0,49		0,58		-0,57	0,68		0,75		-0,57	-0,7	

Примечание: ПА – параметры адаптации; КВКД – компоненты ВКД; 1.a – Адаптивность; 1.b – Деадаптивность; 2.a – Лживость; 3.a – Принятие себя; 3.b – Непринятие себя; 4.a – Принятие других; 5.a – Эмоциональный комфорт; 5.b – Эмоциональный дискомфорт; 6.a – Внутренний контроль; 6.b – Внешний контроль; 7.b – Ведомость; А – адаптация; И – интернальность; СКД – стремление к доминированию

чия когнитивного ($U = 126,5, p < 0,011$), мотивационного ($U = 30,5, p < 0,000$), эмоционального ($U = 39,5, p < 0,000$) компонентов. Статистически значимые отличия зафиксированы в наполненности физического ($U = 38,5, p < 0,003$), когнитивного ($U = 50, p < 0,018$), эмоционального ($U = 34,5, p < 0,001$), мотивационного ($U = 13, p < 0,000$) компонентов между группами людей с нарушениями зрения и нарушениями слуха.

Самая высокая выраженность компонентов ВКД наблюдается в группе людей с нарушениями ОДА. Это респонденты, в самопредставлении и самооощу-

щении которых нарушение, болезнь занимают значимое место. Их антиподами могла бы быть выборка людей с нарушением зрения – они показывают низкий уровень информированности о нарушении, не выказывают ярких эмоциональных отношений к нему, менее всех остальных ориентированы на какие-либо действия или активности для преодоления. В группе людей с нарушениями зрения, так же как и с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, отмечается большая наполненность физического компонента по сравнению с другими группами. При нарушении функций ОДА респонденты

указывают на наличие боли, дискомфорта, утомляемости, когда выполняют разные виды деятельности. Респонденты с нарушениями зрения отмечают наличие разнообразных, часто трудно дифференцируемых и пугающих зрительных и телесных ощущений. Взрослые с нарушениями слуха и речи имеют низкую выраженность физического компонента и редко упоминали о дискомфорте, недомоганиях, разнообразных ощущениях.

В группах людей с нарушениями слуха, так же как и респондентов с нарушениями функций ОДА, присутствует достаточная информированность о нарушении (когнитивный компонент), эмоциональное переживание, отношение к состоянию (эмоциональный компонент), особенности мотивации в связи с наличием нарушения.

Результаты корреляционного анализа (табл. 1) позволяют говорить о наличии достоверных корреляционных связей в общей выборке взрослых респондентов с ОВЗ между физическим компонентом ВКД и компонентами адаптации. Чем меньше выражены показатели физического компонента ВКД, тем меньше будут выражены признаки дезадаптации ($r = 0,27$, $p < 0,05$), эмоционального дискомфорта ($r = 0,32$, $p < 0,05$), тем меньше будет потребность во внешнем контроле ($r = 0,33$, $p < 0,05$) и больше проявляться ориентация на интернальность ($r = -0,29$, $p < 0,05$), эмоциональный комфорт ($r = -0,29$, $p < 0,05$).

В группе людей с НЗ и ТНР достоверные умеренные и сильные корреляционные связи зафиксированы только между параметрами адаптации и физическим компонентом. У респондентов с НЗ физический компонент отрицательно связан с снижением адаптации ($r = -0,46$, $p < 0,05$), принятием себя ($r = -0,46$, $p < 0,05$). В группе людей с ТНР физический компонент имеет корреляционные связи, характерные для всей выборки в целом: прямые связи с дезадаптацией ($r = 0,58$, $p < 0,05$), эмоциональным дискомфортом ($r = 0,68$, $p < 0,05$), внешним контролем ($r = 0,75$, $p < 0,05$); обратные связи с интернальностью ($r = -0,7$, $p < 0,05$) и эмоциональным комфортом ($r = -0,57$, $p < 0,05$). А также физический компонент ВКБ связан с лживостью ($r = 0,4$, $p < 0,05$) и неприятием себя ($r = 0,58$, $p < 0,05$). В группе людей с НС физический компонент имеет прямую связь с ведомостью ($r = 0,63$, $p < 0,05$) и обратную со стремлением к доминированию ($r = -0,61$, $p < 0,05$). Можно предположить, что избыточное внимание к физическим проявлениям нарушения, фиксированность на них связана с проблемами адаптации. Особо актуальна данная закономерность для группы людей с НС, поскольку выраженность физического компонента здесь довольно высокая. Интересным, на наш взгляд, является тот факт, что в группе людей с нарушениями функций ОДА физический компонент не имеет свя-

зи с параметрами социальной адаптации, хотя этот компонент достаточно выражен в данной выборке. На первый взгляд, это может говорить о достаточном уровне принятия нарушения, однако требуется более глубокий анализ, поскольку регрессионный анализ показывает не столь однозначные результаты.

В группах людей с нарушениями функций ОДА и НС присутствуют корреляционные связи когнитивного, эмоционального и мотивационного компонентов с параметрами адаптации. В группе лиц с нарушениями функций ОДА осведомленность о своем нарушении имеет прямые корреляционные связи с адаптивностью ($r = 0,5$, $p < 0,05$), эмоциональным контролем ($r = 0,58$, $p < 0,05$), внутренним контролем ($r = 0,44$, $p < 0,05$). Однако в то же время отмечена связь с параметром лживости ($r = 0,47$, $p < 0,05$), что может говорить о склонности информированных о своем нарушении людей с ОВЗ к манипуляциям, аггравации. При проведении содержательного анализа ответов респондентов было отмечено, что знания о причинах имеющегося нарушения достаточно стереотипны, в основном люди говорят о «травмах во время родов», о «врожденной проблеме». Достаточно полное, адекватное представление о причинах нарушения имеют немногие. Стремление к преодолению ограничений в данной группе имеет положительную корреляцию с эмоциональным комфортом ($r = 0,45$, $p < 0,05$), а эмоциональный компонент связан с принятием других ($r = 0,43$, $p < 0,05$). Возможность достаточно открыто говорить о своих проблемах и выразить отношение к ним позволяет снизить дистанцию между людьми.

В группе людей с НС знания о дефекте имеют прямую корреляцию с принятием других ($r = 0,64$, $p < 0,05$), знания о дефекте и возможность выразить отношение к состоянию – с внутренним контролем ($r = 0,79$, $p < 0,05$; $r = 0,68$, $p < 0,05$). Мотивационный компонент ВКД имеет прямую корреляцию с принятием других ($r = 0,64$, $p < 0,000$), отрицательную связь со лживостью ($r = -0,76$, $p < 0,05$) и эмоциональным комфортом ($r = -0,74$, $p < 0,05$). Скорее всего, это говорит о высокой затратности усилий по адаптации и, возможно, недостаточности социальных и личностных ресурсов.

На следующем этапе исследования было определено влияние компонентов ВКД на ряд параметров адаптации, результаты представлены в таблице 2. Для всей выборки респондентов имеет значение физический компонент. Он оказывает негативное влияние на общий показатель адаптации ($\beta = -0,233$, $R^2 = 0,054$; $F = 4,115$; $p = 0,046$), а также снижает интернальность ($\beta = -0,281$, $R^2 = 0,079$; $F = 6,156$; $p = 0,015$), является предиктором, снижающим эмоциональный комфорт ($\beta = -0,281$, $R^2 = 0,079$, $F = 6,16$; $p = 0,015$).

Таблица 2

Результаты регрессионного анализа влияния ВКД на параметры адаптации в исследуемой группе

Компоненты ВКД \ Параметры адаптации	Адаптация	Интернальность	Эм комфортность	Самопринятие	Стремление к доминированию
<i>Вся исследовательская выборка</i>					
Физический	$\beta = -0,233$ $R^2 = 0,054$ $p = 0,046$	$\beta = -0,281$ $R^2 = 0,079$ $p = 0,015$	$\beta = -0,281$ $p = 0,015$ $R^2 = 0,079$		
<i>Группа респондентов с нарушением речи</i>					
Физический $F = 6,852; p = 0,018;$	$\beta = -0,536$ $R^2 = 0,287$ $p = 0,018$	$\beta = -0,672$ $R^2 = 0,452$ $p = 0,002$	$\beta = -0,559$ $R^2 = 0,313$ $p = 0,013$	$\beta = -0,562$ $R^2 = 0,316$ $p = 0,002$	
<i>Группа респондентов с нарушением слуха</i>					
Когнитивный		$\beta = 0,615$ $R^2 = 0,378$ $p = 0,044$			
Физический					$\beta = -0,679$ $R^2 = 0,461$ $p = 0,022$

В группе респондентов с ТНР физический компонент также является единственным из компонентов, влияющим на параметры адаптации, обнаруживаются сходные с общей выборкой детерминации. Но, кроме этого, выявляется, что выраженность физического компонента ВКД является предиктором низкого самопринятия у людей с ТНР ($\beta = -0,562, R^2 = 0,316, F = 7,848; p = 0,002$).

В группе людей с НС выявляется, что высокий уровень информированности о нарушении, представленный в виде когнитивного компонента ВКД, оказывает влияние на способность человека осознавать личную ответственность за свою жизнь – интернальность ($\beta = 0,615, R^2 = 0,378, F = 5,480, p = 0,044$), а избыточное внимание к физическим ощущениям снижает стремление к доминированию ($\beta = -0,679, R^2 = 0,461, F = 7,698, p = 0,022$).

В группах людей с НЗ и нарушениями функций ОДА не выявлено влияния компонентов ВКД на параметры адаптации. Однако, как мы обнаружили, компоненты внутренней картины дефекта в данных группах являются предикторами для некоторых параметров самоотношения и индивидуально-личностных характеристик. Эти показатели, в свою очередь, оказываются связанными с параметрами адаптации, поэтому можем предположить, что влияние ВКД в группах людей с НЗ и нарушениями функций ОДА является опосредованным и требует дальнейшего детального анализа.

Выводы

Наполненность компонентов внутренней картины дефекта отличается в группах взрослых с различными вариантами дизонтогенеза. Наибольшая выраженность всех компонентов ВКД наблюдается при наличии физических ограничений – нарушениях функций ОДА.

Наибольшее количество корреляционных связей обнаружено между параметрами адаптации и физическим компонентом ВКД. Он связан с уровнем адаптации и дезадаптации, эмоциональным комфортом и дискомфортом, ориентацией на внешний контроль и готовностью принимать личную ответственность (интернальностью). Однако для людей, имеющих физические двигательные нарушения, значимой оказалась связь уровня и показателей адаптации со знаниями о своем нарушении (когнитивным компонентом ВКД). Чем более информированы о своем нарушении, тем выше их адаптивность, эмоциональный комфорт и внутренний контроль, но тем более они склонны представлять информацию в социально выгодном свете.

Физический компонент ВКД в общей выборке выступает предиктором общего уровня адаптивности, интернальности и эмоционального комфорта. Эти параметры адаптации будут тем выше, чем меньше взрослые люди с ОВЗ испытывают дискомфорт, физические трудности и разнообразные физические ощущения, чем менее фиксированы они на своем физическом состоянии. Для респондентов с нарушением речи эти детерминации сочетаются с влиянием физического компонента ВКД на самопринятие. Оно прогностически будет выше у тех из них, кто меньше внимания уделяет физическим и чувственным проявлениям. Когнитивный компонент определяет повышение внутреннего контроля в группе людей с нарушениями слуха.

Параметры внутренней картины дефекта не выступают в роли предиктора успешности адаптации в группах людей с нарушением зрения и нарушениями функций ОДА. Мы предполагаем, что влияние компонентов ВКД на параметры адаптации является опосредованным, и это требует детального анализа.

Список литературы

- Адеева Т.Н. Динамика внутренней картины дефекта и Я-концепции у детей с сенсорными нарушениями // Ученые записки: Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 3 (51). Т. 1. С. 231–237.
- Бондаренко Г.Л. Я – концепция людей с инвалидностью // Дефектология. 2006. № 5. С. 36–40.
- Гайдукевич Е.А. Специфика внутренней картины дефекта подростков с ДЦП // Вестник психофизиологии. 2018. № 2. С. 45–50.
- Горьковая И.А., Микляева А.В. Жизнестойкость и копинг-стратегии подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Клиническая и специальная психология. 2019. № 8 (1). С. 90–102. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin>
- Горынина В.С. Психологические особенности лиц с нарушениями зрения с высоким уровнем социальной активности // Социализация и реабилитация в современном мире: сб. науч. ст. / под ред. О.Е. Нестеровой, Р.М. Шамионова, Л.В. Шиповой и др. М.: Перо, 2017. С. 544–558.
- Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. М.: Эксмо, 2010. 368 с.
- Оленина О.Е. Взаимовлияние личностной тревожности со стратегиями совладающего поведения у людей с ОВЗ // Психологический Vademecum, М.М. Бахтин, И. Витебщина / под ред. С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. Витебск, 2020. С. 153–156.
- Попова Т.М. Индивидуально-психологические предпосылки аддиктивного поведения у лиц с ограниченными возможностями здоровья // Казанский педагогический журнал. 2015. № 4-2 (111). С. 407–411.
- Пряжникова Е.Ю., Сергеева М.Г. Психологические особенности профессионального самосознания студентов с ограниченными возможностями здоровья // Вестник московского института лингвистики. 2015. № 1. С. 96–105.
- Робустова Е.В., Боглюк С.Б. Личностные и мотивационные особенности обучения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья при интегрированном обучении с условно здоровыми учащимися // Высшее образование сегодня. 2017. № 4. С. 55–61.
- Чебарыкова С.В. Личность в условиях дизонтогенеза: внутренняя картина дефекта. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. 140 с.
- Adeeva T., Tikhonova I., Khazova S. Variants of Inward Disorder Pattern and Self-Awareness Features Among Elementary School Children with Different Dysontogenesis Forms. Social welfare interdisciplinary approach, 2019, № 9 (1), pp. 120-131. <http://dx.doi.org/10.21277/sw.v1i9.456>
- Bae S., Lee S., Harada K., Makizako H., Park H., Shimada H. Combined effect of self-reported hearing problems and level of social activities on the risk of disability in Japanese older adults: A population-based longitudinal study. *Maturitas*, 2018, vol. 115, pp. 51–55. <https://doi.org/10.1016/j.maturitas.2018.06.008>
- Bjorgaas H.M., Elgen I.B. Trajectories of psychiatric disorders in a cohort of children with cerebral palsy across four years. *Disability and Health Journal*, 2021, vol. 14 (1). Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com/doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.100992>
- Bonaccio S., Connelly C.E., Gellatly I.R. et al. The Participation of People with Disabilities in the Workplace Across the Employment Cycle: Employer Concerns and Research Evidence. *J Bus Psychol*, 2020, vol. 35, pp. 135–158. doi.org/10.1007/s10869-018-9602-5
- Collins J., Barnoux M., Langdon P.E. Adults with intellectual disabilities and/or autism who deliberately set fires: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 2021, vol. 56. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com/doi.org/10.1016/j.avb.2020.101545>
- Dirk-Wouter S., Van Gorp M., Van Wely L., Verheijden J., Voorman J., Wintels S., Van der Cruijssen J., Ketelaar K. Participation in Social Roles of Adolescents With Cerebral Palsy: Exploring Accomplishment and Satisfaction. *Archives of Rehabilitation Research and Clinical Translation*, 2019, vol. 1 (3–4). Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com/doi.org/10.1016/j.arct.2019.100021/>
- Emerson E., Fortune N., Aitken Z., Hatton C., Stancliffe R., Llewellyn G. The wellbeing of working-age adults with and without disability in the UK: Associations with age, gender, ethnicity, partnership status, educational attainment and employment status. *Disability and Health Journal*, 2020, vol. 13 (3). Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com/doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.100889>
- Emerson E., Fortune N., Llewellyn G., Stancliffe R. Loneliness, social support, social isolation and wellbeing among working age adults with and without disability: Cross-sectional study. *Disability and Health Journal*, 2021, vol. 14 (1). <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.100965>
- Sommantico M., Parrello S., Rosa B. Adult siblings of people with and without intellectual and developmental disabilities: Sibling relationship attitudes and psychosocial outcomes. *Research in Developmental Disabilities*, 2020, vol. 99, Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com/doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103594>
- Trani J.-F., Moodley J., Anand P., Graham L., Maw M.T.T. Stigma of persons with disabilities in South Africa: Uncovering pathways from discrimination to depression and low self-esteem. *Social Science & Medicine*, 2020, vol. 265. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com/doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113449>

Walker L.O., Becker H., Andrews E.E., Phillips C.S. Adapting a health behavioral change and psychosocial toolkit to the context of physical disabilities: Lessons learned from disabled women with young children. *Disability and Health Journal*, 2021, vol. 14 (1). Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com/doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.100966>

References

Adeeva T.N. *Dinamika vnutrennej kartiny defekta i YA-koncepcii u detej s sensorynymi narusheniyami* [Dynamics of the internal disorder pattern and Self-concept in children with sensory disorders]. *Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific notes: Electronic Scientific Journal of Kursk State University], 2019, № 3 (51), vol. 1, pp. 231–237. (In Russ.).

Bondarenko G.L. *YA-koncepciya lyudej s invalidnost'yu* [Self-concept of people with disabilities]. *Defektologiya* [Defectology], 2006, № 5, pp. 36–40. (In Russ.).

Chebarykova S.V. *Lichnost' v usloviyah dizontogeneza: vnutrennyaya kartina defekta* [An individual in conditions of dysontogenesis: internal disorder pattern]. Khabarovsk, Izd-vo Tihookean. gos. un-ta Publ., 2017, 140 p. (In Russ.).

Gor'kovaya I.A., Miklyaeva A.V. *Zhiznestoikost' i koping-strategii podrostkov s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata* [Resilience and coping strategies of adolescents with musculoskeletal disorders]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* [Clinical and special psychology], 2019, № 8 (1), pp. 90–102. Retrieved from: <http://psyjournals.ru/psyclin>. (In Russ.).

Gajdukevich E.A. *Specifika vnutrennej kartiny defekta podrostkov s DCP* [The specifics of the internal picture of the defect of adolescents with cerebral palsy]. *Vestnik psihofiziologii* [Bulletin of Psychophysiology], 2018, № 2, pp. 45–50.

Gorynina V.S. *Psihologicheskie osobennosti lic s narusheniyami zreniya s vysokim urovnem social'noj aktivnosti* [Psychological features of visually impaired people with a high level of social activity]. *Socializaciya i rehabilitaciya v sovremennom mire: sbornik nauchnyh statej*, ed. by O.E. Nesterovoj, R.M. SHamionova, L.V. SHipovoj, E.S. Pyatkinovoj, M.D. Konovalovoj. M., Pero Publ., 2017, pp. 544–558. (In Russ.).

Nalchadzhyan A.A. *Psihologicheskaya adaptaciya: mekhanizmy i strategii* [Psychological adaptation: mechanisms and strategies]. M., Eksmo Publ., 2010, 368 s. (In Russ.).

Olenina O.E. *Vzaimovliyanie lichnostnoj trevozhnosti so strategiyami sovladayushchego povedeniya u lyudej s OVZ* [Interaction of personal anxiety with coping behavior strategies in people with disabilities]. *Psihologicheskij spravocnik: sbornik nauchnyh statej* [Psychological reference book: collection of scientific articles], M.M. Bahtin, I. Vitebshchina, ed. by S.L. Bogomaza, V.A. Karaterzi, S.F. Pashkovicha; ed. by S.L. Bogomaz, V.A. Karaterzi, S.F. Pashkovich, 2020, pp. 153–156. (In Russ.).

Popova T.M. *Individual'no-psihologicheskie predispylki addiktivnogo povedeniya u lic s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Individual psychological prerequisites of addictive behavior in persons with disabilities]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 2015, № 4-2 (111), pp. 407–411. (In Russ.).

Pryazhnikova E.U., Sergeeva M.G. *Psihologicheskie osobennosti professional'nogo samosoznaniya studentov s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Psychological features of professional self-awareness of students with disabilities]. *Vestnik moskovskogo instituta lingvistiki* [Bulletin of the Moscow Institute of Linguistics], 2015, № 1, pp. 96–105. (In Russ.).

Robustova E.V., Boglyuk S.B. *Lichnostnye i motivacionnye osobennosti obucheniya studentov s invalidnost'yu i ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya pri integrirrovannom obuchenii s uslovno zdorovymi uchashchimisya* [Personal and motivational features of teaching students with disabilities and disabilities in integrated learning with conditionally healthy students]. *Vyshee obrazovanie segodnya* [Higher education today], 2017, № 4, pp. 55–61. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 01.06.2021; одобрена после рецензирования 22.06.2021; принята к публикации 08.08.2021.

The article was submitted 01.06.2021; approved after reviewing 22.06.2021; accepted for publication 08.08.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 224–233. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 224–233. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:616

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-224-233>

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ОСУЖДЕННЫХ-ИНВАЛИДОВ

Алигаева Нигар Назимовна, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия, nigar-0520@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1239-1892>

Аннотация. В статье представлены результаты верификации программы психологической коррекции эмоциональных состояний осужденных-инвалидов, разработанной на основе «временного» подхода и включающей три основных блока: «Прошлое», «Настоящее» и «Будущее». В исследовании приняли участие 68 осужденных, отбывающих наказание в исправительной колонии строгого режима (20 человек, имеющих группу инвалидности, и 48 человек без инвалидности). Оценка эмоциональных состояний осуществлялась с использованием следующих методик: ТОБОЛ (Л.И. Вассерман, А.Я. Вукс, Б.В. Иовлев, Э.Б. Карпова), шкала ситуативной тревожности Спилбурга – Ханина, шкала дифференциальных эмоций (К. Изард), опросник потребности в достижении (Ю.М. Орлов), опросник потребности в общении (Ю.М. Орлов), тест фрустрационных реакций (С. Розенцвейг). Динамика изменений эмоциональных состояний в процессе психокоррекционной программы оценивалась с использованием методики ШПАНА (Е.Н. Осин). Для статистического анализа применялись Т-критерий Вилкоксона, критерий Фридмана, кластерный анализ. Результаты верификации свидетельствуют об эффективности программы психологической коррекции, основанной на «временном» подходе, с осужденными-инвалидами, отбывающими наказание в исправительной колонии. У участников экспериментальной группы отмечаются положительные изменения в динамике позитивного аффекта. Также полученные данные обосновали необходимость применения индивидуально-дифференцированного подхода в коррекции эмоциональных состояний лиц, имеющих группу инвалидности.

Ключевые слова: эмоциональные состояния, эмоции, временной подход, ситуативная тревожность, потребность в достижении, потребность в общении, осужденные-инвалиды, исправительная колония строгого режима.

Для цитирования: Алигаева Н.Н. Программа психологической коррекции эмоциональных состояний осужденных-инвалидов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Вып. 27, № 3. С. 224–233. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-224-233>

Research Article

EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF THE PROGRAMME OF PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF EMOTIONAL STATES OF DISABLED CONVICTS

Nigar N. Aligaeva, Institute of Psychology, Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga, Russia, nigar-0520@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1239-1892>

Abstract. The article presents the results of the verification of the programme of psychological correction of the emotional states of disabled convicts, developed on the basis of a “time” approach and including three main blocks “Past”, “Present” and “Future”. The study involved 68 convicts serving sentences in a maximum security correctional colony (20 people with a disability group and 48 people without a disability). Evaluation of emotional states was carried out using the following methods – TOBOL (Lyudvig Vasserman, Aleksandr Vuks, Boris Iovlev, El’vira Karpova), State-Trate Anxiety Inventory by Charles Spielberger (in Juri Hanin’s adaptation), Differential Emotions Scale by Carroll Ellis Izard, the questionnaires of the need for achievement for communication (by Yuri Orlov), the test of frustration reactions (by Saul Rosenzweig). The dynamics of changes in emotional states during the psychocorrectional programme was assessed using the SHPANA technique (Yevgeniy Osin). Wilcoxon signed-rank test, Friedman test, cluster analysis were used for statistical analysis. The results of the verification indicate the effectiveness of the psychological correction programme based on the “time” approach, with disabled convicts serving sentences in a correctional colony. The participants in the experimental group showed positive changes in the dynamics of positive affect. The data also substantiated the need to use an individually differentiated approach in correcting the emotional states of persons with a disability group.

Keywords: emotional states, emotions, temporal approach, situational anxiety, need for achievement, need for communication, convicted persons with disabilities, strict regime penal colony.

For citation: Aligaeva N.N. Experience in the implementation of the programme of psychological correction of emotional states of disabled convicts // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 224–233. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-224-233>

Введение

В последние годы в исправительных учреждениях отмечается увеличение количества лиц, страдающих различными заболеваниями или их сочетанием (туберкулез и ВИЧ, наркомания и гепатит, алкоголизм и психопатия, различные заболевания сердечно-сосудистой, эндокринной, пищеварительной систем) в запущенной и тяжелой форме, последствием которых в большинстве случаев становится инвалидность [Боева: 26]. Данная категория лиц испытывает трудности не только в процессе ресоциализации, но и адаптации к условиям отбывания наказания, что проявляется негативными эмоциональными состояниями и, как следствие, нарушениями правил внутреннего распорядка, межличностными конфликтами, проявлениями различных форм деструктивного поведения.

Пенитенциарными психологами ежегодно разрабатываются различные программы оказания психологической помощи осужденным, имеющим группу инвалидности или обладающим ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время в рамках психотерапевтических мероприятий часто применяются арт-терапевтические техники и методики, которые являются одними из наиболее эффективных и широко распространенных способов оптимизации эмоционального состояния [Губанова: 28]. Важным является обучение людей разнообразным способам «отреагирования» эмоций, что позволит им эффективно совладать с собственным эмоциональным состоянием в ситуациях межличностного конфликта [Богданова, Терехова: 120].

Т.А. Марковой разработана программа помощи осужденным, имеющим инвалидность, путем коррекции ценностно-смысловой сферы, состоящая из шести этапов: преодоление коммуникативных барьеров, активизация психических функций, охрана психического здоровья, гармонизация эмоциональной сферы, переосмысление жизненных ценностей и проработка преступления [Маркова: 96]. Данная программа позволяет прорабатывать ценности осужденных-инвалидов, их цели и планы на будущее, однако лишь в незначительной степени касается их актуального эмоционального состояния. Полученные Т.А. Марковой результаты применялись при составлении некоторых упражнений для разработанной нами программы.

В практике исправительных учреждений коррекционные занятия с осужденными-инвалидами, как правило, проводятся согласно индивидуальной программе реабилитации или абилитации лиц с инвалидностью. Однако данный процесс является до-

статочно трудоемким и не позволяет охватить всех осужденных-инвалидов, отбывающих наказание в исправительной колонии. Трудности возникают и в связи с напряженной кадровой ситуацией в учреждениях УИС: недостатком в кадровом обеспечении, высокой текучестью кадров, неудовлетворенностью персонала социальными условиями труда, что приводит к снижению количества специалистов психологических профилей в органах и подразделениях уголовно-исполнительной системы. В настоящее время исследователями также выделены психологические преграды и ограничения, оказывающие негативное влияние на эффективность и продуктивность деятельности и личностно-профессионального развития психологов служебной деятельности ФСИН [Борисова, Кечил: 95].

Для решения проблемы необходимо внедрение в практику психокоррекционных программ, которые возможно реализовывать в формате групповых занятий, и нашей основной задачей являлась разработка подобной программы с учетом специфики исправительного учреждения (строгий режим отбывания наказания).

Целью настоящего исследования является разработка и верификация программы групповой психокоррекционной работы с осужденными-инвалидами, направленная на коррекцию эмоциональных состояний.

Разработанная нами модель психокоррекционной программы основывается на разделении эмоциональных состояний Е.П. Ильиным [Ильин: 111]:

- 1) эмоциональные состояния, связанные с прогнозом и ожиданием (прогноз / состояние ожидания / тревога / страх);
- 2) эмоциональные состояния, связанные с достижением и недостижением цели (удовлетворение / состояние воодушевления и эйфории / состояние переживания чувства гордости / фрустрационные состояния);
- 3) коммуникативные эмоциональные состояния (веселье / смущение / стыд / презрение / влюбленность / состояние ревности).

Данные виды эмоциональных состояний соотносятся с тремя временными отрезками (прошлое, настоящее, будущее), в результате образуется три ключевых мишени воздействия и направления работы.

Организация исследования

На рисунке 1 представлены этапы программы психологической коррекции эмоциональных состояний: подготовительный и основной.

Программа включает три блока и рассчитана на пять месяцев (с периодичностью одно занятие в неделю продолжительностью 1,5–2 часа).

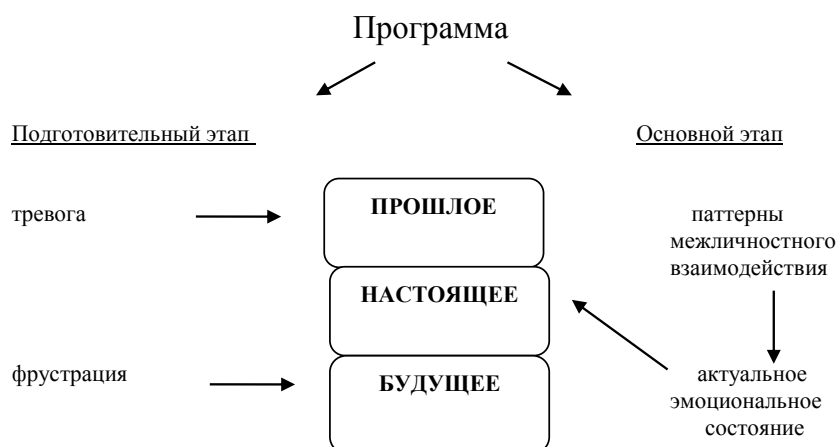


Рис. 1. Основные этапы программы психологической коррекции эмоциональных состояний

На **подготовительном этапе** нашими мишенями являются ситуативная тревожность и фрустрационные состояния, которые входят в блоки: эмоциональные состояния, связанные с прогнозом и/или ожиданием, и эмоциональные состояния, связанные с достижением /не достижением цели.

Первый блок программы – блок «*Прошлое*» – посвящен работе с ситуативной тревожностью, проработке прогнозов и ожиданий, которые непосредственно связаны с прошлым опытом взаимодействия в схожих ситуациях, поскольку, исходя из результатов разрешения аналогичной ситуации в прошлом, человек строит прогнозы на будущее.

Второй блок программы – блок «*Будущее*» – связан с фрустрационными состояниями, возникающими при неспособности достичь определенных желаемых целей, удовлетворить те или иные потребности. На данном этапе основным является выявление жизненных целей осужденного и обучение процессу целеполагания.

На **основном этапе** нашими мишенями являются паттерны межличностного взаимодействия и связанные с ними актуальные эмоциональные состояния, которые являются составляющими коммуникативных эмоциональных состояний. Необходимо отметить, что в настоящем исследовании под «паттернами межличностного взаимодействия» мы понимаем привычные для данного человека способы коммуникации при «бытовом» взаимодействии (все осужденные-инвалиды проживают в одном отряде).

Третий блок программы – блок «*Настоящее*» – направлен на проработку «паттернов межличностного взаимодействия», коммуникативных способностей. Отбывая наказание в исправительной колонии, осужденные привыкают к «узкому» кругу общения, который условно можно разделить на три вектора: осужденный – осужденный, осужденный – сотрудник, осужденный – родственник, знакомый. На каждый вектор в программе отводится один месяц.

При разработке упражнений для каждого блока программы использовались следующие подходы:

- основные положения транзактного анализа Э. Берна [Берн: 14], в частности структурный анализ личности (наличие в каждом человеке трех эго-состояний: Родителя, Взрослого, Ребенка), анализ транзакций (во время коммуникации наши эго-состояния взаимодействуют с эго-состояниями нашего партнера по общению);

- экспериментально-феноменологический подход гештальт-терапии Ф. Перлза [Перлз: 17] (в ходе терапии предлагается ставить эксперименты и наблюдать выявляемые феномены);

- положения поведенческой игровой психотерапии, основанной на теориях Б.Ф. Скиннера (теории социального научения) [Skinner] и А. Бандуры (теории социально-когнитивного научения) [Бандура], заключающиеся в обучении правильной «игре» своих социальных ролей;

- положения Б.Ф. Скиннера о личности человека как сумме паттернов поведения: каждая индивидуальная реакция основана на предыдущем опыте и генетических особенностях [Skinner];

- акмеологический вариант терапии творческим самовыражением М.Е. Бурно [Филозоп: 31];

- субъектный подход к групповой работе И.В. Вачкова и С.Д. Дерябо [Вачков, Дерябо: 148].

Эмпирическая верификация программы осуществлялась в ФКУ ИК-2 УФСИН России по Рязанской области (мужская исправительная колония строгого режима).

1-й этап (2 недели) – первичная диагностика осуществлялась с использованием следующих методик: ТОБОЛ (Л.И. Вассерман, А.Я. Вукс, Б.В. Иовлев, Э.Б. Карпова) [Психологическая: 18], шкала ситуативной тревожности Спилбургера – Ханина [Прохоров: 121], шкала дифференциальных эмоций К. Изарда [Елисеев: 226], опросник потребности в достижении Ю.М. Орлова [Головей, Рыбалко: 497], опросник по-

требности в общении Ю.М. Орлова [Елисеев: 428], тест фрустрационных реакций С. Розенцвейга [Дерманова: 150].

Экспериментальную группу составляли 33 осужденных с инвалидностью, контрольную группу – 70 осужденных, не имеющих группу инвалидности.

2-й этап (20 недель) – реализация психокоррекционной программы в экспериментальной группе; осуществление экспресс-диагностик с периодичностью раз в две недели с использованием методики «Шкала позитивного аффекта и негативного аффекта» (Е.Н. Осин) [Осин: 91] для выявления динамики изменений эмоционального состояния.

3-й этап (2 недели) – контрольная диагностика экспериментальной и контрольных групп с использованием методик констатирующего эксперимента (табл. 1).

Результаты и их обсуждение

Первичная диагностика позволила выявить, что потребность в общении у лиц без инвалидности значительно ниже, чем у осужденных-инвалидов ($U = 737$, $p < 0,01$), также для условно здоровых осужденных характерны более высокие показатели по шкале «индекс негативных эмоций» ($U = 751,5$, $p < 0,01$). Не зафиксированы статистически значимые различия по шкалам ситуативной тревожности и потребности в достижении целей, однако на уровне тенденций можно говорить о том, что повышенная ситуативная тревожность более характерна для осужденных, не имеющих инвалидности, в то время как потребность в достижении цели выше у осужденных-инвалидов и связана с индексом позитивных эмоций ($r = 0,37$; $p < 0,05$) и интрапунитивными реакциями ($r = 0,45$; $p < 0,01$) на фрустрирующую ситуацию.

Полученные данные свидетельствуют о том, что для осужденных-инвалидов в целом характерны средние и ниже среднего показатели ситуативной тревожности, высокие показатели потребности в достижении и потребности в общении. Это может объясняться тем, что многие осужденные осведомлены о наличии различных государственных программ оказания помощи лицам с инвалидностью, поэтому, непосредственно отбывая наказание, начинают об этом задумываться и через администрацию учреждения реализовывать свои права. После освобождения многие из них планируют воссоединиться с семьями, устраиваться

на работу или помогать по хозяйству другим членам семьи и родственникам. Прогнозы на будущее у данных осужденных положительные, они с нетерпением ожидают конца срока отбывания наказания, и возникающие мелкие неприятности не вызывают у них тревожных состояний.

Однако необходимо отметить, что среди осужденных, имеющих группу инвалидности, встречаются лица (15 %) с высокими показателями ситуативной тревожности, и у ещё 21 % людей результаты были близки к высоким. При этом доминирующими эмоциями среди данных лиц преимущественно имеют тревожно-депрессивную (33 %) и негативную (25 %) направленности; также характерны средний уровень потребности в достижении (92 %) и высокий уровень потребности в общении (58 %). Круг их общения ограничивается лишь осужденными, проживающими в их отряде, так как большая часть из них не трудоустроиваются и не обучаются в профессиональных училищах. В связи с наличием инвалидности, различных физических нарушений и дефектов в исправительных учреждениях данной категории осужденных могут присваиваться низкие статусы, различные социальные ярлыки, что ограничивает их взаимодействие с другими. Они нарушают режим содержания, их поведение характеризуется различными формами деструктивности (в том числе демонстративно-шантажными вариантами суицидального поведения – актами членовредительства).

Данная программа разрабатывалась для оптимизации эмоционального состояния в целях предотвращения частых нарушений режима содержания и с учетом особенностей осужденных-инвалидов, имеющих высокие показатели ситуативной тревожности, и апробировалась именно на данной группе.

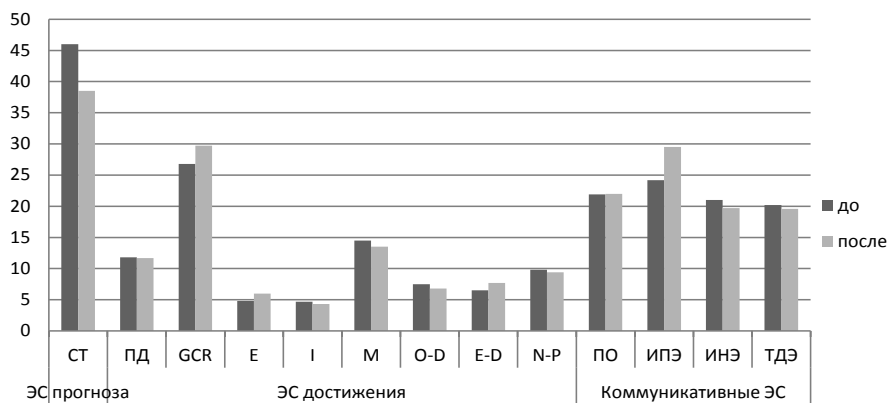
Статистическая обработка результатов контрольной диагностики была произведена в программе IBM SPSS Statistics 22 и состояла из следующих этапов:

1) Сравнение показателей экспериментальной и контрольных групп до и после психокоррекционной программы с использованием Т-критерия Вилкоксона для оценки статистической значимости изменений в уровне выраженности признаков, измеренных в разных условиях на одной и той же выборке [Леонова: 263].

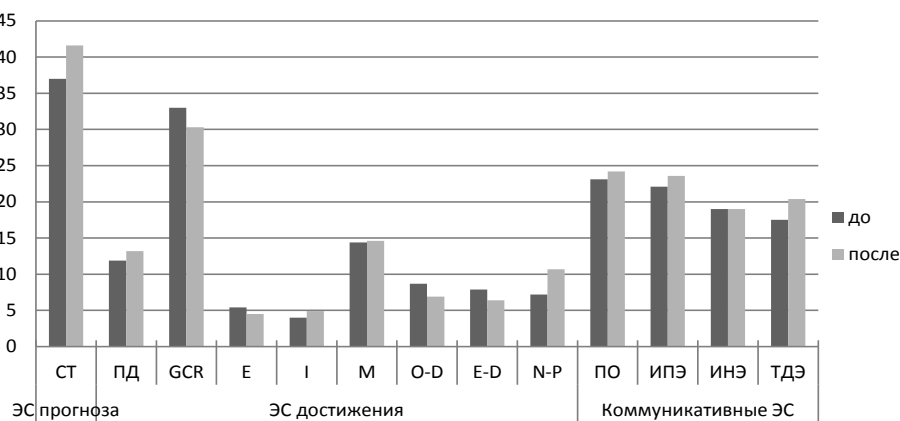
Таблица 1

Выборки исследования

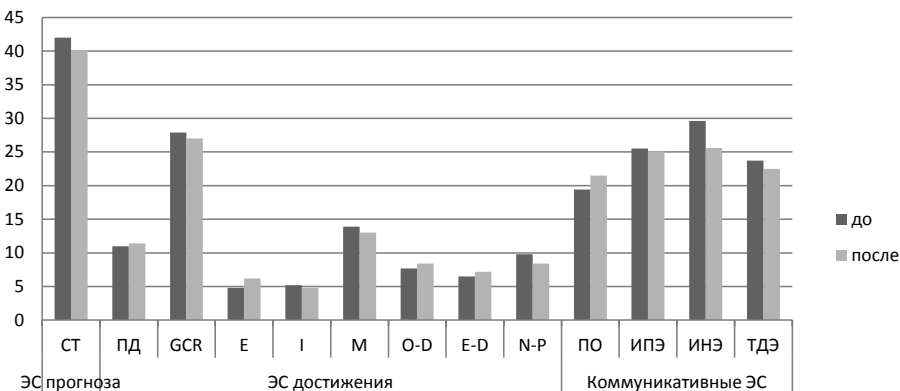
Экспериментальная группа ЭГ	Контрольная группа 1 КГ 1	Контрольная группа 2 КГ 2
Осужденные-инвалиды, принимавшие участие в психокоррекционной программе	Осужденные-инвалиды, не принимавшие участие в психокоррекционной программе	Осужденные без группы инвалидности
12 человек	8 человек	48 человек



а) Экспериментальная группа



б) Контрольная группа 1



в) Контрольная группа 2

Рис. 2. Показатели эмоциональных состояний респондентов экспериментальной и контрольных групп до и после формирующего эксперимента

* *Примечание.* ЭС – эмоциональные состояния; СТ – ситуативная тревожность; ПД – потребность в достижении; GCR – степень социальной адаптивности, E – экстрапунитивная направленность реакций, I – интрапунитивная направленность реакций, M – импунитивная направленность реакций, O-D – препятственно-доминантный тип реакции, E-D – эго-защитный тип реакции, N-P – необходимо-упорствующий тип реакции; ПО – потребность в общении; ИПЭ – индекс позитивных эмоций, ИНЭ – индекс негативных эмоций, ТДЭ – тревожно-депрессивные эмоции.

2) Выявление динамики изменений в экспериментальной группе в течение проведения программы с использованием критерия Фридмана, направленного на установление статистической значимости различий сразу в нескольких сериях измерений, сделанных на одной выборке.

Сравнение показателей эмоциональных состояний в экспериментальной и контрольных группах до и после эксперимента представлено на рисунке 2.

Экспериментальная группа:

– в экспериментальной группе наблюдается снижение показателей ситуативной тревожности ($T = 0$, $p < 0,01$);

– потребность в достижении особых изменений не претерпела, однако повысились средние показатели по шкалам «степень социальной адаптивности», «экстрапунитивная направленность (E)», «эго-защитный» тип реакции;

– статистически значимых сдвигов по шкале «потребность в общении» не зафиксировано, однако на уровне тенденции можно говорить о повышении показателей по шкале «индекс позитивных эмоций» ($T = 19,0$, $p > 0,05$) и понижении по шкале «индекс негативных эмоций» ($T = 32,0$, $p > 0,05$).

Контрольная группа 1:

– статистически значимых изменений достигли показатели шкал «ситуативная тревожность» ($T = 0$, $p < 0,01$) и «индекс тревожно-депрессивных эмоций» ($T = 2,5$, $p < 0,05$); полученные после эксперимента данные являются более высокими, чем в начале исследования;

– повысились средние показатели по шкалам «потребность в достижении» и «потребность в общении», однако статистически значимых различий они не достигли.

Контрольная группа 2:

– результаты по шкале «ситуативная тревожность» в среднем снизились ($T = 308,0$, $p > 0,05$);

– повысились средние показатели потребности в общении и потребности в достижении, снизились средние показатели степени социальной адаптивности, однако не достигли статистически значимых различий.

Ситуативная тревожность является составляющим эмоциональных состояний, связанных с прогнозом. В нашей модели это блок «Прошлое», на котором в течение одного месяца прорабатывались прошлый опыт людей, их страхи и ожидания, что позволило им в дальнейшем прогнозировать события и реакции, исходя из собственного опыта. Несмотря на изменение социально-психологической обстановки в учреждении (смена начальства) и общее состояние повышенной тревоги в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (Covid-19), осужденные-инвалиды, принимавшие участие в психокоррекци-

онной программе, смогли совладать с собственными переживаниями и опасениями и занять в данной ситуации достаточно оптимистичное отношение к жизни по сравнению с осужденными-инвалидами, не принимавшими участие в программе. При сочетании коронавирусной инфекции и хронических патологий риск неблагоприятных прогнозов для больных увеличивается во много раз, а большинство лиц контрольной группы 1 имеют хронические соматические заболевания, что приводило к повышению тревожности, даже несмотря на все ограничительные меры, принятые администрацией учреждения для предотвращения распространения коронавирусной инфекции.

Психокоррекционная программа не оказала особого влияния на потребности осужденных-инвалидов (потребность в достижении осталась в пределах средних показателей и потребность в общении – в пределах высоких), однако изменились параметры в данных блоках эмоциональных состояний: повысились средние показатели по шкалам «степень социальной адаптивности», «экстрапунитивная направленность (E)», «эго-защитный» тип реакции, «индекс позитивных эмоций».

Динамика позитивного аффекта и негативного аффекта в экспериментальной группе в течение периода реализации психокоррекционной программы

При анализе динамики изменений эмоциональных состояний были выявлены закономерности на высоком уровне статистической значимости: между показателями позитивного аффекта, полученными в разные временные промежутки, существуют неслучайные различия ($\chi^2 = 74,56$, $p < 0,01$).

В процессе проведения программы мы обратили внимание на наличие процесса дифференциации среди участников: у одних осужденных изменения происходили плавно, у других – противоречиво, менее стабильно, «скачкообразно».

Значимые скачки негативного аффекта наблюдались у осужденных 4, 6, 7, 9 и 10 (рис. 3) во время экспресс-диагностик 3–4 и 6–7 (2–3-й месяцы программы). В данный период проводился второй блок программы, посвященный будущим целям и планам. Сложность возникала в том, что многие испытуемые не могли сформировать свои взгляды на ближайшее будущее. Трудность состояла в отсутствии семьи, поддержки от близких родственников и знакомых, проблем с трудоустройством. Для осужденных 4, 6, 7, 10 данный этап проходил болезненно в связи с утратой значимых отношений, что не позволяло планировать дальнейшую жизнь.

Нами было принято решение о дифференциации испытуемых с применением метода кластерного анализа.

Выборка разделилась на два кластера: 4 человека (осужденные под номерами 1, 8, 11, 12) и 8 человек (осужденные под номерами 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10).

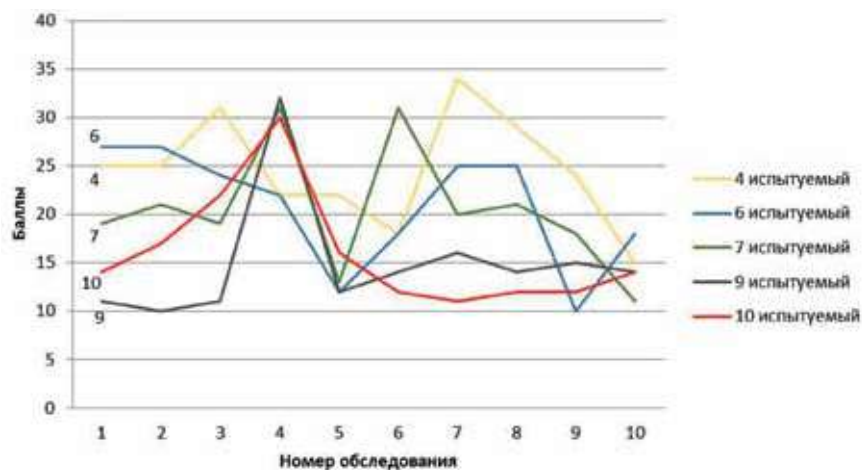
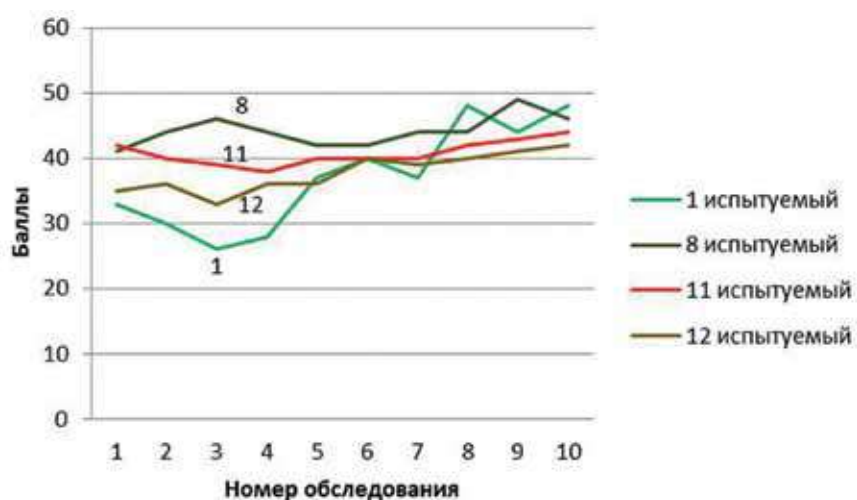
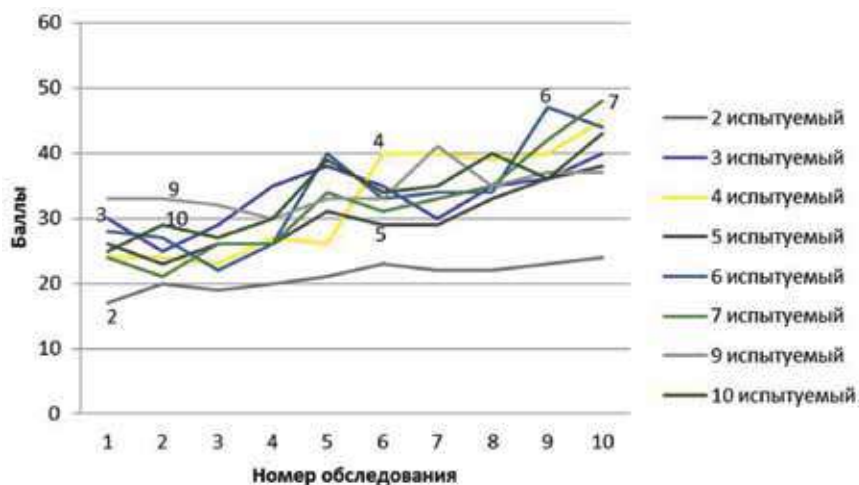


Рис. 3. Динамика изменений показателей негативного аффекта



а) первый кластер



б) второй кластер

Рис. 4. Динамика изменений позитивного аффекта в первом и втором кластерах

При этом динамика изменений во втором кластере оказалась в большей степени согласованной, чем в первом кластере (рис. 4).

У осужденных в первом кластере просматриваются следующие ключевые особенности: возраст от 40 лет, совершившие особо тяжкое преступление по ст. 111 ч. 4 и ст. 105 ч. 1 со сроком отбывания наказания более 9 лет. Во втором кластере социально-демографические и криминальные особенности осужденных носят разнонаправленный характер.

Был проведен корреляционный анализ Пирсона с показателями позитивного и негативного аффектов осужденных. Наибольшее сходство демонстрирует динамика изменений показателей позитивного аффекта испытуемых № 1 и № 12 ($r = 0,90$, $p < 0,05$).

Во втором кластере были выявлены прямые корреляционные связи в динамике изменений показателей всех осужденных. Наибольшее сходство ($p < 0,01$) было выявлено между результатами следующих осужденных: № 2 – № 4 ($r = 0,89$); № 5 – № 6 ($r = 0,90$); № 6 – № 7 ($r = 0,89$). Показатели осужденного № 2 характеризуются более «плавным» течением, но именно его результаты имеют прямые корреляционные связи с результатами остальных осужденных данного кластера.

Динамика изменений позитивного аффекта осужденных первого кластера является неоднозначной, однако после 5-го обследования (переход к основному этапу психокоррекционной программы – этапу «Настоящее») их показатели стали изменяться в пределах одинаковых промежутков баллов, что в большей степени связано со схожестью социально-демографических (возраст, семейное положение, образование) и криминальных (статья, срок, количество судимостей) параметров осужденных данного кластера, оказывающих основное влияние на актуальное эмоциональное состояние.

Выводы

1. Разработанная на основе «временного» подхода программа психологической коррекции позволила достичь положительных результатов при работе с эмоциональными состояниями осужденных-инвалидов, отбывающих наказание в исправительной колонии строго режима, однако не оказала влияние на показатели «потребности в достижении» и «потребности в общении».

2. Психологические мероприятия, проведенные в групповом формате с осужденными-инвалидами, показали свою эффективность, однако динамика изменений эмоциональных состояний у каждого индивидуальна, что необходимо учитывать при разработках программ коррекции и сопровождения осужденных-инвалидов.

В рамках дальнейшего развития данного исследования возможно «расширение» разработанной нами

модели с рассмотрением большего числа компонентов в структуре эмоциональных состояний; адаптация занятий программы для проведения тренингов в индивидуальной форме в рамках реализации психологических мероприятий согласно индивидуальной программе реабилитации и абилитации лиц с инвалидностью.

Список литературы

- Бандура А.* Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
- Берн Э.* Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / пер. с англ. А. Грузберга. М.: Эксмо, 2019. 576 с.
- Богданова М.В., Терехова О.И.* Эффективность совладания с эмоциональным состоянием в ситуации межличностного конфликта // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. № 1. С. 116–120.
- Боева А.А.* Медико-психологическое сопровождение в процессе осуществления социальной работы с осужденными инвалидами // Правовое обеспечение деятельности органов и учреждений УИС как субъекта частноправовых отношений. 2016. С. 26–30.
- Борисова Е.В., Кечил Д.И.* Психологические преграды и ограничения, препятствующие развитию профессионализма психологов служебной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. № 3. С. 93–97.
- Вачков И.В., Дерябо С.Д.* Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
- Губанова И.М.* Применение арт-терапевтических техник в оказании психологической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья в государственном бюджетном учреждении Самарской области «Социально-оздоровительный центр «Преодоление» // Психологическая культура и психологическое здоровье личности в современных социокультурных условиях. 2015. С. 28–34.
- Дифференциальные шкалы эмоций (по К. Изарду) // О.П. Елисеев Практикум по психологии личности. СПб., 2003. С. 226–227.
- Изучение потребности в достижении // Практикум по возрастной психологии / под. ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб., 2001. С. 497–498.
- Ильин Е.П.* Психофизиология состояний человека. СПб.: Питер, 2005. 412 с.
- Леонова Е.В.* Качественные и количественные методы исследования в психологии. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2017. 411 с.
- Маркова Т.А.* Смыслоразнозначные и ценностные ориентации как важные составляющие психокоррекции в работе с осужденными-инвалидами // Функ-

ционирование учреждений и органов, исполняющих уголовное наказание, в условиях реформирования уголовно-исполнительной системы. 2018. С. 96–99.

Осин Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики Panas // Психология. Журнал ВШЭ. 2012. Т. 9, № 4. С. 91–110.

Перлз Ф. Гештальт-семинары. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2007. 352 с.

Потребность в общении / Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. СПб., 2003. С. 428–430.

Психологическая диагностика отношения к болезни: пособие для врачей / Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Карпова Э.Б., Вукс А.Я. СПб.: СПб НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2005. 32 с.

Тест Розенцвейга. Методика рисуночной фрустрации (модификация Н.В. Тарабриной) // Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И.Б. Дерманова. СПб., 2002. С. 150–172.

Филозон А.А. Акмеологический вариант терапии творческим самовыражением М.Е. Бурно в психологической работе с лицами пожилого возраста // Клиническая геронтология. 2014. № 9–10. С. 30–35.

Шкала ситуативной (реактивной) тревожности (полный вариант) // Практикум по психологии состояний: учеб. пособие / под ред. проф. А.О. Прохорова. СПб.: Речь, 2004. С. 121–122.

Skinner B.F. The Behavior of Organisms - An Experimental Analysis. New York, D. Appleton-Century Company, Incorporated, 1938, 457 p.

References

Bandura A. *Teoriia sotsial'nogo naucheniia* [Social learning theory]. St. Petersburg, Evraziia Publ., 2000, 320 p. (In Russ.).

Bern E. *Liudi, kotorye igraiut v igry. Psikhologiya chelovecheskoi sud'by* [People who play games. The psychology of human destiny], transl. A. Gruzberga. Moscow, Eksmo Publ., 2019, 576 p. (In Russ.).

Bogdanova M.V., Terekhova O.I. *Effektivnost' sovladaniia s emotsional'nym sostoianiem v situatsii mezhluchnostnogo konflikta* [The effectiveness of coping with the emotional state in a situation of interpersonal conflict]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2016, № 1, pp. 116–120. (In Russ.).

Boeva A.A. *Mediko-psikhologicheskoe soprovozhdenie v protsesse osuzhchestvleniia sotsial'noi raboty s osuzhdennymi invalidami* [Medical and psychological support in the process of social work with convicted invalids]. *Pravovoe obespechenie deiatel'nosti organov i uchrezhdenii UIS kak sub'ekta chastnopravovykh otnoshenii* [Legal support for the activities of institutions

of the penal system as a subject of private law relations], 2016, pp. 26–30. (In Russ.).

Borisova E.V., Kechil D.I. *Psikhologicheskie pregrady i ogranicheniia, prepiatstvuiushchie razvitiu professionalizma psikhologov sluzhebnoi deiatel'nosti* [Psychological barriers and restrictions hindering the development of professionalism of penitentiary psychologists]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, № 3, pp. 93–97. (In Russ.).

Vachkov I.V., Deriabo S.D. *Okna v mir treninga. Metodologicheskie osnovy sub'ektnogo podkhoda* [Windows to the world of training. Methodological foundations of the subjective approach]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2004, 272 p. (In Russ.).

Gubanova I.M. *Primenenie art-terapevticheskikh tekhnik v okazanii psikhologicheskoi pomoshchi litsam s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia v gosudarstvennom biudzhетnom uchrezhdenii Samarskoi oblasti «Sotsial'no-ozdorovitel'nyi tsentr «Preodolenie»* [The use of art therapy techniques in the provision of psychological assistance to persons with disabilities in the state budgetary institution of the Samara region «Social and health center «Overcoming»]. *Psikhologicheskaiia kul'tura i psikhologicheskoe zdorov'e lichnosti v sovremennykh sotsiokul'turnykh usloviakh* [Psychological culture and psychological health of the individual in modern socio-cultural conditions], 2015, pp. 28–34. (In Russ.).

Differentsial'nye shkaly emotsii (po K. Izardu) [Differential scales of emotions (according to K. Izard)]. Eliseev O.P. *Praktikum po psikhologii lichnosti* [Workshop on Personality Psychology]. St. Petersburg, 2003, pp. 226–227. (In Russ.).

Izuchenie potrebnosti v dostizhenii [Study of the need of achievement]. *Praktikum po vozrastnoi psikhologii* [Workshop on developmental psychology], ed. by L.A. Golovei, E.F. Rybalko. St. Petersburg, 2001, pp. 497–498. (In Russ.).

Il'in E.P. *Psikhofiziologiya sostoianii cheloveka* [Psychophysiology of human states]. St. Petersburg, Piter Publ., 2005, 412 p. (In Russ.).

Leonova E.V. *Kachestvennye i kolichestvennye metody issledovaniia v psikhologii* [Qualitative and quantitative research methods in psychology]. Kaluga, KGU im. K.E. Tsiolkovskogo Publ., 2017, 411 p. (In Russ.).

Markova T.A. *Smyslozhiznennnye i tsennostnye orientatsii kak vazhnye sostavliaiushchie psikhokorrektcii v rabote s osuzhdennymi-invalidami* [Life-meaning and value orientations as important components of psycho-correction in work with disabled convicts]. *Funktsionirovanie uchrezhdenii i organov, ispolniaiushchikh ugovolnoe nakazanie, v usloviakh reformirovaniia ugovolno-ispolnitel'noi sistema* [Functioning of institutions

executing criminal punishment in the context of reforming the penal system], 2018, pp. 96–99. (In Russ.).

Osin E.N. *Izmerenie pozitivnykh i negativnykh emotsii: razrabotka russkoiazыchnogo analoga metodiki Panas* [Measuring positive and negative emotions: developing a Russian-language analogue of the Panas method]. *Psikhologiya. Zhurnal VShE* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2012, vol. 9, № 4, pp. 91–110. (In Russ.).

Perlz F. *Geshtal't-seminary* [Gestalt seminars]. Moscow, Institut Obshchegumanitarnykh issledovaniy Publ., 2007, 352 p. (In Russ.).

Potrebnost' v obshchenii [The need of communication]. Eliseev O.P. *Praktikum po psikhologii lichnosti* [Workshop on Personality Psychology]. St. Petersburg, 2003, pp. 428–430. (In Russ.).

Psikhologicheskaya diagnostika otnosheniia k bolezni: Posobie dlia vrachei [Psychological diagnosis of attitudes towards illness: A guide for doctors], Vaserman L.I., Iovlev B.V., Karpova E.B., Vuks A.Ia. St. Petersburg, SPb NIPNI im. V.M. Bekhtereva Publ., 2005, 32 p. (In Russ.).

Test Rozentsveiga. Metodika risunochnoi frustratsii (modifikatsiia N.V. Tarabrinoi) [Rosenzweig test. The technique of drawing frustration (modified by N.V. Tarab-

rina)]. *Diagnostika emotsional'no-nravstvennogo razvitiia* [Diagnostics of emotional and moral development], ed. by I.B. Dermanova. St. Petersburg, 2002, pp. 150–172. (In Russ.).

Filozop A.A. *Akmeologicheskii variant terapii tvorcheskim samovyrazheniem M.E. Burno v psikhologicheskoi rabote s litsami pozhilogo vozrasta* [Acmeological variant of therapy with creative self-expression M.E. Burno in psychological work with elderly people]. *Klinicheskaya gerontologiya* [Clinical Gerontology], 2014, № 9–10, pp. 30–35. (In Russ.).

Shkala situativnoi (reaktivnoi) trevozhnosti (polnyi variant) [Scale of situational (reactive) anxiety (full version)]. *Praktikum po psikhologii sostoianii: uchebnoe posobie* [Workshop on the psychology of states: a tutorial], ed. by prof. A.O. Prokhorova. St. Petersburg, Rech' Publ., 2004, pp. 121–122. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 24.04.2021; одобрена после рецензирования 17.06.2021; принята к публикации 13.08.2021.

The article was submitted 24.04.2021; approved after reviewing 17.06.2021; accepted for publication 13.08.2021.

КНИЖНАЯ ПОЛКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 234–235. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 234–235. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-234-235>

ВОЛШЕБСТВО ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ: ОЧЕРКИ И ИНТЕРВЬЮ К 20-ЛЕТИЮ ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА¹

Кудинов Владимир Андреевич, доктор исторических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, vkudinov@mail.ru

Аннотация. В сентябре 2021 года вышла в свет книга очерков и интервью, в которой раскрывается уникальный 20-летний опыт по подготовке в уникальной образовательной среде Института педагогики и психологии Костромского государственного университета педагогов, психологов-практиков, организаторов детского движения, специалистов по воспитательной работе, по социальной работе, дефектологов, тьютеров. В книге рассказывается об истории создания и о традициях института, легендарных преподавателях и выпускниках, названы направления подготовки, реализуемые в ИПП, основные векторы научно-исследовательской работы и международного сотрудничества. Издание рекомендовано работникам молодежной сферы, учителям, преподавателям высших и средних образовательных учреждений, аспирантам, студентам и широкому кругу читателей.

Ключевые слова: высшее образование, педагогика, психология, история развития высшего образования.

Для цитирования: Кудинов В.А. Волшебство педагогики и психологии: очерки и интервью к 20-летию института педагогики и психологии Костромского государственного университета // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 234–235. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-234-235>

Research Article

THE MAGIC OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY: ESSAYS AND INTERVIEWS FOR THE 20TH ANNIVERSARY OF THE INSTITUTE OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY, KOSTROMA STATE UNIVERSITY

Vladimir A. Kudinov, Doctor of History, Honorary Worker of Higher, Kostroma State University, Russia, vkudinov@mail.ru

Abstract. The book of essays and interviews was published in September 2021; the unique 20-year experience of training pedagogues, psychologists-practitioners, children's movement organisers, specialists in upbringing, social work, as well as defectologists, tutors in the unique educational environment of the Institute of Pedagogy and Psychology at Kostroma State University is revealed in it. The book tells about the history and traditions of the Institute, its legendary teachers and alumni; the areas of training implemented at the Institute of Pedagogy and Psychology as well as the main vectors of scientific research work and international cooperation are mentioned. The publication is recommended to youth workers, teachers at schools, higher and vocational educational institutions, to post- and undergraduates and, in fact, to a wide range of readers.

Keywords: higher education, pedagogy, psychology, higher education development history.

For citation: Kudinov V.A. The magic of pedagogy and psychology: essays and interviews for the 20th anniversary of the Institute of Pedagogy and Psychology, Kostroma State University // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 3. pp. 234–235. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-234-235>

Институт педагогики и психологии, основанный 7 мая 2001 г., в 2021 г. празднует свое двадцатилетие. Уникальность опыта подготовки педагогов и психологов, специалистов по социальной работе и организаторов детского движения, социальных педагогов и дефектологов авторы очерков и интервью назвали волшебным процессом становления и профессионального развития студентов. В издании показано, что в институте осуществляется подготовка специалистов по всем уровням высшего образования – бакалавриат, магистратура, аспирантура; ведется профессиональная подготовка вожатых. Высококвалифицированный преподавательский состав реализует профессиональную переподготовку специалистов в сфере педагогики, психологии, дефектологии, социальной работы; проводит курсы повышения квалификации, обучающие семинары, форсайт-сессии, тренинги для профессиональных сообществ Костромской области и регионов ЦФО.

Книга состоит из 6 тематических частей, взаимно дополняющих друг друга. Авторами очерков и интервью стали известные ученые, профессора, доценты и студенты разных курсов и направлений подготовки. В предисловии к изданию директор института, доктор психологических наук А.Г. Самохвалова сообщает некоторые актуальные статистические данные: число студентов в 2021 г. – около 1 200 человек; с ними работают почти 7 десятков преподавателей, из них 10 профессоров, докторов наук, 43 доцента; внушительный научный потенциал развивается на 5 кафедрах; в ИПП действует диссертационный совет по психологии, издается журнал по педагогике и психологии, входящий в перечень ВАК РФ. За 20 лет было организовано 120 научных конференций международного и российского уровня, сделано более 2 500 научных публикаций.

В первой части книги «Становление института» рассказывается об истории создания института, о становлении традиций и социокультурной среды ИПП. Примечательно, что представлены интервью действующего ректора Костромского университета А.Р. Наумова, который раскрыл роль и миссию института педагогики и психологии в КГУ, в Костромской регионе, отметил значимость научных разработок преподавателей института на российском и международном уровне; а также интервью Н.М. Рассадина, который был ректором Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова на этапе основания института и зарождения традиций. Представлены уникальные материалы, связанные с научным обобщением опыта ИПП, написанные еще при жизни

А.И. Тимониным, легендарным директором института (2004–2017 гг.).

Работавший в институте с момента его создания профессор А.Г. Кирпичник в своем интервью отметил, что создание ИПП диктовалось потребностями Костромского региона в высокопрофессиональных кадрах, в совершенствовании их подготовки.

Во второй части книги – «Кафедры» – дается анализ деятельности пяти кафедр по учебным, научным и воспитательным направлениям. Представлены интервью с заведующими, отмечен вклад каждого преподавателя в общее дело.

В третьей части – «Преподаватели» – приводятся интервью ведущих преподавателей, основателе научных школ, организаторов методической работы. Так, профессор Н.Ф. Басов в интервью рассказал об опыте ИПП в создании и деятельности Ассоциации исследователей детского движения, единственного и уникального объединения на постсоветском пространстве, выпустившего десятки книг.

Часть четвертая – «Научная и международная деятельность» – повествует о содружестве и совместной деятельности преподавателей института с учеными Польши, Чехии, Германии, Болгарии, Армении, Беларуси, Украины, ЛНР, Киргизстана, Молдовы. Этот факт свидетельствует об авторитете ученых ИПП, о признании их заслуг мировым педагогическим и психологическим сообществом.

В части пятой – «Внеаудиторная жизнь ИПП» – рассказано о многопрофильных и ресурсных центрах структурного подразделения, о Центре подготовки вожатых, о студенческом самоуправлении, о разнообразных студенческих объединениях и площадках, где созданы условия для реализации всех студенческих потенциалов и талантов.

Шестая часть – «ИПП для меня – это (мнение студентов)» – приводит студенческие высказывания, отражающие взгляд нового поколения на будущее института.

В книге опубликованы фотоматериалы, отражающие наиболее яркие моменты жизни института педагогики и психологии, а также лица людей, создававших ИПП, продолжающих его традиции и создающих новые траектории развития института.

Примечание

¹ Волшебство педагогики и психологии. 20 лет институту педагогики и психологии Костромского государственного университета. Очерки и интервью / сост., отв. ред. В.А. Кудинов. Кострома: Костромской государственный университет, 2021. 148, [16] с.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Направляемый в редакцию материал должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других изданиях. Статьи, оформленные не по требованиям, не принимаются к рассмотрению!

Все материалы следует представлять в редакцию по электронной почте:

e-mail: vestnik@ksu.edu.ru

Научные статьи принимаются в редакцию в течение всего года, публикуются в порядке живой очереди по мере наполнения портфеля редакции. Особые случаи с очередностью публикации статей решаются главным редактором.

Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word**. Статью в редакцию необходимо прислать в форматах: *.doc, *.docx, *.rtf. Обязательно прикладывается файл статьи в формате *.pdf. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович).

Все статьи проходят проверку на обнаружение текстовых заимствований в системе «Антиплагиат». Редакция принимает статьи, оригинальность которых составляет не менее **80%**.

Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: формат – А4; поля – по 2 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

Минимальный объем текста статьи с – **не менее 10 000 знаков**. Максимальный объем текста не должен превышать **30 000 знаков (не более 16 страниц)**, включая все сведения об авторе, аннотацию и список литературы с references. Ограничения не распространяются на научные публикации, объем которых, превышающий требования, мотивирован логикой доказательств и количественными показателями публикуемых источников.

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК

© **Инициалы и фамилия, 2019**

Аффилиация(и) автора: организация, где проводилось исследование,
г. Город, Страна

Название (жирным шрифтом, строчные буквы)

*Информация о финансировании (ссылки на гранты и пр.)
указывается после названия статьи курсивом*

Аннотация: 150–200 слов.

Аннотация к научной статье представляет собой краткую характеристику текста с точки зрения его назначения, содержания, вида, формы и других особенностей. Она передает главную, ключевую идею текста до ознакомления с его полным содержанием. Научная аннотация условно делится на три части:

- 1. Презентация вопроса или проблемы, которым посвящена статья.*
- 2. Описание хода исследования.*
- 3. Выводы: итоги, которых удалось достичь в результате проведенного исследования.*

В аннотации не допускается привлечение дополнительной информации (биографические данные, историческая справка, отступления, рассуждения и т.д.). В тексте аннотации не должны использоваться очень сложные предложения, изложение строится в научном стиле.

Ключевые слова: 7–10 слов, разделенных запятой.

Информация об авторе: Фамилия Имя Отчество, ORCID автора, ученая степень, ученое звание, место работы полностью: название организации, улица, дом, индекс, город, страна.

E-mail:

Дата поступления статьи: указывается дата отправки статьи в формате: 08.08.2008.

Дата приема статьи к публикации: заполняется в редакции.

Для цитирования: Фамилия И.О. Название статьи // Вестник Костромского государственного университета. 2020. Т. 26, № 1. С. XX–XX (страницы будут указаны в редакции). DOI:

Далее вся информация должна быть представлена на английском языке:

© Vladimir A. Smirnov, 2019.

Affiliation(s), Moscow, Russia

Name of the article

Information about financing (links to grants, etc.) is indicated after the title of the article in italics

Abstract: 150–200 word.

Keywords: 7–10 word, separated by a comma.

Information about the author:

E-mail:

Article received: August 08, 2019.

Published:

For citation: Smirnov V.A. Name of the article. Vestnik of Kostroma State University, 2020, vol. 26, № 1, pp. XX–XX (In Russ.). DOI:

Текст 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 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, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

References

Annenkov P.V. *Zamechatel'noe desiatiletie. 1838–1848. Iz literaturnykh vospominanii* [A wonderful decade. 1838–1848. From literary memories]. *Vestnik Evropy*, 1880, vol. 2, № 4, pp. 457–506. (In Russ)

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ ПРИМЕЧАНИЙ, БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК, СПИСКА ЛИТЕРАТУРЫ И REFERENCES

Примечания

В статье допустимы примечания, которые приводятся после текста, нумеруются арабскими цифрами (в виде верхних индексов) и представляют собой разъяснения, указания на переводы и пр.

Просьба не путать примечания со списком литературы!

Архивные материалы и законодательные материалы также оформляются в виде примечаний.

Архивные материалы:

Государственный архив Костромской области (ГАКО). Ф. 198. Оп. 7. Д. 68. Л. 22.

Законодательные материалы:

Об организации страхового дела в Российской Федерации: Федеральный закон от 27 нояб. 1992 г: (в ред. от 21 июля 2005 г. № 104-ФЗ) // КонсультантПлюс: справ. правовая система. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1307 (дата обращения: 28.10.2019).

Библиографические ссылки

Ссылки в тексте статьи оформляются *квадратными скобками* с указанием фамилии автора и страниц. После фамилии автора ставится знак «:» (двоеточие), а далее номер страницы [Коровин: 187].

Книга или статья одного автора: [Лебедев: 28], двух и трех авторов: [Шмидт, Князьков: 52]. Если в книге четыре, пять и более авторов, то она описывается под заглавием [Методика: 34].

Для многотомных изданий и изданий из нескольких выпусков указывается номер тома или выпуска: [Толстой, 12: 415]; [СРНГ, 44: 170].

Для описания книги под заглавием в тексте приводится первое слово или словосочетание (если первое слово определение) названия книги: [Необъявленная война: 102].

В том случае, если в списке литературы есть несколько авторов с одной фамилией, в квадратных скобках необходимо указать фамилию и инициалы автора [Мережковский Д.С. 1990, 3: 256].

Если в списке литературы приводятся две и более публикации одного автора, после фамилии автора указывается год издания, а уже далее страницы [Коровин 2019: 187].

Несколько работ одного автора, опубликованные в одном и том же году, оформляются добавлением буквенной аббревиатуры к году: [Андреева 2019а: 10]. В этом случае необходимо сделать соответствующее указание в списке литературы: *Андреева В.Г.* Личные интересы героев и мотив ожидания в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир» // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2019а. № 1 (178). С. 8–12.

Список литературы

После статьи следует список литературы. Он должен быть представлен *в алфавитном порядке*.

Сначала приводятся все русскоязычные источники в алфавитном порядке, после – все источники на иностранных языках.

Фамилия и инициалы автора в списке литературы выделяются *курсивом*.

Между фамилией и инициалами на протяжении всей статьи, в том числе в списке литературы, ставится неразрывный пробел (инициалы при этом пробелом не разделяются). К примеру: Смирнов (**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.

Божилев И., Тотоманова А., Билярски И. Борилев 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. М.: Академия, 2002. 272 с.

Книга, описанная под заглавием

Жизнь и приключения Максима Горького / сост. И. Груздев. М.; Л.: ГИЗ, 1926. 164 с.

Многотомное издание

Толстой Л.Н. Полн. собр. соч.: в 90 т. М.: Худ. лит., 1928–1958.

Один том из многотомного издания

Белинский В.Г. Полн. собр. соч.: в 14 т. М.: Изд-во АН СССР, 1956. Т. 12. 596 с.

Статьи из сборников

Панкратова Т.М. Образ семьи как механизм ее успешного функционирования // Психологическое благополучие современной семьи. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. С. 119–122.

Королева Е.М., Крюкова Т.Л. Роль диадического копинга в супружеских отношениях // Семья, брак и родительство в современной России; под ред. А.В. Махнач, К.Б. Зуева. М.: Институт психологии РАН, 2015. Вып. 2. С. 105–113.

Статьи из журналов

Анненков П.В. Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

Статьи из газет

Райцын Н.С. В окопах торговых войн // Деловой мир. 1993. 7 окт.

Справочные издания, энциклопедии, словари

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. М.: НПК «Интелвак», 2003. 1600 стб.

Статьи из энциклопедий, словарей

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 336–337.

Диссертации и авторефераты диссертаций

Андреева В.Г. Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. ... докт. филол. наук. М., 2017. 497 с.

Иностранные источники

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's *There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia*. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

Материалы из сети Интернет

Симонова И.А. Ф.В. Чижов и А.А. Иванов. URL: http://ruskline.ru/analitika/2008/03/12/f_v_chizhov_i_a_a_ivanov (дата обращения: 20.06.2019).

Ранчин А.М. Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре XVI–XVIII вв. // Образовательный портал «Слово». Филология. [Б. г.]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (дата обращения: 27.08.2017).

Список литературы должен содержать не менее 10 источников по теме исследования, желательно присутствие в нем источников на иностранных языках.

Редакция рекомендует включение в список литературы новых научных исследований (за последние пять лет). Все художественные тексты, воспоминания и пр. также включаются в список литературы.

References

После списка литературы на русском языке в статье должен быть представлен транслитерированный список литературы: References.

Транслитерируются только источники, написанные кириллицей; французские, немецкие, итальянские, польские и пр. источники не переводятся, а остаются в references неизменными.

Для выполнения транслитерации необходимо использовать специальную программу.

✓ Зайти на сайт <https://translit.ru> и выбрать в верхнем правом разделе в появляющемся списке под ▼ позицию LC. Вставить в специальное поле весь текст библиографии на русском языке и нажать кнопку «В транслит».

✓ Затем копировать транслитерированный текст в готовящийся список References.

✓ Далее необходимо отредактировать полученное и добавить переводы на английский язык:

– перевести на английский язык название статьи, книги, журнала и др. и вставить его в квадратных скобках [] после соответствующих названий;

– заменить знак «//» на точку;

– заменить знак «/» на запятую;

– перевести на английский язык место издания (например, было М. – после редактирования: Moscow);

– заменить знак «:» (двоеточие) после названия места издания на запятую;

– после транслитерации названия издательства добавить Publ.;

– при необходимости исправить обозначение страниц: вместо 235 s. – 235 p., вместо S. 45–47 – pp. 45–47;

– курсивом выделить название источника и название журнала;

– в конце транслитерированной библиографической ссылки необходимо добавить указание на оригинальный язык статьи (In Russ.)

Примеры транслитерации источников

Проскурина В.Ю. Мифы империи. Литература и власть в эпоху Екатерины II. М.: НЛЮ, 2006. 332 с

Proskurina V.Iu. *Mify imperii. Literatura i vlast' v epokhu Ekateriny II* [The myths of the empire. Literature and power in the era of Catherine II]. Moscow, NLO Publ., 2006, 332 p. (In Russ.)

Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ. М.: Прогресс, Универс, 1994. 2030 стб. (Репринт. изд. 1903–1909 гг.)

Dal' V.I. *Tolkovyi slovar' zhivogo velikoruskogo iazyka*: v 4 t. [Dictionary of the living Russian language: in 4 vols.], ed. by I.A. Boduena de Kurtene. Moscow, Progress Publ., Univers Publ., 1994, 2030 col. (In Russ.)

Морозов И.Л. «Горестная профанация» (Неопубликованные письма П.В. Анненкова о революции 1848 г. в Париже) // Исторический сборник, 1935, № 4. С. 223–258.

Morozov I.L. "Gorestnaja profanacija" (Neopublikovannye pis'ma P.V. Annenkova o revoljucii 1848 g. v Pari-zhe) ["Woeful profanation" (unpublished letters of P.V. Annenkov about the 1848 revolution in Paris)]. *Istoricheskij sbornik* [Historical collection], 1935, № 4, pp. 223–258. (In Russ.)

Непоминающий В.С. Пушкин в свете очевидностей // Новый мир. 1998. № 6. С. 190–216.

Nepomniashchii V.S. *Pushkin v svete ochevidnostei* [Pushkin in the light of evident facts]. *Novyi mir*, 1998, № 6, pp. 190–216. (In Russ.)

Методика воспитательной работы / Л.А. Байбородова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2002. 144 с.

Metodika vospitatel'noi raboty [Methodology of educational work], L.A. Baiborodova, L.K. Grebenkina, O.V. Ermkina and etc., ed. by V.A. Slastenin. Moscow, Akademia Publ., 2002, 144 p. (In Russ.)

Андреева В.Г. Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. ... докт. филол. наук. М., 2017. 497 с.

Andreeva V.G. *Natsional'noe svoeobrazie russkogo romana vtoroi poloviny XIX veka*: dis. ... dokt. filol. nauk [National identity of the Russian novel of the second half of the XIX century: DSc thesis]. Moscow, 2017, 497 p. (In Russ.)

Шеметова Т.Г. Биографический миф о Пушкине в русской литературе советского и постсоветского периодов: автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 2011. 47 с.

Shemetova T.G. *Biograficheskii mif o Pushkine v russkoi literature sovetskogo i postsovetskogo periodov*: avtoref. dis. ... dokt. filol. nauk [Biographical myth of Pushkin in Russian literature of the Soviet and post-Soviet periods: DSc thesis, summary]. Moscow, 2011, 47 p. (In Russ.)

Ранчин А.М. Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре // Образовательный портал «Слово». URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (дата обращения: 27.08.2017).

Ranchin A.M. *Teoriya «Moskva – Tretij Rim» i ee mesto v russkoj kul'ture* [The theory "Moscow – Third Rome" and its place in Russian culture]. *Obrazovatel'nyj portal «Slovo»*. *Filologiya* [Educational portal "Word"]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (access date: 27.08.2017). (In Russ.)

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ ТЕКСТА СТАТЬИ

1. Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).
2. В указании дат используются сокращения типа г., гг., в., вв. (полностью слова «год», «годы» не пишутся). Эти сокращения отделяются от даты неразрывным пробелом!
3. Кавычки в тексте – елочки «», если появляются кавычки внутри кавычек, то используются лапки “”.
4. При первом упоминании автора в тексте приводятся инициалы, далее представляется только фамилия. Инициалы с фамилией разделяются неразрывным пробелом.

5. В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например: (рис. 2).

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tiff (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

6. Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например: (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. (В таблицах возможно использование меньшего кегля, чем основной, но не менее 10.)

7. Формулы выполняются только в редакторе **MS Equation**.

8. Десятичные дроби имеют в виде разделительного знака запятую (0,78), при перечислении каждая из десятичных дробей отделяется от другой точкой с запятой (0,12; 0,087).

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

Серия:
ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

2021 – № 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)
Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС 77-75261 от 07.03.2019 г.

Подписано в печать 24.08.2021.
Дата выхода в свет 23.12.2021.
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 30,2.
Уч.-изд. 31,3 л.
Тираж 500 экз.
Заказ № 132.

Подписной индекс: **18988**
Адрес редакции, адрес издательства, адрес типографии:
156961, Костромская обл., г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.
Телефон: (4942) 39-16-56, факс: (4942) 31-13-22,
E-mail: vestnik@ksu.edu.ru

Цена свободная
При перепечатке ссылка обязательна