

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА  
ПСИХОЛОГИЯ  
СОЦИОКИНЕТИКА

4

2019



**ВЕСТНИК**  
КОСТРОМСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ  
ПЕДАГОГИКА.  
ПСИХОЛОГИЯ.  
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ  
Выходит с 2006 года

**V E S T N I K**  
KOSTROMA  
STATE UNIVERSITY

SERIES  
PEDAGOGY.  
PSYCHOLOGY.  
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL  
Appears since 2006

**2 0 1 9**

**№ 4**

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

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

16+

ISSN 2073-1426

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

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**

**КИРПИЧНИК АНАТОЛИЙ ГРИГОРЬЕВИЧ**  
кандидат психологических наук, профессор, г. Кострома

**ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА**

**БАСОВ НИКОЛАЙ ФЕДОРОВИЧ**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Заслуженный работник высшей школы РФ, г. Кострома

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

**ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ**

**АНДРЕЕВА ВАЛЕРИЯ ГЕННАДЬЕВНА**  
доктор филологических наук, г. Кострома

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

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

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

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

**МАШАРОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА**  
доктор педагогических наук, профессор, г. Москва

**МУДРИК АНАТОЛИЙ ВИКТОРОВИЧ**  
доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент Российской академии наук, г. Москва

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

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

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

**РОММ ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА**  
доктор педагогических наук, профессор, г. Новосибирск

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

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

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

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

**ЧЕКМАРЕВ ВАСИЛИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ**  
доктор экономических наук, профессор,  
член-корреспондент Российской академии образования,  
Заслуженный деятель науки РФ, г. Кострома

**ЗАРУБЕЖНЫЕ ЧЛЕНЫ**

**РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ**

**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**  
кандидат 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»**

**EDITOR IN CHIEF**

**ANATOLIY GRIGOR'YEVICH KIRPICHNIK**  
Candidate of Psychology, Professor (Kostroma)

**DEPUTY EDITORS IN CHIEF**

**NIKOLAY FYODOROVICH BASOV**  
Doctor of Pedagogy, Professor,  
Russian higher school honoured worker (Kostroma)

**TAT'YANA LEONIDOVNA KRYUKOVA**  
Doctor of Psychology, Professor (Kostroma)

**EXECUTIVE SECRETARY**

**VALERIYA GENNAD'YEVNA ANDREYEVA**  
Doctor of Philology (Kostroma)

**EDITORIAL BOARD STAFF**

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

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

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

**TAT'YANA VIKTOROVNA MASHAROVA**  
Doctor of Pedagogy, Professor (Moscow)

**ANATOLIY VIKTOROVICH MUDRIK**  
Doctor of Pedagogy, Professor, corresponding member  
of Russian Academy of Education (Moscow)

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

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

**SERGEY DANILOVICH POLYAKOV**  
Doctor of pedagogic sciences, Professor (Ulyanovsk)

**TAT'YANA ALEKSANDROVNA ROMM**  
Doctor of Pedagogy, Professor (Novosibirsk)

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

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

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

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

**VASILYIY VLADIMIROVICH CHEKMARYOV**  
Doctor of Economical sciences, Professor,  
Russian Academy of Education corresponding member,  
the Russian Federation Honoured man of science, (Kostroma)

**THE EDITORIAL BOARD**

**FOREIGN MEMBERS**

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

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

**KRZYSZTOF SAWICKI**  
Candidate of Pedagogy,  
Faculty of Pedagogy and Psychology,  
University of Bialystok, Poland

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

- 6 **Бабенко А.С., Смирнова Е.С.**  
Оценка качества математической подготовки обучающихся образовательных организаций Костромской области в условиях введения ФГОС ООО и ФГОС СОО
- 12 **Райхельгауз Л.Б.**  
Педагогические подходы к преодолению математической тревожности школьников
- 16 **Машарова Т.В.**  
Изменение результатов образовательной деятельности в условиях развития теории управления
- 20 **Тасимова Н.В.**  
Об исследовании воспитательной деятельности с использованием интернета как фактора развития самопонимания младшего подростка
- 25 **Кротова М.В.**  
Особенности педагогического сопровождения индивидуальной образовательной деятельности обучающихся в разновозрастной группе
- 30 **Зарубина Ю.Н., Кошелева А.В.**  
Эмпирическое исследование особенностей и проблем социализации ребенка в молодой семье посредством реализации ею основных функций
- 35 **Бакаева О.Н., Мартынова Л.Н.**  
Развитие творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности
- 40 **Жуковский С.В.**  
Профессиональная адаптация молодого офицера к служебной деятельности: теоретический анализ проблемы
- 44 **Щербинина О.С., Алфимов Д.В., Плотников П.В.**  
Особенности психолого-педагогического сопровождения родителей детей «группы риска» в дошкольной образовательной организации
- 49 **Иванова Е.А., Аксенов К.В.**  
Профилактика проявлений нигилизма в поведении старшеклассников

### ПСИХОЛОГИЯ

- 53 **Волкова Е.В., Башкатов С.А., Чернышова Л.В.**  
Обзор исследований ответственности в отечественной и зарубежной психологии XXI века
- 60 **Савченко Д.В., Кисляков П.А., Белякова Н.В.**  
Социальная ответственность и гражданская активность как факторы формирования безопасного просоциального поведения
- 65 **Токарева В.Б.**  
Исследование взаимосвязи локуса контроля и рефлексивности у субъектов образовательного процесса
- 68 **Усова Н.В.**  
Анализ характеристик личности как детерминант дискриминационной направленности
- 73 **Чуракова И.Е., Сапоровская М.В.**  
Междисциплинарный подход в изучении траффинга как социально-психологического феномена
- 78 **Казымова Н.Н., Быховец Ю.В., Дымова Е.Н.**  
Психотравмирующие последствия переживания эмоционального насилия женщинами раннего взрослого возраста
- 84 **Каменский П.И.**  
Чувство вины, как предиктор межличностной зависимости и благополучия в межличностных отношениях
- 89 **Алексанова О.Е.**  
Профессиональные ожидания мигрантов с различной степенью жизнестойкости

## CONTENTS

### PEDAGOGY

- 6 **A.S. Babenko, Ye.S. Smirnova**  
Evaluation of educational results in mathematics of schools of Kostroma Region under the conditions of introduction of Russian Federation state educational standard of basic and secondary general education
- 12 **L.B. Raikhelgauz**  
Pedagogic approaches to overcoming mathematical anxiety of schoolchildren
- 16 **T.V. Masharova**  
Changing the results of educational activities in the development of management theory
- 20 **N.V. Tasimova**  
On research of upbringing activity with the help of the Internet as the factor of development of self-understanding of the younger teenager
- 25 **M.V. Krotova**  
Features of pedagogic support pupils' individual educational activities in a different age group
- 30 **Yu.N. Zarubina, A.V. Kosheleva**  
Empirical study of the features and problems of socialisation of the child in a young family through the implementation of its basic functions
- 35 **O.N. Bakayeva, L.N. Martynova**  
Development of creative abilities in preschool children in theatrical activities
- 40 **S.V. Zhukovskiy**  
Professional adaptation of a young officer to the service activity: theoretical analysis of the problem
- 44 **O.S. Shcherbinina, D.V. Alfimov, P.V. Plotnikov**  
Peculiarities of psycho-pedagogic support of "risk group" children's parents at a pre-school educational organisation
- 49 **Ye.A. Ivanova, K.V. Aksyonov**  
Prevention of manifestations of nihilism in the behaviour of high school pupils

### PSYCHOLOGY

- 53 **Ye.V. Volkova, S.A. Bashkatov, L.V. Chernyshova**  
Review of responsibility studies in Russian and foreign psychology of the 21<sup>st</sup> century
- 60 **D.V. Savchenko, P.A. Kislyakov, N.V. Belyakova**  
Social responsibility and civic engagement as factors in the formation of safe prosocial behaviour
- 65 **V.B. Tokareva**  
The study of the relationship of the locus of control and reflexivity in subjects of the educational process
- 68 **N.V. Usova**  
Analysis of personality characteristics as a determinant of discrimination
- 73 **I.Ye. Churakova, M.V. Saparovskaya**  
Interdisciplinary approach to the study of human trafficking as a social and psychological phenomenon
- 78 **N.N. Kazymova, Yu.V. Bykhovets, Ye.N. Dymova**  
Psychotraumatic consequences of emotional abuse experienced by women in early adulthood
- 84 **P.I. Kamenskiy**  
Guilt-riddenness as a predictor of interpersonal addiction and well-being in interpersonal relationships
- 89 **O.Ye. Aleksanova**  
Professional expectations of migrants with varying degrees of resilience

- 94 Сушкова И.В., Лошкарева О.Н.**  
Ключевые вопросы развития социального интеллекта детей в зарубежной и отечественной науке
- 99 Беляева Е.М., Гасанова О.М.**  
Особенности взаимосвязи тревожности и социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста
- 103 Ожиганова Г.В., Цкипуришвили М.В.**  
Проявление высших творческих способностей и их психодиагностика  
(на примере детей младшего школьного возраста)
- 107 Сычев О.А., Протасова И.Н., Аношкин И.В.**  
Разработка опросника моральных виньеток
- ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ**
- 113 Савенышева С.С., Марачевская М.В., Мигунова К.Ю.**  
Родительский стресс и копинг-стратегии у работающих и неработающих матерей детей раннего возраста
- 118 Ребеко Т.А.**  
Кожные заболевания и способы совладания (копинги)
- 126 Хазова С.А., Адеева Т.Н., Тихонова И.В., Попова М.С.**  
Типология жизненных стратегий взрослых с визуальными ограничениями
- 132 Вишневецкая О.Н.**  
Создание анимационных продуктов как ресурс преодоления межкультурных коммуникативных трудностей подростков
- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**
- 137 Богословский В.И., Жукова Т.А.**  
Направления изменений подготовки педагогов региональных вузов в мультикультурном обществе
- 141 Зникина Л.С., Седых Д.В.**  
Обоснование педагогического обеспечения обучения студентов в полилингвальной образовательной среде: синергетический подход
- 145 Шмакова В.Н.**  
Анализ сформированности самообразовательной компетенции у курсантов-первокурсников
- 150 Сивак А.Н., Полушина О.Б.**  
Проблема конфликтности личности курсантов военного института
- 155 Елькина И.Ю.**  
Исследование влияния коммуникативных качеств педагога на отношение студентов к учебной деятельности
- 160 Плетенёва И.Ф., Мартынова Л.Н., Барина Л.В.**  
Волонтерская деятельность как средство формирования будущего педагога
- СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА**
- 166 Тихонова И.В., Адеева Т.Н., Хазова С.А.**  
Актуальные задачи психологической помощи взрослым людям с ограниченными возможностями здоровья в контексте специфики их жизненной траектории
- 172 Шипова Н.С., Майорова М.Н.**  
Образ семьи у взрослых лиц с ограниченными возможностями здоровья как детерминанта жизненных стратегий
- 177 Тихонова И.В., Хазова С.А.**  
Внутренняя картина дефекта при задержке психического развития: особенности и динамика в детском и подростковом возрасте
- 184 Шипова Н.С., Севастьянова У.Ю.**  
Психологическое сопровождение диад, включающих партнера с ограниченными возможностями здоровья
- 189 Севастьянова У.Ю.**  
Особенности внутренней картины дефекта у детей с тяжелыми нарушениями речи
- 94 I.V. Sushkova, O.N. Loshkaryova**  
Key issues of the development of social intelligence of children in foreign and Russian science
- 99 Ye.M. Belyayeva, O.G. Gasanova**  
Features of interrelation of anxiety and social intelligence of children of senior preschool age
- 103 G.V. Ozhiganova, M.V. Tskipurishvili**  
The manifestation of higher creative capacities and their psychodiagnostics in children of primary school
- 107 O.A. Sychyov, I.N. Protasova, I.V. Anoshkin**  
Elaboration of moral mattes questionnaire
- PSYCHOLOGY OF STRESS AND COPING BEHAVIOUR**
- 113 S.S. Savyonysheva, M.V. Marachevskaya, K.Yu. Migunova**  
Parenting stress and coping strategies for working and non-working mothers of preschool children
- 118 T.A. Rebeko**  
Skin diseases and coping techniques
- 126 S.A. Khazova, T.N. Adeyeva, I.V. Tikhonova, M.S. Popova**  
Typology of life strategies of adults with visual limitations
- 132 O.N. Vishnevskaya**  
Creation of animation products as a resource of overcoming interculturalcommunicative difficulties of teenagers
- PROFESSIONAL EDUCATION**
- 137 V.I. Bogoslovskiy, T.A. Zhukova**  
Directions of changes in regional higher education institutions pedagogues' training in a multicultural society
- 141 L.S. Znikina, D.V. Sedykh**  
Substantiation of the pedagogic providing of students' training in poly-lingual educational environment: synergetic approach
- 145 V.N. Shmakova**  
Analysis of self-study competence's niveau of the first-year cadets
- 150 A.N. Sivak, O.B. Polushina**  
The problem of conflict of military students
- 155 I.Yu. Yel'kina**  
Research of influence of communicative qualities of the pedagogue on the relation of students to educational activity
- 160 I.F. Pletenyova, L.N. Martynova, L.V. Barinova**  
Volunteer activity as opportunity to form future pedagogues
- SPECIAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY**
- 166 I.V. Tikhonova, T.N. Adeyeva, S.A. Khazova**  
Topical tasks of psychological support of adults with disabilities in the context of the specifics of their life trajectory
- 172 N.S. Shipova, M.N. Mayorova**  
The image of the family in adults with disabilities as a determinant of life strategies
- 177 I.V. Tikhonova, S.A. Khazova**  
Internal disorder pattern in mental development disorder: features and dynamics in childhood and adolescence
- 184 N.S. Shipova, U.Yu. Sevastyanova**  
Psychological support for dyads, including a partner with disabilities
- 189 U.Yu. Sevastyanova**  
Features of the internal picture of the defect in children with severe speech impairment

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

### 193 Секованов В.С., Рыбина Л.Б., Стрункина К.Ю.

Изучение обрамлений множеств Мандельброта полиномов второй степени как средство развития оригинальности мышления студентов

### 200 Павлов И.И., Данилова М.П., Халдеев Г.В.

Методические особенности организации учебного расследования на уроке географии

### 205 Смирнова С.А.

К вопросу о преподавании иностранного языка в вузе согласно новому стандарту ФГОС 3++

### 210 Чикнаверова К.Г.

Типичные ошибки при выборе лексических средств в иноязычном академическом эссе и способы их преодоления

### 215 Филатова Е.А.

Традиционные и компьютерные методы обучения фонетике английского языка и их эффективность в условиях аудиторного билингвизма

### 218 Зуева И.В.

Современные технологии в преподавании иностранного языка в образовательном пространстве технического вуза

### 222 Коршунова Л.Ю., Шмелева Т.Н.

Из опыта использования технологий автономного обучения в неязыковом вузе

### 225 Николенко В.Н., Ризаева Н.А., Коломиец О.М.,

Оганесян М.В., Кудряшова В.А., Болотская А.А. «Анатомия человека» в таблицах: возможности и перспективы использования графических образов

## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ

### 232 Багадирова С.К.

Взаимообусловленность личностных ресурсов и требований деятельности, как фактор определяющий возможность самореализации личности в спорте

### 236 Рощина Н.В.

Динамика развития профессионально-личностных качеств будущих учителей физической культуры

### 240 Харитоновна И.В., Босенко Ю.М., Распопова А.С.

Особенности взаимосвязи самооценки физического развития, социально-психологической адаптации, самоотношения и субъективного благополучия спортсменов подросткового возраста

## СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

### 245 Грасс Т.П., Петрищев В.И., Рыбакова Е.В.

Взаимодействие школы и бизнеса как способ формирования экономической культуры у старшеклассников в России и зарубежных странах

### 250 Данилова А.С.

Фестивальная педагогика как педагогическая новация. Фестивали Оксфордшира (Великобритания)

## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

### 253 Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Хазова С.А.

Пятая международная научная конференция «Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие»

### 257 SUMMARY

### 270 СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2019 ГОДУ

### 277 ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

## TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

### 193 V.S. Sekovanov, L.B. Rybina, K.Yu. Strunkina

The study of the frames of Mandelbrot sets of polynomials of the second degree as a means of developing the originality of students' thinking

### 200 I.I. Pavlov, M.P. Danilova, G.V. Khaldeyev

Methodological features of organizing the educational investigations at Geography lesson

### 205 S.A. Smirnova

On the issue of teaching a foreign language in high school according to the new federal state educational standard 3++

### 210 K.G. Chiknaverova

Erroneous use of lexical means in academic essays in a foreign language and its remedies

### 215 Ye.A. Filatova

Traditional and computer methods of teaching English phonetics and their effectiveness in conditions of auditory bilingualism

### 218 I.V. Zuyeva

Modern technologies in foreign language training at a technical higher education institution

### 222 L.Yu. Korshunova, T.N. Shmelyova

The actual experience of autonomous learning methods in a technical higher education institution

### 225 V.N. Nikolenko, N.A. Risayeva, O.M. Kolomiyets,

M.V. Oganesyanyan, V.A. Kudryashova, A.A. Bolotskaya "Human Anatomy" in tables – opportunities and prospects of using graphic images

## PHYSICAL CULTURE AND HEALTH-KEEPING

### 232 S.K. Bagadirova

Interdependence of personal resources and activity requirements as a factor determining the possibility of professional self-realisation of personality in sports

### 236 N.V. Roshchina

Dynamics of development of professional and personal qualities of future physical education teachers

### 240 I.V. Kharitonova, Yu.M. Bosenko, A.S. Raspopova

Features of interrelation of self-assessment of physical development, social and psychological adaptation, self-relation and subjective well-being of teenage sportspeople

## COMPARATIVE PEDAGOGY

### 245 T.P. Grass, V.I. Petrishchev, Ye.V. Rybakova

The interaction of school and business as a means of high school pupils' economic culture formation in Russia and foreign countries

### 250 A.S. Danilova

Festival pedagogy as a pedagogic innovation. Oxfordshire Festivals (the UK)

## UNIVERSITY SCIENTIFIC LIFE

### 253 T.L. Kryukova, M.V. Saparovskaya, S.A. Khazova

The 5th International Scientific Conference "Psychology of Stress and Coping Behaviour – Challenges, Resources, Well-being"

### 257 SUMMARY

### 270 THE LIST OF MATERIALS PUBLISHED IN THE JOURNAL IN 2019

### 277 REQUIREMENTS TO REGISTRATION OF ARTICLES

**Бабенко Алена Сергеевна**  
кандидат педагогических наук, доцент

**Смирнова Елена Сафаровна**  
кандидат педагогических наук

Костромской государственной университет  
alenbabenko@yandex.ru, stakinaes@yandex.ru

## ОЦЕНКА КАЧЕСТВА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КОСТРОМСКОЙ ОБЛАСТИ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ООО И ФГОС СОО

*В данной статье рассматривается вопрос влияния изменений в области школьного образования, связанных с введением федеральных государственных образовательных стандартов основного общего и среднего общего образования, на качество математической подготовки обучающихся. Авторы описывают наиболее существенные, на их взгляд, изменения в области использования в процессе обучения современных образовательных технологий, таких как кейс-технология, технология проектной деятельности или технология проблемного обучения; в области применения новых оценочных процедур, таких как защита индивидуального итогового проекта или портфолио и др. На основе анализа образовательных результатов по математике обучающихся школ Костромской области в рамках государственной итоговой аттестации по математике авторы приходят к выводу о положительной динамике образовательных показателей обучающихся.*

**Ключевые слова:** методика обучения математике, современные образовательные технологии, оценочная процедура, портфолио, индивидуальный итоговый проект, государственная итоговая аттестация, основной государственный экзамен по математике, единый государственный экзамен по математике.

**В** условиях серьезных изменений в области школьного образования, введения федеральных государственных образовательных стандартов основного общего и среднего общего образования важной задачей остается определение того, какие последствия несут эти изменения в области качества образовательных результатов обучающихся; выявление причин ухудшения или роста образовательных показателей.

Со вступлением в силу Федерального закона «Об образовании в РФ» (от 29 декабря 2012 года, № 273-ФЗ) изменились некоторые подходы к оценке образовательных достижений обучающихся, а именно было представлено определение понятия «качество образования», в образовательную программу включены оценочные материалы, появилось требование к обеспечению функционирования внутренней системы оценки качества образования и др. Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего и среднего общего образования дополнили эти изменения в конкретных формулировках требований к результатам освоения основной образовательной программы, а именно личностным, метапредметным и предметным образовательным результатам, которые наиболее подробным образом представлены в примерных основных образовательных программах основного общего (ООП ООО) и среднего общего образования (ООП СОО).

Очевидно, что формирование таких категорий образовательных результатов влечет за собой необходимость использования в процессе обучения новых современных образовательных технологий,

таких как кейс-технология, технология проектной деятельности, технология проблемного обучения и др. [6]. Из опыта работы со старшеклассниками следует отметить, что возможности применения подобных образовательных технологий напрямую зависят от специфики конкретного учебного класса. Например, в классах «сильных», с углубленным изучением математики очень успешна в реализации кейс-технология, которая открывает большие возможности проведения междисциплинарных уроков «математика-информатика» или «математика-физика». Очень удачно также проходят в подобных классах уроки с использованием метода проектов, особенно, если это проекты с профориентационной направленностью. В гуманитарных классах технологии проектного и проблемного обучения на уроках математики также могут быть использованы с целью побуждения интереса к занятиям математикой, с возможностями получения самостоятельных математических открытий, с необходимостью преодоления разобщенности отдельных учебных предметов.

Система оценки результатов освоения обучающимися основной образовательной программы (на примере ООП ООО) должна включать следующие процедуры: стартовую диагностику, текущую оценку, тематическую оценку, портфолио, промежуточную аттестацию, защиту итогового индивидуального проекта, внутришкольный мониторинг. Среди этих форм оценочных процедур особо выделяются новые формы, ранее не использовавшиеся (или не широко используемые) в практике современного учителя – защита индивидуального

итогового проекта и портфолио. Однако согласно примерным основным образовательным программам данные оценочные процедуры не менее важны для оценки качества образовательных результатов обучающихся.

В соответствии с примерной основной образовательной программой основного общего образования: «Основной процедурой итоговой оценки достижения метапредметных результатов является защита итогового индивидуального проекта. Итоговый проект представляет собой учебный проект, выполняемый обучающимся в рамках одного или нескольких учебных предметов с целью продемонстрировать свои достижения в самостоятельном освоении содержания избранных областей знаний и/или видов деятельности и способность проектировать и осуществлять целесообразную и результативную деятельность (учебно-познавательную, конструкторскую, социальную, художественно-творческую, иную)» [3].

Примерная ООП ООО также указывает на результат (продукт) подобной проектной деятельности, а именно результатом может быть письменная работа, материальный объект (макет, конструкторское изделие), художественная творческая работа, отчетные материалы по социальному проекту и другое. Примерная ООП СОО описывает требования к защите индивидуального итогового проекта: указывает на важность публичного представления таких элементов проектной работы, как защита проектной идеи и защита реализованного проекта; представляет план защиты проекта обучающегося; описывает «основные требования к инструментарию оценки сформированности универсальных учебных действий при процедуре защиты реализованного проекта» [4].

Из опыта работы по руководству индивидуальными итоговыми проектами обучающихся можно отметить, что подобная работа очень объемна и значительно увеличивает нагрузку учителя. С каждым учеником необходимо провести индивидуальную планомерную работу над проектом в составе следующих этапов: поиск тематики для исследовательской деятельности, целеполагание и планирование, подбор литературы, регулирование и контролирование поисковой деятельности

ученика, подготовка ученика к защите проекта, рефлексия. Однако для самого обучающегося подобная деятельность по разработке проекта является очень полезной: погружает его в мир будущих профессиональных предпочтений, позволяет заниматься научным творчеством, в ходе успешной защиты проекта открываются возможности представления своей работы на конкурсах и конференциях различного уровня.

Примерные программы также устанавливают требования и к такой новой оценочной процедуре, как портфолио: «портфолио представляет собой процедуру оценки динамики учебной и творческой активности учащегося, направленности, широты или избирательности интересов, выраженности проявлений творческой инициативы, а также уровня высших достижений, демонстрируемых данным учащимся» [3]. Из опыта педагогических наблюдений следует отметить, что такая оценочная процедура, как портфолио, позволяет судить об успешности ученика в определенных сферах, позволяет учителю выстраивать внеклассную работу учеников с учетом их предпочтений, осуществлять профориентационную направленность обучения.

Таким образом, все оценочные процедуры, определенные в образовательных программах, в том числе и новые, призваны совокупно, в комплексе оценивать качество образовательных результатов обучающихся.

Рассмотрим, как описанные выше изменения в образовательной системе, отразились на качестве математического образования обучающихся Костромской области. По этой причине опишем динамику результатов ОГЭ по математике за последние пять лет по Костромской области (табл. 1). По данным сайта РЦ ОКО «Эксперт» представим результаты ОГЭ по математике обучающихся за последние пять лет [5].

По приведенным данным таблицы 1 можно сделать вывод о том, что в Костромской области, к сожалению, с течением лет число обучающихся, получивших неудовлетворительные оценки, неуклонно растет. Резкое увеличение числа обучающихся, получивших неудовлетворительные оценки, в 2018 году (с 2,2% до 2,8%), можно объяснить, с нашей точки зрения, изменением структуры экзамена

Таблица 1

Динамика результатов ОГЭ по математике за 5 лет

	Костромская область				
	2015 г.	2016 г.	2017 г.	2018 г.	2019 г.
Общее число участников	5000	5104	5406	5637	5830
Число неудовлетворительных оценок	41	69	121	160	188
Максимальный балл	38	32	32	32	32
Средний процент по первой части	65,9	72,9	73,7	69,7	71,7
Средний процент по второй части	7,6	14,8	13,9	9,3	11,8
Средняя оценка	3,52	3,81	3,79	3,62	3,71



Средний процент учащихся, выполнивших задание первой части

Номер задания	Средний процент				
	за 2015 г.	за 2016 г.	за 2017 г.	за 2018 г.	за 2019 г.
1	69,1	73,8	75,3	79,8	76,9
2	68,8	90,1	86,7	79,8	86,6
3	78,9	58,6	65,4	81,1	86,8
4	72,8	84,5	85,3	65,5	83,4
5	84,3	85,2	82,3	94,4	73,4
6	60,8	88,2	51,2	73,1	61,6
7	53,6	54,4	69,5	67,1	75,6
8	71,3	73	74,2	90,8	95,1
9	47,5	91,5	81,8	76,4	75,7
10	31,6	46,8	35,2	65,5	71,8
11	68,3	72,7	75,3	70,8	63,9
12	75,8	73,1	78,1	40,3	41
13	54,6	64,8	62,1	66,4	59,2
14	80,5	81,1	78	56,3	66,4
15	73,7	88,6	94	65,1	72,5
16	54,6	69,6	65,9	48,5	78,4
17	59,4	54,7	68	54,7	45,3
18	81,3	81,7	96,7	72,1	80,5
19	58	69,6	79,6	80,3	83,7
20	72,4	55,5	68,6	65,2	54,9

национальных материалов, задания модуля «Реальная математика» были распределены в модули «Алгебра» и «Геометрия». В зависимости от года средний процент успешно решенных заданий первой части то увеличивается, то уменьшается, как и по второй части. Так же как и средняя оценка по математике в 9 классе находится в пределах от 3,5 до 3,85.

Статистика выполнения обучающимися заданий первой части с кратким ответом представлена в таблице 2.

Как уже отмечалось, в 2018 г. сменилось распределение заданий первой части по модулям (задания из модуля «Реальная математика» были перераспределены в модули «Алгебра» и «Геометрия»), но суть заданий осталась той же. При этом по данным таблицы 2 можно сказать, что обучающиеся стали лучше решать задания первой части.

Отметим задачи, которые вызывают большие затруднения у обучающихся 9 класса, и причины их возникновения, по нашему мнению.

Задание № 6 (с 2018 г. № 11) – задачи на арифметическую или геометрическую прогрессию. Основные затруднения: неумение применять формулы общего члена прогрессии или формулы суммы первых  $n$  членов прогрессии, непонимание сущности понятий арифметической и геометрической прогрессии. Но с 2018 г. обучающиеся стали немного лучше решать задания подобного типа.

Задание № 7 (с 2018 г. № 12) – задание на проверку умения выполнять тождественные преобразования. Менее половины обучающихся, по нашим

наблюдениям, выполняют его, так как испытывают трудности в применении формул сокращенного умножения или допускают ошибки в случае, если сразу подставляют данные значения в выражение.

Следует также обратить внимание на задание № 8 (с 2018 г. № 14) – задание на нахождение решений неравенств или их систем. Затруднения видятся нам в незнании методов решения линейных неравенств. При делении на отрицательное число обучающиеся не меняют знак неравенства, они не умеют по знаку неравенства определять включение концов промежутка.

Задания по геометрии № 9–12 (с 2018 г. № 16–19) – задачи разного уровня сложности. Они не решаются каждым третьим или четвертым учеником в зависимости от года в связи со слабой подготовкой по геометрии.

Задание № 13 (с 2018 г. № 20) – задание с выбором верных утверждений из курса геометрии. При их выполнении допускаются ошибки, связанные с незнанием основных геометрических фактов из школьного курса планиметрии, и ошибки по невнимательности. Однако с 2018 г. обучающиеся стали немного лучше решать задания подобного типа.

Задание № 17 (с 2018 г. № 15) – задача на применение математических знаний при решении «жизненных» задач (практико-ориентированное задание). Многие обучающиеся не видят в обычных задачах свойства геометрических фигур. По данным табл. 2 можно заметить тенденцию к увеличению числа обучающихся, справившихся

Средний процент учащихся, выполнивших задания второй части

Номер задания		Средний процент				
		за 2015 г.	за 2016 г.	за 2017 г.	за 2018 г.	за 2019 г.
21	0	87,2	62,1	80,9	84	66,8
	1	0,8	9,5	3,1	2,9	3,6
	2	11,9	28,3	15,8	12,9	29,5
22	0	88,9	76,4	81,2	76,8	75,9
	2 (1)	0,7	2,7	1,8	1,8	2,3
	3 (2)	10,2	20,7	16,8	21,2	21,7
23	0	93,7	92,1	84,3	89,8	92,4
	3 (1)	0,7	1,8	2,8	4,3	3,2
	4 (2)	5,6	6	12,8	5,8	4,2
24	0	98,1	85,7	67,6	94,7	94,5
	1	0,5	4,2	6,2	0,4	0,6
	2	1,3	10	26,1	4,7	4,8
25	0	85,7	85,1	95,5	92,9	93,7
	1	0	2,7	1,1	1,4	2,3
	2	3,7	12,1	3,2	5,5	3,8
	3	10,5	–	–	–	–
26	0	98,5	99,1	99,4	99,8	99,4
	3 (1)	0,2	0	0	–	0,1
	4 (2)	1,2	0,7	0,4	0,1	0,4

с этим заданием, хотя все еще каждый четвертый ученик не выполняет его.

Рассмотрим динамику результатов заданий ОГЭ по математике второй части с развернутым ответом (табл. 3).

С задачей 21 полностью справляются от 12 до 30% участников экзамена. Это задание на нахождение решений уравнений, неравенств или их систем. Обучающиеся демонстрируют незнание методов решения более сложных уравнений, неравенств или их систем.

Текстовую задачу № 22 полностью решают от 10 до 22% участников экзамена. Большинство обучающихся либо не приступают к ее решению, либо затрудняются в составлении уравнения, во введении переменных, либо невнимательно читают условие задачи.

Максимальный балл по заданию № 23 набрали от 4 до 13% участников экзамена. Это задание на построение графика достаточно сложной функции и определение значений параметра в зависимости от условий. Многие ученики 9 классов не знакомы с подобного рода заданиями и поэтому даже не приступают к его решению.

От 1 до 10% (хотя в 2017 г. 26%) экзаменуемых добились ненулевых баллов за решение задания № 24. Это относительно несложная планиметрическая задача на вычисление и может быть выполнена большинством обучающихся со средним уровнем подготовки по геометрии, но такая задача кажется трудной выпускнику 9 класса из-за слабого владения геометрическим материалом.

Баллы за задание № 25 (задача на доказательство) получили от 3 до 10% участников экзамена.

Задание № 26 – это довольно сложная задача по планиметрии, и большинство обучающихся 9 классов недостаточно подготовлены для того, чтобы решить ее. Процент учеников, получивших баллы за выполнение этой задачи, составляет от 0 до 2%.

Проследим динамику результатов обучения математике в 10–11 классах. Часть школ Костромской области вошла в список пилотных образовательных организаций по введению ФГОС СОО, согласно приказу департамента образования и науки Костромской области № 879 от 11 апреля 2017 г. [2]. По данным сайта РЦ ОКО «Эксперт» представим результаты ЕГЭ по математике (профильный уровень) обучающихся этих пилотных образовательных организаций за последние четыре года (см. табл. 4): 2016–18 гг. – выпуск обучающихся не по ФГОС СОО, а 2019 г. – выпуск обучающихся по ФГОС СОО [5] (также подробнее об изменениях и динамике результатов ЕГЭ по математике можно посмотреть в работах [1]).

По данным таблицы 4 очевидно, что в пилотных образовательных организациях растет число выпускников, набравших большие баллы в пределах от 81 до 100. Особо следует отметить, что в областных школах стали появляться обучающиеся с высокими баллами.

Так же сравним результаты ЕГЭ по математике (профильный уровень) обучающихся пилотных образовательных организаций и тех образовательных организаций, которые не вошли в список образо-

Таблица 4

**Сведения о результатах ЕГЭ по математике (профильный уровень) за последние четыре года в процентах**

Название образовательной организации	2016		2017		2018		2019	
	61-80	81-100	61-80	81-100	61-80	81-100	61-80	81-100
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение города Костромы «Лицей №17»	41	23	43	6	53	11	48	34
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение города Костромы «Гимназия № 25»	41	0	14	0	33	0	57	7
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение города Костромы «Средняя общеобразовательная школа № 29»	16	0	0	0	23	8	50	14
Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 13 имени Р. А. Наумова городского округа город Буй Костромской области	40	0	5	0	38	0	55	6
Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №1 имени Ивана Нечаева г.п.п. Чистые Боры Буйского муниципального района Костромской области	0	0	17	0	30	0	60	20
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей №1 городского округа город Волгореченск Костромской области имени Героя Советского Союза Н. П. Воробьева»	46	4	13	0	19	0	29	5
Муниципальное общеобразовательное учреждение лицей № 3 города Галича Костромской области	43	3	23	0	40	0	39	6
Муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 1 муниципального района город Нея и Нейский район Костромской области	33	0	10	0	18	0	12	0
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Гимназия №3» городского округа город Шарья Костромской области	7	0	31	0	55	0	50	0
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №21» городского округа город Шарья Костромской области	71	0	54	0	41	0	60	20
Муниципальное общеобразовательное учреждение «Вохомская средняя общеобразовательная школа» Вохомского муниципального района Костромской области	24	0	19	0	4	0	41	3
Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение Костромского муниципального района Костромской области «Середняковская средняя общеобразовательная школа»	40	0	29	0	13	0	25	13
Муниципальное общеобразовательное учреждение Андреевская средняя общеобразовательная школа Сусанинского муниципального района Костромской области	50	0	0	0	50	0	50	0
Муниципальное казенное образовательное учреждение Чухломская средняя общеобразовательная школа имени А.А. Яковлева Чухломского муниципального района Костромской области	29	14	7	0	17	0	36	5

Таблица 5

**Сведения о результатах ЕГЭ по математике (профильный уровень) за 2019 г. в процентах**

Образовательные организации	0–min	min–60	61–80	81–100
Вошли в список образовательных организаций по введению ФГОС СОО	3	41	43	12
Не вошли в список образовательных организаций по введению ФГОС СОО	4	53	40	4

вательных организаций по введению ФГОС СОО (см. табл. 5).

По данным сайта РЦ ОКО «Эксперт», представленным в таблице 5, видно, что обучающиеся, окончившие учебные заведения, которые вошли в список образовательных организаций по введению ФГОС СОО, сдали экзамен немного лучше: уменьшилось число обучающихся, не переступивших минимальный порог; увеличилось число обучающихся, получивших высокие баллы. Но следует и дальше продолжить сравнение результатов и в 2020 г.

В завершении отметим, что при оценке качества математического образования в основной школе на

основе анализа образовательных результатов обучающихся в ходе прохождения государственной итоговой аттестации, можно сделать вывод о благоприятном изменении качества математической подготовки школьников в условиях действия федеральных государственных образовательных стандартов. В ходе наших наблюдений, касающихся среднего общего образования, и с учетом того, что за последние два года только небольшое количество школ Костромской области вошло в список пилотных образовательных организаций по введению ФГОС СОО, выводы о росте или снижении образовательных результатов по математике делать рано, однако положительная динамика образовательных показа-

телей по математике в пилотных школах Костромской области отчетливо прослеживается.

#### Библиографический список

1. Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н. Динамика результатов единого государственного экзамена по математике в 2014–2016 гг. по Костромской области // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 1. – С. 28–30.
2. Приказ Департамента образования и науки Костромской области № 879 от 11 апреля 2017 г.: официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eduportal44.ru/deko/SitePages/> (дата обращения: 06.10.2019).
3. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол заседания от 8 апреля 2015 г. № 1/15) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 22.10.2019).
4. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол заседания от 28 июня 2016 г. № 2/16-з) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 20.10.2019).
5. РЦ ОКО «Эксперт»: официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ege-kostroma.ru/> (дата обращения: 06.10.2019).
6. Смирнова Е.С. Использование кейс-технологии на уроках математики и информатики с целью формирования метапредметных образовательных результатов обучающихся // Вестник Костромского государственного университета.

Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – № 2. – С. 152–157.

#### Reference

1. Babenko A.S., Margolina N.L., Matytsina T.N. Dinamika rezultatov edinogo gosudarstvennogo ekzamena po matematike v 2014–2016 gg. po Kostromskoi oblasti // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. – 2017. – № 1. – S. 28–30.
2. Prikaz Departamenta obrazovaniia i nauki Kostromskoi oblasti № 879 ot 11 apreliia 2017 g.: ofitsial'nyi sait [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: [http://www.eduportal44.ru/deko/SitePages/](http://www.eduportal44.ru/deko/SitePages/(data obrashcheniia: 06.10.2019).) (data obrashcheniia: 06.10.2019).
3. Primernaia osnovnaia obrazovatel'naia programma osnovnogo obshchego obrazovaniia (odobrena resheniem federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob"edineniia po obshchemu obrazovaniiu, protokol zasedaniia ot 8 apreliia 2015 g. № 1/15) [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fgosreestr.ru/> (data obrashcheniia: 22.10.2019).
4. Primernaia osnovnaia obrazovatel'naia programma srednego obshchego obrazovaniia (odobrena resheniem federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob"edineniia po obshchemu obrazovaniiu, protokol zasedaniia ot 28 iiunia 2016 g. № 2/16-z) [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fgosreestr.ru/> (data obrashcheniia: 20.10.2019).
5. RTs OKO "Ekspert": ofitsial'nyi sait [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://ege-kostroma.ru/> (data obrashcheniia: 06.10.2019).
6. Smirnova E.S. Ispol'zovanie keis-tekhnologii na urokakh matematiki i informatiki s tsel'iu formirovaniia metapredmetnykh obrazovatel'nykh rezultatov obuchaiushchikhsia // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. – 2019. – № 2. – S. 152–157.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРЕОДОЛЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

*В статье анализируется и критически оценивается феномен математической тревожности и его влияние на академическую успешность обучающихся. Рассматриваются основные теоретические аспекты исследования проблемы математической тревожности. На основании проведенного анализа автор делает вывод, что математическая тревожность является важной проблемой математического образования наряду с проблемой формирования математического мышления. Теоретическая и практическая значимость материалов статьи обусловлена выделением, обоснованием и описанием ряда педагогических подходов, способствующих снижению математической тревожности. К таким подходам автором отнесены фасилитационный, коллаборативный и контекстный. Анализ собственного педагогического опыта автора позволяет утверждать, что результатом применения названных педагогических подходов становится способность не бояться ошибок, строить и проверять гипотезы, опираться на логику и думать вне шаблонов.*

**Ключевые слова:** математическое образование, математическая тревожность, профилактика, фасилитация, коллаборация, контекстное обучение.

**В** практике любого школьного учителя математики наверняка встречались обучающиеся, у которых даже простая перспектива заниматься математикой вызывает чувства напряжения, опасений и страха. Наш опыт работы в вузе показывает, что студенты гуманитарных направлений подготовки зачастую склонны избегать учебных ситуаций, связанных с решением математических задач. Эта социальная проблема заставляет исследователей и преподавателей спрашивать, почему, откуда возникает тревога при столкновении с необходимостью выполнять математические действия?

Понятие «математической тревожности» (math anxiety) появилось в США в конце XX века. В работах N. Betz [8] под математической тревожностью понималось состояние напряжения, а также чувство опасения и страха, которые возникали у человека в ситуациях, связанных с выполнением каких-либо вычислительных операций и математических действий. По определению Maloney & Beilock математическая тревожность выражается в фобических реакциях, которые испытывают многие люди, когда находятся в ситуациях, требующих решения математических задач [15, с. 404]. Это определение указывает на то, что математическая тревога – это ситуация возбуждения, с которой человек сталкивается в процессе обучения математике; она воспринимается как угроза самооценке, вызывая у индивида негативное отношение к математике.

В исследованиях, относящихся к началу XXI века, понятие математической тревожности претерпевает определенную дифференциацию. Так Keshavarzi & Ahmadi выделяют в ней как нейро-сенсорные проявления (страх, тревога, напряжение), так и социально-психологическую составляющую (например, страхи публичного решения задач или тревогу, связанную с ожиданием негативной реак-

ции педагога) [13, с. 543]. При этом в целом ряде как отечественных, так и зарубежных исследований выражается мнение о том, что математическая тревожность не зависит от общей академической и экзаменационной тревожности, а связана исключительно со специфическими числовыми или вычислительными действиями [3; 6; 14].

Некоторые негативные последствия математической тревоги включают в себя: избегание любых ситуаций, связанных с решением математических задач, снижение уверенности в себе, низкую математическую самоэффективность и негативное отношение к математике [12]. Математическая тревога приводит к снижению математической успеваемости, независимо от фактических математических способностей [16, с. 107].

Исследователи отмечают, что для многих детей негативное отношение к математике начинается в дошкольном возрасте [7, с. 762]. С началом школьного обучения математическая тревожность ещё более усиливается. Исследования показали, что при обучении младших школьников математике, педагогическое внимание, зачастую, смещается от развития математического мышления детей к получению правильного ответа [11, с. 44].

Если учителя начинают фокусироваться на повторении, скорости получения ответа или оценивании правильности ответа, то это, на наш взгляд, может подорвать естественный процесс развития математического мышления ребенка и привести к негативным эмоциям по отношению к математике. Кроме того, чрезмерное увеличение доли тестов и контрольных работ в процессе обучения также усиливает негативное отношение к математике. Даже дети с высокими стартовыми математическими способностями начинают ассоциировать математику со скучной работой, никак не связанной с повседневной жизнью.

Выводы зарубежных коллег подтверждаются результатами проведенных нами эмпирических исследований. Так, проведенный нами в мае 2019 года опрос школьных педагогов показал: большинство из них (69%) считают, что устойчивость результатов обучения математике зависит от освоения общематематических понятий, умений, навыков. Вместе с тем анализ академической успеваемости первокурсников университета, успешно сдавших ЕГЭ, показывает, что их хорошие результаты на итоговой государственной аттестации по математике за курс средней школы, позволившие им поступить в вуз, являются неустойчивыми.

Проведенный нами в 2016–2018 годах анализ академической успеваемости по математическим дисциплинам студентов первых курсов Воронежского государственного университета показал, что большинство обучающихся испытывают затруднения в математических действиях, входящих в программы основного общего образования. Так, например, первокурсникам с трудом даются операции с простыми дробями, у них не сформированы навыки работы со скобками, отсутствует понимание сути ряда математических выражений, возникают трудности в практическом применении формул, решении уравнений с двумя и более неизвестными, нет понимания сути теорем и ряда алгоритмов. У студентов гуманитарных направлений подготовки зачастую отмечается стремление к избеганию математических действий, желание быстрее завершить решение задачи в независимости от правильности полученного результата. Возможно, подобного рода проявления связаны с негативным опытом, полученным в школе. Боязнь быть негативно оцененным, сомнение в своих математических способностях приводит к избеганию математических дисциплин в вузе и нежеланию выбирать образование естественно-научного и инженерно-технического профиля.

Диагностика студентов-первокурсников ( $n = 128$ ) с применением опросника «Математическая тревожность» (Anxiety rating Scale (SMARS)) также подтверждает наличие проблемы страха перед математическими дисциплинами. Опросник включает в себя 25 вопросов о ситуациях, связанных с математикой, по отношению к каждой из которых испытуемый должен оценить степень своей тревоги по пятибалльной шкале (от «совсем нет» до «очень сильно»). В ходе исследования были констатированы высокие средние баллы по шкале тестовой математической тревожности, свидетельствующие о наличии у большинства представителей выборки страха перед тестами, контрольными работами и экзаменами. Также выявлена повышенная тревожность относительно необходимости посещения математических курсов, особенно характерная для студентов гуманитарных направлений подготовки.

Наблюдение данных проявлений позволяет предположить, что на устойчивость результатов математического образования влияет такой фактор, как сформировавшаяся во время школьного обучения математическая тревожность. Таким образом, перед современной педагогической практикой стоит задача поиска подходов преподавания математики, предупреждающих развитие тревожности.

На наш взгляд, главная роль в преодолении математической тревожности принадлежит учителю. Именно педагоги должны предпринимать более активные действия в поощрении тревожных учеников, прививая им уверенность в своих силах.

Эффективность любой педагогической деятельности, как в рамках формального образования, так и в частных репетиторских практиках, во многом зависит от умения учителя создавать атмосферу доверия, сотрудничества и взаимопонимания, бережно относиться к личности ребенка, обеспечивать ему условия для раскрытия способностей и развития возможностей самореализации в учебной деятельности, в том числе и при решении математических задач.

На наш взгляд, основу деятельности современного учителя математики должна составлять позиция педагогической поддержки: он организует деятельность ученика, инициирует, управляет, направляет, помогает ему в постижении нового опыта, уча получать удовольствие от мышления и процесса познания. Эффективный педагог всегда ищет новые педагогические приемы, предполагающие активизацию познавательной деятельности ученика. И поскольку в процессе обучения главной фигурой является обучающийся как субъект собственного образования, познавательной деятельности и когнитивного становления, учитель направляет его собственную деятельность с целью дальнейшего развития.

Cruikshank & Sheffield [9] утверждают, что в арсенале каждого учителя есть семь эффективных приемов профилактики математической тревожности:

- показать собственную увлеченность математикой;
- создавать ситуации успеха при решении математических задач;
- показать возможности использования математики в будущей карьере и повседневной жизни;
- адаптировать обучение к интересам учеников;
- установить краткосрочные и достижимые цели;
- поощрять усилия и настойчивость в нахождении результата задач;
- не применять соревновательные методы.

Данные приемы созвучны, описанным в отечественной педагогике, приемам фасилитации, направлены на снижение напряженности учебного процесса. По мнению Р.С. Димухаметова, в моменты напряжения когнитивных ресурсов у обучающихся возможно возникновение ситуаций озарения,

имеющих эвристический эффект. Данные ситуации автор рассматривает как точки бифуркации, в которых даже незначительные усилия преподавателя способны перевести систему (в нашем случае понимание математического материала) на другой, более высокий качественный уровень [4, с. 12].

Фасилитация на сегодняшний день представляется в психолого-педагогической науке как отражение гуманистического подхода к образованию и определяется не как технология, а как стратегическая позиция педагога в образовательном процессе. Фасилитируя учебный процесс учитель стремится к созданию более комфортных условий для усвоения обучающимися нового материала, постижения нового опыта. Педагог-фасилитатор применяет педагогические средства, активизирующие познавательную деятельность учеников, инициирует их учебную самостоятельность, управляет процессом академического взаимодействия, направляет поиск оптимального решения, помогает преодолеть страх учебной неудачи. Гуманистический подход особенно актуален для тех учеников, которые испытывают негативные эмоции по отношению к математике, поскольку в нём создается поддерживающая образовательная атмосфера, в которой самооценке обучающегося ничто не угрожает.

Исследования Furner & Verman [10] показали, что студенты учатся лучше, когда они активны и имеют потребность в практической математике. Поэтому математика должна иметь отношение к повседневной жизни. Хорошую эффективность показывают подходы практикоориентированного обучения, при которых ученики занимаются исследованиями. Наиболее эффективной при этом нам представляется технология «обучения сообща». Исходя из собственного опыта, мы рекомендуем использовать совместное обучение в парах или малых группах до пяти человек, где все ученики взаимодействуют как активные субъекты. Школьники обучаются участвовать в успехах группы и ценят совместные достижения. Эти успехи способствуют выработке общего положительного отношения к работе.

Востребованным сегодня является коллаборативный подход к обучению математике, акцентирующий совместность работы обучающихся. В основе коллаборативного обучения лежит понимание знания как консенсуса [1, с. 271]. Обучение сообща представляет собой субъектный процесс совместного конструирования нового знания. В цифровую эпоху коллаборация становится ещё более значимой, так как позволяет расширить пространство когнитивного опыта посредством социального взаимодействия между скрытой и открытой формами информации и умением анализировать её сообща [5, с. 170]. Наиболее эффективным примером использования коллаборативности в математическом образовании можно назвать метод про-

ектного обучения. В нашей практике достаточно успешным был проект, касающийся приложения многочленов для решения технических задач в теории менеджмента.

На развитие способностей учеников к самоорганизации и снятию математической тревожности направлено введение в образовательный процесс контекстного обучения. Контекстный подход в отечественной педагогике обоснован А.А. Вербицким [2, с. 24], а в западной дидактике представлен в виде образовательной технологии case study. В качестве наиболее эффективных зарекомендовали себя такие формы контекстного обучения как: решение реальных жизненных кейсов, деловые игры с применением математического содержания (например, игры по формированию финансовой грамотности), задачи с профориентационным содержанием.

Для достижения цели снижения математической тревожности во все программы мы предлагаем включать модуль рефлексии, направленный на развитие качеств, важных для формирования навыков целеполагания и самооценки. Индивидуальная и групповая рефлексия позволяет не только оценить образовательные результаты, но и обсудить процесс их получения. Рефлексируя вместе с учениками, педагог помогает им воспринимать учебные успехи как закономерные результаты труда, а неудачи как естественный элемент обучения. При обучении математике хорошо себя зарекомендовали такие рефлексивные формы, как дискуссия по типу «pro-contra», цветовые шкалы самооценки образовательного результата, формирующее оценивание, прогнозирование и другие рефлексивные техники.

Подводя итог данной статьи, отметим, что для профилактики математической тревожности важным представляется возможность обучающегося выбирать содержание своего математического образования, планировать сроки и оценивать результаты своего образования. Именно обучающийся выступает в качестве основной движущей силы своего математического образования, а педагог играет роль координатора процесса, новатора, раскрывающего для обучающихся новые возможности и новые грани математики.

#### Библиографический список

1. Бектурова З.К. Формирование коллаборативной среды обучения как фактор реализации обновленных программ // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 11-2. – С. 271–272.
2. Вербицкий А.А. Педагогические технологии контекстного обучения. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010. – 52 с.
3. Водяха С.А. Особенности мотивации учебной деятельности креативных старшеклассников // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 9. – С. 186–189.

4. Димухаметов Р.С. Обновление научных основ педагогики повышения квалификации: Принцип фасилитации. – Алматы: РИПКСО, 2005. – 224 с.
5. Тарханова И.Ю. Социализация молодежи средствами Интернет-коммуникаций // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23. – № 4. – С. 169–171.
6. Тестов В.А. Основные задачи развития математического образования // Образование и наука. – 2014. – № 1 (4). – С. 3–17.
7. Arnold D., Fisher P., Doktoroff G. and Dobbs J. Accelerating mathematics Sector development in the head start classes // Journal of educational psychology. – 2002. – N. 94 (4). – P. 762.
8. Betz N. Math Anxiety: What is it? [Elektronnyi resurs]: Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association. San Francisco, California, 1977. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED149220.pdf> (Accessed 11.08.2019).
9. Cruikshank D.E., & Sheffield L.J. Teaching and learning elementary and middle school mathematics. – New York: Merrill, 1992.
10. Furner J., Berman B. Math anxiety: Overcoming a major obstacle to the improvement of student math performance (Electronic version). Association for Childhood Education International. Spring 2003.
11. Geist E. A., & King M. Different, not better: Gender differences in mathematics learning and achievement // Journal of Instructional Psychology. – 2008. – N. 35 (1; 1). – P. 43–52.
12. Hembree R. The nature, effects, and relief of mathematics anxiety // J. Res. Math. Educ. – 1990. – N. 21. – P. 33–46.
13. Keshavarzi A., Ahmadi S. A Comparison of Mathematics Anxiety among students by gender // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2013. – Vol. 83. – Pp. 542–546.
14. Klados M.A., Simos P.G., Micheloyannis S., Margulies D.S., Bamidis P.D. ERP measures of math anxiety: how math anxiety affects working memory and mental calculation tasks? // Front Behav Neurosci. – 2015. – № 9. – P. 1–9.
15. Maloney E. A., Beilock S. L. Math anxiety: who has it, why it develops, and how to guard against it // Trends Cogn. Sci. – 2012. – N. 16. – P. 404–406.
16. Park D., Ramirez G., Beilock S. L. The role of expressive writing in math anxiety // J. Exp. Psychol. Appl. – 2014. – N. 20. – P. 103–111.
2. Verbickij A.A. Pedagogicheskie tekhnologii kontekstnogo obucheniya. – M.: RIC MGGU im. M.A. SHolohova, 2010. – 52 s.
3. Vodyaha S.A. Osobennosti motivacii uchebnoj deyatelnosti kreativnyh starsheklassnikov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 9. – S. 186–189.
4. Dimuhametov R.S. Obnovlenie nauchnyh osnov pedagogiki povysheniya kvalifikacii: Princip fasilitacii. – Almaty: RIPKSO, 2005. – 224 s.
5. Tarhanova I.YU. Socializaciya molodezhi sredstvami Internet-kommunikacij // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – T. 23. – № 4. – S. 169–171.
6. Testov V.A. Osnovnye zadachi razvitiya matematicheskogo obrazovaniya // Obrazovanie i nauka. – 2014. – № 1 (4). – S. 3–17.
7. Arnold D., Fisher P., Doktoroff G. and Dobbs J. Accelerating mathematics Sector development in the head start classes // Journal of educational psychology. – 2002. – N. 94 (4). – P. 762.
8. Betz N. Math Anxiety: What is it? [Elektronnyi resurs]: Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association. San Francisco, California, 1977. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED149220.pdf> (Accessed 11.08.2019).
9. Cruikshank D.E., & Sheffield L.J. Teaching and learning elementary and middle school mathematics. – New York: Merrill, 1992.
10. Furner J., Berman B. Math anxiety: Overcoming a major obstacle to the improvement of student math performance (Electronic version). Association for Childhood Education International. Spring 2003.
11. Geist E. A., & King M. Different, not better: Gender differences in mathematics learning and achievement // Journal of Instructional Psychology. – 2008. – N. 35 (1; 1). – P. 43–52.
12. Hembree R. The nature, effects, and relief of mathematics anxiety // J. Res. Math. Educ. – 1990. – N. 21. – P. 33–46.
13. Keshavarzi A., Ahmadi S. A Comparison of Mathematics Anxiety among students by gender // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2013. – Vol. 83. – Pp. 542–546.
14. Klados M.A., Simos P.G., Micheloyannis S., Margulies D.S., Bamidis P.D. ERP measures of math anxiety: how math anxiety affects working memory and mental calculation tasks? // Front Behav Neurosci. – 2015. – № 9. – R. 1–9.
15. Maloney E. A., Beilock S. L. Math anxiety: who has it, why it develops, and how to guard against it // Trends Cogn. Sci. – 2012. – N. 16. – P. 404–406.
16. Park D., Ramirez G., Beilock S. L. The role of expressive writing in math anxiety // J. Exp. Psychol. Appl. – 2014. – N. 20. – P. 103–111.

#### References

1. Bekturova Z.K. Formirovanie kollaborativnoj sredy obucheniya kak faktor realizacii obnovlennyh programm//Mezhdunarodnyjzhurnaleksperimental'nogo obrazovaniya. – 2016. – № 11-2. – S. 271–272.

16. Park D., Ramirez G., Beilock S. L. The role of expressive writing in math anxiety // J. Exp. Psychol. Appl. – 2014. – N. 20. – P. 103–111.



## ИЗМЕНЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ УПРАВЛЕНИЯ

*Управление образованием первоначально представляло собой простое управление образовательным процессом, но с возникновением новых функций и задач в системе образования смысл этого термина не стал вмещаться в данное определение. В педагогической науке появился новый термин – «менеджмент», характеризующийся управлением кадрами, образовательными результатами, финансами. В настоящее время педагогический менеджмент представляет собой целостный комплекс педагогических принципов, методов, организационных норм и технологических приёмов управления, ориентированный на повышение его эффективности.*

*В соответствии с этими изменениями, автор прослеживает, какие преобразования происходили с образовательными результатами непредметного характера: вначале это были межпредметные связи, затем – ключевые компетентности, сегодня – метапредметные результаты.*

*Ключевые слова: метапредметность, педагогический менеджмент, принципы управления, управление образовательным процессом, функции управления.*

**1. Классическая теория управления образованием.** Управление процессом обучения всегда играло заметную роль в образовании, поскольку от грамотно организованного управления зависела деятельность самих образовательных организаций, их результаты, судьбы учеников, надежды родителей, престиж и уважение в окружающем обществе.

Известно, что результаты обучения в школе, в соответствии с триединой дидактической целью (образовательной, развивающей и воспитательной), уже тогда разделялись на три большие группы: предметные, **непредметные** и личностные. Предметные результаты были своего рода инвариантом (содержание предметных программ). Личностные, в большинстве случаев, носили скрытый характер. Непредметные результаты обеспечивали вариативность отечественного образования, поскольку могли легко видоизменяться в соответствии от сложившихся условий и обстоятельств.

В педагогической литературе и сейчас сохранилось несколько эквивалентных определений педагогической категории «межпредметные связи», где указаны самые разные подходы к их профессиональной оценке и поэтому предлагаются различные классификации. Мы приведём несколько громоздкое, но одно из наиболее полных, на наш взгляд, таких определений. *Межпредметные связи можно определить, как педагогический термин, представляющий, интегративные отношения среди объектов, явлений и процессов и педагогической действительности, находящие своё проявление в содержании, формах и методах образовательного процесса и выполняющие образовательную, развивающую и воспитывающую задачи в их дидактическом единстве.*

Актуальность межпредметных связей в школьном обучении в то время была очевидна. Она определялась уровнем развития педагогической науки, когда была ярко выражена интеграция обществен-

ных, естественнонаучных и технических знаний. Следовательно, межпредметные связи представляли один из компонентов содержания образования, требующий соблюдения принципов научности, систематичности, сознательности. Однако именно в качестве самостоятельного принципа идея межпредметных связей выполнила свою организующую и историческую роль предшественника ключевых компетентностей.

**2. Образовательный менеджмент.** Когда образование стало на путь открытости, прежде всего, для социума, и для инновационного вектора развития, в системе образования возникла острая потребность разделить ответственность за качество полученного образования с самими «потребителями образовательных услуг». В силу вновь появившихся причин, положение дел в образовании стало стремительно меняться.

Например, противоречие между образовательными запросами трёх важнейших игроков (государства, общества и личности) на образовательном поле считалось очень плодотворным, поскольку успешное разрешение указанного противоречия выступало ресурсом инновационного развития образования, так необходимого для появления абсолютно новой образовательной реальности, соответствующей требованиям времени.

В таких условиях простое управление образованием уже не стало справляться с выполнением своей задачи сохранения единства образовательной системы. Для того, чтобы предотвратить эти явления автономии и даже иногда изолированности школ от системы, необходим был переход на новый, более жёсткий стиль управления. Им и стал педагогический **менеджмент**. При этом мы специально обратим внимание читателей на то, что понятие «педагогический менеджмент» можно обоснованно считать «правопреемником» понятия «управление образованием».

Впервые вопрос о ключевых компетенциях стал предметом обсуждения в педагогическом обществе в связи с модернизацией национального образования. В основополагающем документе того времени – «Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года» пунктирно были отмечены основные задачи, стоящие перед школой. Среди них, например, такие, что учебное заведение должно дать ученику целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, кроме того – опыт самостоятельной познавательной деятельности и персональной ответственности, так называемые – *ключевые компетенции* [1], являющиеся показателем качества образования. В данном аспекте ключевые компетенции рассматриваются нами как прообраз универсальных учебных действий (метапредметных результатов).

*Ключевые компетенции можно определить, как различные универсальные способы и инструменты обретения обучающимся требуемых образовательных результатов.* При помощи ключевых компетенций обучающийся достигал желаемых результатов и в ситуациях значительной неопределённости. Ключевые компетенции способствовали обучающемуся самостоятельно или в сотрудничестве с другими решать проблемы, то есть – выходить из ситуаций, для разрешения которых не было алгоритма апробированных действий.

В результате проделанной работы педагогами были выделены следующие группы ключевых компетенций: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, личностного самосовершенствования.

Следовательно, в отличие от межпредметных связей, рассмотренных в первом разделе, ключевые компетенции могли применяться в образовательном процессе в течение всего времени обучения в школе, так как имели возможность включения дополнительных элементов. Управление этими непредметными результатами уже вышло за пределы образовательного учреждения и охватывало всю образовательную систему социума – общеобразовательные организации, учреждения дополнительного образования детей. В то время возник новый управленческий термин – управление не образовательными учреждениями, а согласованными образовательными программами.

**3. Педагогический менеджмент современности.** Сегодня перед системой образования ставится задача субъективации всех аспектов деятельности и образовательного пространства нашей страны. Решение новой задачи объясняется возникновением новых субъектов образовательной теории и практики, которые в состоянии сформулировать, осознать и содействовать разрешению образовательных проблем при помощи социальных инициатив. Ответом на них в системе образования разворачивается инновационная и опыт-

но-экспериментальная работа, где формулируются новые принципы обучения.

1. Принцип гуманизации, служащий основой многочисленных перемен в образовании и как эпицентре социальной политики в родном Отечестве. Ведущие понятия, которыми оперируют управленцы, это – человечность, гуманность, милосердие.

2. Принцип научности, который отличается наличием педагогических законов и закономерностей, опирающийся на успехи «большой» педагогики, современные технологии (среди них – метапредметность).

3. Принцип объективности и конкретности предполагает педагогический анализ состояния объекта изучения, учёта возникающих затруднений, своевременной коррекции погрешностей. Управление с опорой на достоверную, объективную, достаточную информацию ориентирует педагога на поиск дополнительного информационного ресурса для принятия оптимального управленческого решения.

4. Принцип оптимальности и эффективности. Эффективным управление можно считать в том случае, когда найдены и учтены педагогические условия, способы и средства воздействия между ними, которые с минимальными потерями приводят к достижению управленческой цели.

5. Принцип системности предполагает охват управлением всего ансамбля (объектов, субъектов) системы образования, привлечения всех освоенных принципов педагогического управления.

Данные ключевые характеристики отечественного образования по своей значимости и выражаются в принципе, который включает в себя гуманизацию целей, способов действий, привлекаемых средств, воздействий на систему образования.

Современный педагогический менеджмент особый акцент делает на конкретные цели управления. Это не случайно, поскольку целеустремленность – важнейший признак любой системы, в том числе и образовательной. В настоящее время, в теории и в практике управления образованием, ведущее место занимают именно такие подходы, что напрямую связано с переосмыслением управления как ведущего фактора, обеспечивающего бесконфликтное развитие системы образования.

Здесь важно отметить, что в качестве итоговой управленческой цели в рамках современных представлений понимают планируемый результат управленческой деятельности, а не требования к формам, видам или условиям образовательного процесса. Следовательно, если мы считаем, что целью нашего влияния является обучаемый, то этот тезис должен находить своё отражение в соответствующих формулировках. Например, Федеральный государственный образовательный стандарт в качестве основной цели предполагает формирование предметных, *метапредметных* и лич-

ностных результатов обучающихся [2]. Можно ли проводить проблемный анализ возможностей образовательной организации для реализации этой цели, не детализировав предварительно эти результаты образования и не определив конкретные пути их формирования?

Иными словами, сегодня ведущим условием реализации главной цели управления образовательным процессом выступает модернизация теории управления. Главным условием достижения цели совершенствования служит изменение различных ресурсов образовательного процесса, и, в первую очередь – кадровых, обретение педагогами новых компетенций.

Итак, ведущим условием достижения всего комплекса целей становится научно поставленная управленческая деятельность. «Сегодня менеджмент рассматривается как наука, искусство по мобилизации интеллектуальных, материальных и финансовых ресурсов для эффективного и действенного функционирования организации. В управлении соединяются воедино организационно-технические, психолого-педагогические аспекты, связанные с управлением людьми для организации коллектива на достижение общей цели» [3].

Таким образом, «образовательный менеджмент – управление, в основе которого лежат субъект-субъектные отношения, направленные с помощью совокупности методов, средств, приемов и принципов на достижение целей образования» [4].

Исходя из выше изложенного, можно предложить следующую модель целеполагания в управлении образовательным процессом в школе.

1. Разработать конкретную управленческую цель, направленную на обучающихся. В этом разделе так же необходимо спрогнозировать итоговые результаты (предметные, метапредметные, личностные), то есть указать чёткие измеримые показатели для обучаемых, определить, какими конкретными способами эти результаты будут определяться и измеряться. Определение способов выявления образовательного результата заранее необходимо ещё и в том смысле, что они выступают в качестве объективного критерия правильности постановки управленческих целей. Следовательно, цели, как сегодня модно говорить, – обязательно должны быть «оцифрованы».

2. Дополнить имеющуюся модель вариантами деятельности педагогов. В соответствии с разработанной целью первого этапа эти дополнения могут потребовать изменений не только в формы и методы учебного процесса, но и его наполнения новым содержанием.

3. После анализа указанной модели необходимо поменять и требования к её ресурсному наполнению, включая не только интеллектуальные ресурсы педагогов: знания, умения, ведущую направленность деятельности, но и ресурсы матери-

ально-технического и организационного сопровождения учебного процесса, то есть все имеющиеся образовательные ресурсы.

Выбор тех или иных форм и методов взаимодействия с обучаемыми, способов достижения требуемого варианта готовности педагогов к деятельности в новых условиях во многом зависит от уровня освоения ключевых компетенций педагога, поэтому цели второго и третьего этапов имеют менее жёсткий, рекомендательный характер. В целом всё это объективно способствует реальному совершенствованию обучения и воспитания.

На основе высказанных предложений, возникает необходимость пересмотра критериев оценивания успешности обучающихся. Сегодня обучающимся, прежде всего, необходимы метапредметные умения, универсальные учебные действия, функциональная, экстрафункциональная, а не только академическая грамотность. Знания, которые получает обучающийся в школе, не должны иметь отсроченного характера «на завтра». Они необходимы «здесь и сейчас», то есть обучение должно стать непрерывным, в течение всей жизни современных граждан.

*В этой ситуации термин «метапредметность» следует понимать, как первообразный педагогический принцип, который может быть реализован при помощи метапредметного подхода и метадеятельности. Образовательными результатами такой деятельности выступают метаспособы, метазнания и метаумения.*

Читателям данной статьи целесообразно напомнить, что в соответствии с «Законом об образовании в Российской Федерации» [5] одним из условий реализации ФГОС является выполнение комплекса требований к результатам освоения основной образовательной программы. При этом в Стандарте выделяются три группы образовательных результатов: личностные, предметные и метапредметные. Далее в Стандарте даётся разъяснение, что к метапредметным результатам относятся освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные).

Сегодня в образовательной деятельности педагогам важно сформировать умения обучающихся применять их в учебной, познавательной и социальной практике. Необходимо обеспечить самостоятельность планирования и выполнения учебной деятельности, а также организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, проектировать индивидуальный образовательный маршрут.

Следовательно, метапредметность является одним из оснований управления учебной деятельностью обучающихся. Таким образом, можно сделать вывод о том, что метапредметный подход определяет единство и целостность процесса личностного и социального развития обучающегося,

преемственность всех ступеней образовательного процесса в переживаемый нами период времени.

Итак, в этой статье мы проследили диалектику управления образованием от классического управления и педагогического менеджмента до искусства управления. При этом соответственно меняются и непредметные результаты: от межпредметных связей и ключевых компетентностей до метапредметных результатов образования.

#### Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.2001 № 1756-р. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_02/393.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html) (дата обращения: 10.02.2019).

2. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / под ред.: А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2009. – 35 с.

3. Сивак О.Г. Методология современного образовательного менеджмента // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2016/04/66806> (дата обращения: 08.10.2019).

4. Базанова П.С. Образовательный менеджмент: от теории к практике [Электронный ресурс]. // Молодой ученый. – 2018. – № 21. – С. 227–229. – Ре-

жим доступа: <https://moluch.ru/archive/207/50770/> (дата обращения: 09.10.2019).

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012. – М.: Проспект, 2013. – 160 с.

#### References

1. Konceptsiya modernizacii rossijskogo obrazovaniya na period do 2010 goda: utv. rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29.12.2001 № 1756-r. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_02/393.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html) (data obrashcheniya: 10.02.2019).

2. Konceptsiya federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov obshchego obrazovaniya: proekt / pod red.: A.M. Kondakova, A.A. Kuznecova. – M.: Prosveshchenie, 2009. – 35 s.

3. Sivak O.G. Metodologiya sovremennogo obrazovatel'nogo menedzhmenta // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii. – 2016. – № 4. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://web.snauka.ru/issues/2016/04/66806> (data obrashcheniya: 08.10.2019).

4. Bazanova P.S. Obrazovatel'nyj menedzhment: ot teorii k praktike [Elektronnyj resurs]. // Molodoj uchenyj. – 2018. – № 21. – S. 227–229. – Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/archive/207/50770/> (data obrashcheniya: 09.10.2019).

5. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» № 273 ot 29.12.2012. – M.: Prospekt, 2013. – 160 s.

## ОБ ИССЛЕДОВАНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТА КАК ФАКТОРА РАЗВИТИЯ САМОПОНИМАНИЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА

Статья посвящена разработке и применению модели воспитательной деятельности с использованием интернета как фактора развития самопонимания младшего подростка. Формулируются исходные положения для разработки данной модели: трактовка социальной ситуации развития в контексте современной социокультурной ситуации; понимание воспитания как создания условий для развития личности, характеристики особенностей самосознания и самопонимания подростков. На основе этих положений описывается модель воспитательной деятельности с использованием интернета как фактора развития самопонимания младшего подростка, в основе которой рассмотрение ее с точек зрения деятельности педагога и деятельности ребенка, а также появления общей деятельности. Данные положения и проведенное автором пилотажное эмпирическое исследование предлагает модель оценивания уровня самопонимания, включающую в себя оценку фаз его развития: предпонимание, генетическое самопонимание, структурное самопонимание.

**Ключевые слова:** воспитательная деятельность, интернет, младший подросток, самосознание, самопонимание, модель, эмпирическое исследование.

Организация результативной воспитательной деятельности в образовательной организации не может не учитывать социальную ситуацию развития детей определённого возраста, понимаемую как «условия, в которых возможно удовлетворение потребностей подростка, и направление его психологического и социального развития» [3, с. 3].

Описание социальной ситуации развития ребёнка для любого поколения требует анализа факторов и закономерностей жизни именно этого поколения и поэтому образовательная ситуация соответственно должна рассматриваться в контексте социокультурной динамики и культурной вариативности [11]. Среди последних в современной ситуации развития детей выделим интернет. А.В. Мудрик трактует его как мегафактор социализации, влияющий не непосредственно, а опосредованно на социализацию всех людей [9].

Исследования влияния интернета на социальную жизнь и личностное развитие проводятся с использованием различной терминологии: виртуальная коммуникация (Е.П. Белинская, А.Е. Жичкина), киберсоциализация (В.А. Плешаков), сетевая идентичность (О.К. Тихомиров, А.Е. Войскунский, А.Г. Асмолов, И.М. Богдановская, Г.Ю. Иконникова, Н.Н. Королева), распространённость и функции интернета и компьютерных технологий (Г. Солдатов, А. Чекалина, Е. Кропалева, С.Б. Цымбаленко, Аманда Ленарт, Дана Пейдж, М.Р. Мирошкина, Е.Б. Евладова, А.В. Куракин, Д.А. Лазарева), особенности общения онлайн (Д.О. Королева, А.Б.Холмогорова, Т.В. Авакян, Е.Н. Клименкова, Д.А. Малюкова), влияние ролевых онлайн-игр (К.Д. Хломов, А.В. Кондрашкин, П.А. Кузин, С.М. Калякина, К.И. Тюльканова, Д.П. Медведев). Эти исследования показывают – интернет занимает значительное время в повседневной жизни со-

временных подростков и существенно влияет на сознание, идентичность и самосознание людей.

### Теоретические основы

Анализ понятийного поля воспитания (Ю.К. Бабанский, А.В. Петровский, В.А. Сластенин, М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, О.С. Гребенюк, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.Д. Поляков, С.М. Юсфин, Г.К. Селевко, В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Х.Й. Лийметс, В.И. Андреев) в контексте темы нашего исследования позволил сформулировать следующее его рабочее определение: *воспитание – это педагогически организованное взаимодействие воспитателя и воспитанника через создание условий для развития личности или отдельных личностных качеств.*

Воспитание реализуется через воспитательную деятельность педагогов. Нам близка позиция П.В. Степанова, согласно которой «воспитательная деятельность – это профессиональная деятельность педагога, направленная на развитие личности ребенка» [13, с. 6].

Интегрируя понятия «воспитание», «воспитательная деятельность» и интернет (как мегафактор социализации), мы определяем воспитательную деятельность с использованием интернета как *деятельность педагога, направленную на организацию взаимодействия воспитателя и воспитанника в киберпространстве и реальных делах с целью развития личности или отдельных личностных качеств.*

В нашем исследовании мы придерживаемся деятельностного подхода. Согласно А.Н. Леонтьеву [6] в структуре любой деятельности, в том числе воспитательной, следует выделять мотивы и цели, и соответствующие им деятельность и действия. Перенеся основные положения деятельностного подхода в воспитательную деятельность, П.В. Сте-

панов определяет ее как сложно организованную, где мотив и цель совпадают, «роль общей цели выполняет осознанный мотив, превращающийся благодаря его осознанности в мотив-цель» [14]. То есть если основной целью деятельности педагога является развитие личности ребенка, то такая деятельность будет воспитательной. В качестве соответствующих составляющих воспитательной деятельности, по П.В. Степанову, выступают организационная и коммуникативная её стороны.

### **Модель воспитательной деятельности с использованием интернета**

Модель воспитательной деятельности с использованием интернета нами описана ранее [16]. В ее основе, с одной стороны, собственно педагогическая деятельность, которая направлена на развитие личности ребенка, а с другой – деятельность ребенка. В результате соединения деятельности педагога и деятельности ребенка появляется новая общая для педагога и ребенка деятельность [10].

Педагогическая деятельность представлена в рамках традиционной педагогики в следующих компонентах: целевой, планирование, реализация деятельности, аналитико-результативный.

Согласно психолого-педагогической концепции О.В. Лишина структура деятельности относительно ребенка включает в себя три структурных компонента: блок потребностей, мотивов и интересов; операционно-действенный блок; деловое и межличностное общение, связанное с деятельностью [7].

На пересечении целей педагога и потребностей, мотивов и интересов ребенка вырабатывается их совместная цель деятельности. Совместная деятельность педагога и воспитанника – это выполнение ребенком определенных операций и реализация целей воспитания через определенное содержание в тех или иных формах деятельности. Совместная рефлексия позволяет реализовать необходимость в общении между участниками деятельности, переводя его на уровень формирования личностных смыслов у учащихся и реализуя аналитико-результативный компонент педагогической деятельности.

Эффективной будет такая воспитательная деятельность с использованием интернета, которая позволит решать актуальные вопросы по развитию личности. Представители различных научных школ (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Г.А. Собиева, А.П. Гуркина, Р. Бернс, А.А. Реан, Е.И. Петанова, Ж.К. Дандарова) относят подростковый возраст к периоду интенсивного развития самосознания: происходит становление субъектности самосознания, активное изменение Я-образа, развитие всех видов самооценок.

Интегрируя основные мотивы ребенка в образовательный процесс, можно говорить о важности реализации таких целей воспитательной деятель-

ности, как создание условий для самопознания и самопонимания, самореализации и самоопределения соответственно ранее определенным возрастным периодам. Мы полагаем, что построение воспитательной деятельности на основе трактовки самосознания, самопонимания не только как психологической, но и психолого-педагогической категории дает возможность для разработки методики оценки результатов воспитательной деятельности с использованием интернета.

На основе анализа самосознания, «Я-концепции», самопонимания в психологии, понимания в педагогике нами были выделены следующие положения, ставшие основой для трактовки самопонимания как психолого-педагогической категории:

– самосознание – высшая ступень развития сознания, связанная с формированием человека как субъекта деятельности и включенная в процесс становления личности (Л.И. Божович, И.С. Кон, В.В. Столин и др.) [2; 5; 15].

– понятие самосознания и «Я-концепция» определяет общее отношение человека к самому себе, совокупность установок, направленных на себя.

– в структурном плане составляющие самосознания – когнитивный (образ Я), эмоционально-ценностный (отношение к себе, самооценка), поведенческий (регулятивный) компоненты [1].

– понимание – это универсальная операция мышления, связанная с усвоением нового содержания, включением его в систему устоявшихся идей и представлений [12].

– операциональное определение понимания (по М.Е. Бершадскому) связано с выделением фаз или этапов понимания: предпонимание, характеризующее исходное когнитивное состояние ребенка, от которого зависит успешность понимания новой информации, генетическое понимание, структурное понимание, системное понимание [8].

Представленная на рисунке 1 схема операционального определения самопонимания позволяет разрабатывать параметры, критерии и методы оценивания уровня самопонимания, подбор соответствующих диагностических средств; подготовку инструментария оценивания, проведение самого исследования; обработку, анализ, интерпретацию, оценку и обсуждение полученных результатов.

Мы применили эту схему к фазам предпонимания, «генетического» самопонимания и структурного самопонимания. Системное самопонимание не входит в сферу внимания нашего исследования, так как только начинает формироваться у младшего подростка.

### **Модель исследования самопонимания**

Указанные особенности формирования самопонимания стали основанием для проведения пилотажного исследования, анализ результатов которого позволил уточнить модель воспитатель-



**Рис. 1.** Схема операционального определения самопонимания (модификация схемы М.Е. Бершадского)

ной деятельности с использованием интернета как фактора развития самопонимания младшего подростка.

В качестве методик проведения пилотажного исследования нами были использованы:

1. Самооценочная методика, разработанная на основе репертуарных решеток Дж. Келли.
2. Аудиосочинение «Я».
3. Составление подростками схемы своего Я.

В основе первой методики – метод репертуарных решеток для исследования индивидуальной категориальной структуры личности, предложенный в 1950-х американским психологом Джорджем А. Келли [4]. В общем виде репертуарная решетка представляет собой таблицу, которая заполняется либо самим испытуемым, либо экспериментатором. Столбцы – ролевые персонажи, относящиеся к семи группам («Я», «семья», «отношения», «близкие», «авторитет», «ситуативные персонажи», «ценности»).

В нашем случае – это были категории «самый большой неудачник»; «успешный человек»; «тот, с кем бы вы могли поделиться своими сокровенными мыслями, личными переживаниями, секретами»; «человек, на которого вы бы хотели быть похожим»; «тот, каким вы станете в будущем; тот, какой вы в интернете (социальных сетях)»; «каким вас видят члены семьи»; «каким вас видят сверстники»; «Вы сейчас».

Строки матрицы – элементы, диагностические критерии, являющиеся основанием для выделения конструктов. В нашем случае – это качества людей, характерные или нет для данных ролей. Отбор элементов для репертуарной решетки происходил следующим способом: в двух группах (15 человек)

проводилась беседа по выявлению наиболее явных черт сходства и отличия между представленными ролевыми персонажами. Затем были выявлены наиболее часто встречаемые из них, составлен список и вместе с этими же детьми по каждому из объектов составлены пары признаков, имеющих полярное значение. В результате были сформированы 18 пар прилагательных – черт характера

В пилотажном исследовании мы использовали вид репертуарных решеток – оценочная решетка (испытуемый оценивает каждый элемент по градуированной шкале).

Выборка пилотажного исследования составила 57 человек, из них 31 девочка, 26 мальчиков. Средний возраст 11,8 года.

Проведенный анализ с помощью компьютерных программ Microsoft Excel и Statistica позволили сделать следующие выводы:

– Сравнение среднего значения, корреляции его по Спирмену и кластерного анализа позволяет говорить о том, что в основном восприятие себя в реальной жизни и в Интернете у детей примерно одинаково и близко к тому, как они оценивают мнение о себе родителей и сверстников.

– Роль «Тот, с кем бы вы могли поделиться своими сокровенными мыслями, личными переживаниями, секретами» не является показателем Значимого для ребенка.

Анализ аудиосочинения и схемы «Я» показал следующее:

– Схема «Я» более информативна с точки зрения оценки уровня структурного понимания чем аудиосочинение, но требует проведения предварительной работы по формированию умения подавать информацию в требуемом виде.

Модель исследования самопонимания

Фаза	Критерий	Параметр	Уровни	Метод проведения исследования
Пред-понимание	Оценка возможностей детей по их интеллектуальному развитию (способность выполнить задания)	Скорость понимания задачи самостоятельность	Высокий – быстро понимает поставленную перед ним задачу по структурированию представлений, не задает дополнительных вопросов или задает их осмысленно, уточняя детали, работает самостоятельно. Средний – понимает задачу по структурированию представлений после повторного объяснения, задает вопросы в процессе подготовки и выполнения задания, работает самостоятельно с поддержкой педагога, с «подсказками». Низкий – с трудом понимает задачу даже после многократного повторения, задает вопросы по каждому моменту или совсем не задает – ждет помощи, работает не самостоятельно, с постоянной поддержкой педагога или самостоятельно, но не выполняя задачу.	Коллективное выполнение задания по структурированию (составление схемы образа сказочного героя), умение представить свою точку зрения
Генетическое понимание	Знание определений качеств человека	Соответствие определений качеств человека общепринятым значениям (толковому и психологическим словарям) Полнота определения	Высокий – определение соответствует по смыслу толковому словарю. Средний – определение в целом соответствует по смыслу толковому словарю, но ребенок чаще для объяснения использует примеры, а не определения. Низкий – ребенок не понимает или неверно понимает значение понятия	Письменный опрос – выделить пять качеств, которые важны для человека и дать им определение
Генетическое самопонимание	Знание понятий в отношении проявляемых качеств у себя, ценностная оценка к этим качествам	Наличие личностного отношения к предмету разговора (значимо, незначимо) Умение привести примеры относительно себя	Высокий – ребенок определяет свое отношение к данному понятию, характеризует степень его проявления в своем образе, приводит примеры. Средний – ребенок определяет свое отношение к данному понятию, характеризует степень его проявления в своем образе, после уточнения у педагога, в каких вариантах оно может проявляться у человека, не приводит примеры или приводит аналогичные тем, которые привел педагог. Низкий – ребенок не может определиться со своим отношением к понятию, не может охарактеризовать степень его проявления, не приводит примеры или примеры не соответствуют данному понятию.	Письменный опрос – как эти качества проявляются у самого ребенка
Структурное самопонимание	Структурированность представлений о себе	Количество структурных компонентов	Высокий уровень – 8-10 конструктов, детализация есть не менее чем у 2-х конструктам. Средний уровень – 5-7 конструктов, детализация есть хотя бы по 1 конструкту. Низкий уровень – 4 и менее конструктов.	Создание схемы «Я»

– Количество конструктов составляет от 1 до 10, средний показатель 6-7. Детализация чаще всего идет только по тем конструктам, которые относятся к друзьям, увлечениям и школе.

На основе проведенного теоретического и пилотажного эмпирического исследования нами была разработана следующая модель изучения самопонимания (табл. 1).

В рамках нашего исследования помимо оценки представленных фаз самопонимания планируется и оценка значимости и соотношения образов «Я» и «Я в интернете» как показателя влияния воспитательной деятельности с использованием интернета на развитие самопонимания младшего подростка.

Данная модель стала основой для проведения диагностики хода и результатов основной части нашего исследования.

#### Выводы

Проведенное теоретическое исследование позволило сформулировать понятие «воспитательная деятельность с использованием интернета», структурировать модель воспитательной деятельности с использованием интернета с целью развития самопонимания младшего подростка. Разработка операционального определения самопонимания и проведенное пилотажное эмпирическое исследование стало основой для разработки модели исследования самопонимания.



Указанные модель воспитательной деятельности с использованием интернета и модель исследования самопонимания могут являться основанием для организации развёрнутого психолого-педагогического экспериментирования с воспитательной деятельностью с использованием интернета как фактора развития самопонимания младшего подростка.

#### Библиографический список

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Келли Д. Теория личности (теория личных конструктов). – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.
4. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 256 с.
7. Мониторинг когнитивной сферы: понимает ли ученик то, что изучает? – М.: Педагогический поиск, 2004. – 176 с.
8. Мудрик А.В. Социализация человека. – М.: Академия, 2006. – 304 с.
9. Поляков С.Д. Психопедагогика школы: научно-популярная монография с элементами научной фантастики. – Ульяновск: Ульяновский гос. пед. ун-т, 2011. – 325 с.
10. Поляков С.Д. О социальной ситуации развития ребёнка и современности // «Цифровое поколение» и педагогические реалии современной России: науч.-практ. интернет-конф. с междунар. участием (Москва, ноябрь-декабрь 2016 г.) / под ред. М.Р. Мирошкиной, Е.Б. Евладовой, С.В. Лобынцевой. – М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», 2017. – С. 174-176.
11. Словарь по логике / А.А. Ивин, А.Л. Никифоров. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
12. Степанов П.В. Современная теория воспитания: словарь справочник / под ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогический поиск, 2017. – 48 с.
13. Степанов П.В. Структура воспитательной деятельности педагога. – М.: Педагогический поиск, 2017. – 128 с.
14. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983. – 286 с.
15. Тасимова Н.В. Модель воспитательной деятельности с использованием интернета как составляющая социализации подростков // Системный подход в воспитании: развитие во времени и пространстве. Материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию со дня рождения академика РАО Людмилы Ивановны Новиковой (18–

19 октября 2018 г., г. Москва) / под ред. Н.Л. Селивановой, И.Ю. Шустовой. – М.: Педагогический поиск, 2018 – 592 с.

#### References

1. Berns R. Razvitiye YA-koncepcii i vospitanie. – M.: Progress, 1986. – 420 s.
2. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. – M., Prosveshchenie, 1968. – 464 s.
3. Kelli D. Teoriya lichnosti (teoriya lichnykh konstruktov). – SPb.: Rech', 2000. – 249 s.
4. Kon I.S. V poiskah sebya: Lichnost' i ee samosoznanie. – M.: Politizdat, 1984. – 335 s.
5. Leont'ev A.N. Deyatel'nost', soznanie, lichnost'. – M.: Politizdat, 1975. – 304 s.
6. Lishin O.V. Pedagogicheskaya psihologiya vospitaniya. – M.: Institut prakticheskoy psihologii, 1997. – 256 s.
7. Monitoring kognitivnoj sfery: ponimaet li uchenik to, chto izuchaet? – M.: Pedagogicheskij poisk, 2004. – 176 s.
8. Mudrik A.V. Socializaciya cheloveka. – M.: Akademiya, 2006. – 304 s.
9. Polyakov S.D. Psihopedagogika shkoly: nauchno-populyarnaya monografiya s elementami nauchnoj fantastiki. – Ul'yanovsk: Ul'yanovskij gos. ped. un-t, 2011. – 325 s.
10. Polyakov S.D. O social'noj situacii razvitiya rebyonka i sovremennosti // «Cifrovoye pokolenie» i pedagogicheskie realii sovremennoj Rossii: nauch.-prakt. internet-konf. s mezhdunar. uchastiem (Moskva, noyabr'-dekabr' 2016 g.) / pod red. M.R. Miroshkinoy, E.B. Evladovoj, S.V. Lobyncevoj. – M.: FGBNU «Institut izucheniya detstva, sem'i i vospitaniya RAO», 2017. – S. 174-176.
11. Slovar' po logike / A.A. Ivin, A.L. Nikiforov. – M.: VLADOS, 1997. – 384 s.
12. Stepanov P.V. Sovremennaya teoriya vospitaniya: slovar' spravochnik / pod red. N.L. Selivanovoj. – M.: Pedagogicheskij poisk, 2017. – 48 s.
13. Stepanov P.V. Struktura vospitatel'noj deyatel'nosti pedagoga. – M.: Pedagogicheskij poisk, 2017. – 128 s.
14. Stolin V.V. Samosoznanie lichnosti. – M.: MGU, 1983. – 286 s.
15. Tasimova N.V. Model' vospitatel'noj deyatel'nosti s ispol'zovaniem interneta kak sostavlyayushchaya socializacii podrostkov // Sistemnyj podhod v vospitanii: razvitiye vo vremeni i prostranstve. Materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. 100-letiyu so dnya rozhdeniya akademika RAO Lyudmily Ivanovny Novikovoj (18–19 oktyabrya 2018 g., g. Moskva) / pod red N.L. Selivanovoj, I.YU. SHustovoj. – M.: Pedagogicheskij poisk, 2018 – 592 s.

## ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЕ

В статье выделяются и раскрываются особенности технологии педагогического сопровождения индивидуальной образовательной деятельности обучающихся в разновозрастной группе, главная из которых заключается в том, что объектом сопровождения является не только индивидуальная образовательная деятельность ученика, но и развитие образовательного взаимодействия детей разного возраста, что обуславливает одновременное использование двух групп принципов: сопровождения индивидуальной образовательной деятельности обучающихся и развития взаимодействия детей разного возраста. Раскрываются задачи педагогического сопровождения индивидуальной образовательной деятельности детей разных возрастных категорий, обучающихся в разновозрастной группе (7–11 лет – младший школьный возраст; 12–16 лет – подростковый возраст; 17–18 лет – ранняя юность).

Педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной деятельности обучающихся в разновозрастной группе рассматривается как субъектно-ориентированная технология индивидуализации образовательного процесса и включает следующие этапы: диагностический, проектировочный, практический и рефлексивно-аналитический.

В заключение статьи сделаны выводы о состоянии исследуемой проблемы и путях ее развития.

**Ключевые слова:** индивидуализация образовательного процесса, технология педагогического сопровождения, образовательная деятельность, разновозрастная группа, взаимодействие детей разного возраста.

**М**одернизация образования, главным образом, проявляющая себя в переходе российской системы образования на новую содержательную и технологическую модель, направлена на создание условий развития индивидуальности обучающегося, которая раскрывается через личностные образовательные интересы и потребности каждого ребенка. Одновременно, ставится задача создания условий для социализации обучающихся, формирования у них коммуникативной компетентности, что обуславливает необходимость оказания квалифицированной педагогической помощи обучающемуся в образовательном процессе. В качестве такой помощи и поддержки мы рассматриваем педагогическое сопровождение (далее – ПС) индивидуальной образовательной деятельности (далее – ИОД) обучающихся.

Исследование этимологии термина «сопровождение» посредством различных словарей и справочников позволяет рассматривать его как совместные действия, систему, процесс, вид деятельности.

Исследование существующих в литературе различных трактовок понятия «педагогическое сопровождение» показало отсутствие его единого прочтения. В нашем исследовании мы опираемся на мнение М.И. Рожкова, который понимает его как обеспечение условий для развития ребенка, помощь в процессе вхождения его в «зону ближайшего развития» [4, с. 4].

Поиск комплексного решения проблемы сопровождения ИОД обучающихся в педагогической науке и практике чаще всего обсуждается на примере разновозрастных детских коллективов. Научных работ, раскрывающих особенности сопровождения ИОД обучающихся в разновозрастных группах

(далее – РВГ) мы не обнаружили. Однако, анализ результатов опросных методик, проведенных нами среди педагогов организаций общего, дополнительного и неформального образования, где функционируют постоянные и временные РВГ, в которых одновременно обучаются дети по разным образовательным программам, позволяет сделать вывод о наличии проблем в педагогическом сопровождении ИОД обучающихся в РВГ, связанных с особенностями их взаимодействия и его регулирования.

Под *разновозрастной группой* мы понимаем: «...общность детей, отличающихся паспортным возрастом, уровнем физического и социального развития и объединенных на основе общего социального интереса или решения общей задачи» [6, с. 135].

Педагогическое сопровождение ИОД обучающегося в РВГ мы понимаем как часть сложного процесса, включающего ПС не только индивидуальной деятельности каждого ребенка, но и одновременно сопровождение совместной работы обучающихся разного возраста, основой которой является педагогически целесообразное взаимодействие старших и младших детей в РВГ. Педагогическое сопровождение мы рассматриваем как способ развития индивидуальности обучающихся, механизм развития и самореализации личности каждого ребенка в РВГ, условие для формирования коммуникативных умений школьников.

Для формирования субъектной позиции обучающихся в РВГ мы используем субъектно-ориентированную технологию индивидуализации образовательного процесса, разработанную Л.В. Байбородовой [1, с. 13–15]. Рекомендации данного автора по проектированию и организации педагогического сопровождения ИОД обучающихся мы успешно применяем в своем опыте уже не-

сколько лет, частично адаптируя и дополняя их, с учетом особенностей индивидуальной образовательной деятельности обучающихся в разновозрастной группе.

Сопровождающая деятельность педагога в разновозрастной группе невозможна без специальной теоретической и практической подготовки, так как ИОД обучающегося в РВГ имеет ряд особенностей, которые обусловлены психологическими механизмами взаимодействия детей разного возраста (механизм подражания для младшего, механизм взросления для старшего возраста) и определяют позицию обучающегося во взаимодействии: «старший» – «младший» [5, с. 48]. Данные механизмы определяют специфику реализации функций разновозрастной группы: функции психологической защиты ребенка, социальной поддержки, стимулирующей, компенсаторной, функции самоорганизации, опережающего обучения, актуализации знаний, взаимообучения и взаимообогащения [6, с. 136].

Отметим, что программу педагогического сопровождения ИОД обучающегося в РВГ мы рассматриваем как проект педагога, обеспечивающего условия для самореализации каждого ребенка в РВГ не только в процессе продвижения его индивидуального образовательного проекта, но и проекта группы, важнейшим ресурсом которой являются преимущества образовательного взаимодействия детей разного возраста.

Поэтому проектирование ПС индивидуальной образовательной деятельности обучающегося в РВГ невозможно без учета сразу двух групп принципов: *принципов педагогического сопровождения ИОД обучающихся* (прогнозирования; саморазвития; мотивационного обеспечения проектной деятельности; субъектной позиции ребенка; взаимодействия субъектов проектирования; технологичности; непрерывности и цикличности; рефлексивности и *принципов развития взаимодействия детей разного возраста* (принцип интеграции и дифференциации социальных интересов в РВГ; вариативности выбора форм взаимодействия старших и младших; динамичности и поливариативности ролевого участия обучающихся в социальных отношениях разновозрастной группы; референтности и неконформизма в отношениях участников взаимодействия; саморазвития и самоорганизации жизнедеятельности разновозрастного объединения детей) [6, с. 137]. Для нас важно, что все перечисленные принципы дополняют друг друга.

Отметим, что особенности профессиональной деятельности педагога, сопровождающего ИОД обучающегося в РВГ, определяются, в том числе, и образовательным запросом со стороны обучающегося и его родителей, что влияет на выбор позиции сопровождающего педагога. В ходе опытной работы мы пришли к выводу, что оптимальной для

педагога, сопровождающего ИОД обучающегося в РВГ, является *тьюторская позиция*, которая заключается в создании условий для определения и дальнейшей реализации учеником собственных, лично-значимых для него, образовательных целей [2, с. 27].

Основные цели педагогического сопровождения ИОД обучающегося в РВГ, мы определили следующим образом – обеспечение успешности ИОД обучающегося в РВГ, поддержка ребенка в социальной адаптации к условиям разновозрастного детского объединения, помощь в проектировании индивидуальных образовательных проектов (маршрута, плана, программы), жизненных и профессиональных планов с учетом личностных устремлений, индивидуальности и возраста ребенка.

В соответствии с указанными целями и общими задачами педагогического сопровождения ИОД обучающегося (выявление образовательных мотивов и интересов каждого ученика; конкретизация образовательных запросов семьи обучающегося; поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальных образовательных проектов; формирование рефлексивной образовательной среды; анализ результатов ИОД обучающихся; изучение влияния различных условий и средств на сопровождаемый процесс; выявление возможностей развития и корректировки процесса сопровождения) мы определили задачи педагогического сопровождения ИОД детей разных возрастных категорий, обучающихся в РВГ. Рассмотрим их подробно:

Задачи педагогического сопровождения (далее ПС) детей 7–11 лет – *младший школьный возраст* – выявление и развитие интересов, направленностей и потребностей детей, развитие мотивации к ИОД, развитие самостоятельности и самоорганизации, формирование навыков рефлексии собственной деятельности, развитие творческих способностей.

Задачи ПС школьников 12–16 лет – *подростковый возраст* – поддержка в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, определение стратегии и направления образовательной деятельности, социализация, формирование субъектной позиции участника образовательного процесса, потребности в самообразовании, формирование навыков перспективного целеполагания развитие универсальных учебных навыков.

Задачи ПС обучающихся 17–18 лет – *ранняя юность* – помощь в профессиональном самоопределении, поддержка в решении экзистенциальных проблем (самопознание, поиск смысла жизни, достижение личной идентичности), формирование навыков самостоятельной образовательной деятельности, развитие способности к целеполаганию и рефлексии собственной деятельности, развитие социальной компетентности [3, с. 324].

В опытной работе мы помогаем обучающимся реализовать свои образовательные замыслы как через индивидуальные образовательные маршруты и программы, так и через совместные проекты старших и младших. При этом, хорошо себя зарекомендовали такие педагогические средства, как организация многоуровневого целеполагания совместной деятельности обучающихся разного возраста; формирование избыточной образовательной среды; статусно-ролевые пробы в рамках урочной и внеурочной деятельности; расширение набора образовательных мероприятий, в которых возможно сотрудничество и сотворчество обучающихся разного возраста.

Отметим, что содержание и формы деятельности сопровождающего педагога изменяются и дополняются как в соответствии с индивидуальными образовательными траекториями обучающихся (помощь в освоении темы, подготовке и творческому конкурсу, и т. д.), так и при сопровождении образовательной работы, которую дети осуществляют в разновозрастных парах, микрогруппах и пр.

В практике мы выстраиваем процесс педагогического сопровождения ИОД обучающегося в РВГ в соответствии со следующими этапами: диагностический (проблематизация); проектировочный (поисково-вариативный), практический и рефлексивно-оценочный (аналитический) этапы [4, с. 4–5].

Проследим названные этапы на примере такой формы реализации сопровождения ИОД обучающегося, как *педагогическое консультирование* (индивидуальное, групповое).

Педагогическая консультация представляет собой беседу, в ходе которой ученик (группа учеников) и учитель-предметник обсуждают вопросы, связанные с освоением школьниками учебного предмета. Целью беседы является активизация учеников в отношении планирования и дальнейшей реализации ИОД по предмету, с учетом интересов, склонностей и способностей, особенностей характера ребенка, уже имеющихся у него навыков и т.д. Здесь, на *этапе диагностики*, выявляются уже имеющиеся и возможные проблемы и затруднения, создается позитивный настрой на их преодоление. Опираясь на вопросы педагога, ученик и учитель составляют рабочий план по реализации определенной части индивидуального образовательного проекта, обсуждают вариативность включения обучающихся в деятельность РВГ, в том числе, в различных статусно-ролевых позициях (ученик, консультант, учитель и др.).

Все решения принимаются в диалоге, основу которого составляет совместный поиск способа решения проблемы, в процессе которого все участники могут высказывать свои предположения, опасения, надежды и аргументированно отстаивать свою точку зрения. Результатом *проектировочного этапа* может быть индивидуальный образовательный

проект обучающегося (план, маршрут, программа), который предполагает как индивидуальные, так, и коллективные формы учебной работы во взаимодействии с обучающимися разного возраста.

Дальнейшие консультации организуются уже в ходе реализации индивидуальной образовательной деятельности по предмету (*практический этап*). Каждая встреча содержит анализ образовательной ситуации ученика на очередном этапе освоения учебной дисциплины.

В ходе консультаций педагог осуществляет различные виды работы: мотивационную (развитие познавательной активности ученика), коммуникативную (обеспечение обратной связи и её результативности), рефлексивную (формирование критического отношения ученика к собственной деятельности, анализ успехов и неудач, понимание причин).

Педагог может сопровождать различные по объему работы и времени реализации индивидуальные образовательные проекты обучающихся. Сопровождению подлежат и использование отдельных образовательных технологий, например, портфолио. Использование которой особо актуально для обучающихся в РВГ. Её можно рассматривать и как технологию оценивания результатов педагогического сопровождения ИОД обучающихся в РВГ. Вместе с педагогом ребенок проходит путь самоопределения, при его поддержке реализует свою индивидуальность. Портфолио позволяет учителю и ученику проектировать ИОД ученика, отслеживать личные достижения [5, с. 397].

Особо отметим, что регулирование взаимоотношений детей разного возраста в разновозрастном коллективе является одной из важнейших функций педагога на всех этапах сопровождения. В РВГ ребенок чаще, чем в традиционном классе оказывается в ситуации выбора, тогда, когда он должен осознанно принять решение. Задача сопровождающего педагога, не только научить ребенка выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации и осуществить самостоятельные шаги, но и оказать помощь в выборе своим товарищам. В РВГ роль опытного взрослого, помогающего сделать выбор, в некоторых случаях, могут выполнять старшие дети. Это может быть реализовано как в открытой, так и скрытой форме, когда действия старшего являются примером для подражания младшему. В результате анализа информации ребенок самостоятельно или с помощью педагога (опытных старших) осуществляет свой выбор [6, с. 141].

Сложность изучения отдельных сторон результативности педагогического сопровождения образовательного взаимодействия обучающихся в РВГ обуславливает необходимость проведения опроса всех участников педагогического процесса педагогов, обучающихся и их родителей. Это обеспечива-

ет большую объективность полученной информации и достоверность выводов.

Поскольку педагогическое сопровождение – это сопутствующий процесс ИОД обучающихся в РВГ, которая для нас является основным процессом, то его результативность мы оцениваем, исходя из того, какое влияние оно оказывает на основной процесс. Таким образом, к основным показателям результативности ПС мы относим: ускорение сопровождаемого процесса (сокращение времени достижения учеником индивидуальных образовательных целей), увеличение масштабы ИОД обучающегося (расширение или углубление индивидуальных образовательных проектов), снижение энергозатрат на достижение ребенком желаемых результатов и т.д. Так же, в качестве показателей успешности педагогического сопровождения ИОД обучающегося в РВГ, мы рассматриваем: положительную мотивацию обучающихся к ИОД, образовательные и личностные достижения детей в соответствии с возрастом, способность ребенка к продуктивному творческому взаимодействию; его вовлеченность в активную групповую деятельность.

Результаты опытной работы (НОУ «Гуманитарный колледж», МОУДО ЦАТ «Перспектива» и др.) подтверждают, что ПС не только индивидуальной, но и совместной деятельности обучающихся в РВГ с активным вовлечением в проектировочную деятельность всех участников образовательного процесса, способствует как повышению качества образования в целом, так и успешной самореализации каждого ребенка. Так, у обучающихся в РВГ и их родителей повысилась удовлетворенность результатами образовательного процесса на 59,5 и 72% соответственно. В ходе рефлексии обучающиеся отмечают, что совместная деятельность старших и младших в РВГ позволяет им проявить себя, повысить свой авторитет и самооценку, попробовать себя в роли организатора, консультанта, эксперта др. Большинство детей (63% младших и 56% старших) выразили пожелания, чтобы совместная работа учеников разного возраста на занятии проводилась чаще.

Показатели уровня качества знаний по осваиваемым в условиях РВГ образовательным программам и у старших, и у младших обучающихся обновили положительную динамику.

Рост мотивации к обучению обеспечил подъем творческой активности школьников, что, в нашем случае, проявилось в увеличении количества участников внеучебных мероприятий, коллективных творческих дел, конкурсной деятельности (на 34% у младших и на 40% у старших детей). Данные факты свидетельствуют о формировании у детей субъектной позиции, расширении спектра интересов, становление социально значимой направленности личности обучающихся в РВГ.

Таким образом, результаты опытной работы позволяют сделать следующий вывод: на всех этапах педагогического сопровождения ИОД обучающихся в РВГ важнейшей функцией педагога является регулирование педагогически целесообразного взаимодействия детей разного возраста. Педагог и ученики разного возраста вступают в особые взаимоотношения, при котором индивидуальное и групповое взаимодействие всегда строится с учетом интересов, особенностей, приоритетов каждого ребенка, результатом которых является самостоятельное принятие каждым учеником оптимальных решений, связанных с успешной реализацией образовательных задач, соответствующих его возможностям, способностям и интересам.

В качестве перспективных направлений изучения данной проблематики могут быть предприняты исследования, направленные на изучение условий успешности педагогического сопровождения обучающихся на занятиях в РВГ.

#### Библиографический список

1. Байбородова Л.В., Белкина В.Н., Груздев М.В., Гущина Т.Н. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8. – № 5. – С. 7–21.
2. Байбородова Л.В., Новикова Е.В. Педагогическое сопровождение предпрофильной подготовки школьников // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 4. – С. 26–33.
3. Кротова М.В., Степанова Е.Е., Фролова Э.А. Программа психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности детей разного возраста, обучающихся в учреждении дополнительного образования // Психолого-педагогическое сопровождение детей в системе дополнительного образования. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – С. 324–345.
4. Рожков М.И. Сопровождение детей и молодежи как компонент социально-педагогической деятельности // Психологическое и социально-педагогическое сопровождение детей и молодежи. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005. – С. 3–6.
5. Старостина Е.Н. Организация деятельности разновозрастного пионерского отряда в школе: дис. ... канд. пед. наук. – Ленинград, 1990. – 194 с.
6. Baiborodova L. Learning in Mixed-aged Groups of Schoolchildren // European Journal of Contemporary Education. – 2013. – Vol. (5). – № 3. – P. 132–144.

#### References

1. Bajborodova L.V., Belkina V.N., Gruzdev M.V., Gushchina T.N. Klyuchevye idei sub"ektно-orientirovannoj tekhnologii individualizacii

obrazovatel'nogo processa v pedagogicheskom vuze // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2018. – T. 8. – № 5. – S. 7–21.

2. Bajborodova L.V., Novikova E.V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie predprofil'noj podgotovki shkol'nikov // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2016. – № 4. – S. 26–33.

3. Krotova M.V., Stepanova E.E., Frolova E.A. Programma psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya obrazovatel'noj deyatel'nosti detej raznogo vozrasta, obuchayushchihsya v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya // Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej v sisteme

dopolnitel'nogo obrazovaniya. – Yaroslavl': Izd-vo YaGPU, 2014. – S. 324–345.

4. Rozhkov M.I. Soprovozhdenie detej i molodezhi kak komponent social'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti // Psihologicheskoe i social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej i molodezhi. – Yaroslavl': Izd-vo YaGPU im. K.D. Ushinskogo, 2005. – S. 3–6.

5. Starostina E.N. Organizaciya deyatel'nosti raznovozrastnogo pionerskogo otryada v shkole: dis. ... kand. ped. nauk. – Leningrad, 1990. – 194 s.

6. Baiborodova L. Learning in Mixed-aged Groups of Schoolchildren // European Journal of Contemporary Education. – 2013. – Vol. (5). – № 3. – P. 132–144.

Зарубина Юлия Николаевна

кандидат психологических наук

Кошелева Анна Владимировна

кандидат политических наук

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
zarubinayuliya@mail.ru, a.kruchinina@mail.u

## ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ И ПРОБЛЕМ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА В МОЛОДОЙ СЕМЬЕ ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ЕЮ ОСНОВНЫХ ФУНКЦИЙ

*В статье рассматриваются вопросы актуализации процесса социализации детей в молодых семьях, проблематики современных молодых семей и функционального назначения семьи.*

*Излагаются результаты авторского исследования особенностей социализации ребенка в молодой семье через реализацию функций семьи. Целью исследования является выявление взаимосвязи между успешностью выполняемых функций семьи и эффективностью социализации ребенка. В исследовании анализируются современные тенденции, связанные с цифровой эпохой и их влияние на процесс социализации ребенка. Исследуются вопросы взаимоотношений родителей и детей. Выявляются основные агенты социализации, их трансформация в современном социуме и роль в воспитании подрастающего поколения. Оценивается эффективность функций современной молодой семьи.*

**Ключевые слова:** ребенок, социализация, молодая семья, функции семьи, цифровое общество, социальный институт, воспитание.

Семья как социальный институт выполняет множество функций и решает ряд значимых для общества задач. Формирование и развитие личности, ее воспитание и социализация, овладение системой социальных ролей происходит в рамках семейно-родственных отношений. Семья выступает как воспитательный институт, связь с которым не прерывается у человека на протяжении всей его жизни. Семья способствует формированию личности, самоутверждению человека, стимулируя его социальную, творческую активность, раскрывая индивидуальность. Свои труды изучению особенностей современных семей в российском обществе посвящают, например, такие авторы, как Л.Я. Гозман, Ю.Е. Алешина [2], А.Д. Плотников [5], О.А. Коряковцева [3]. Детальным рассмотрением вопросов социализации детей занимаются А.Г. Асмолов [1], И.Ф. Дементьева [3], Л.И. Щербакова, А.В. Верещагина, С.И. Самыгин [8] и др.

Проблемы, с которыми сталкивается современная российская семья, особенно актуализируются, когда речь идет о молодой семье. От нее зависит уровень рождаемости в стране, качество и эффективность воспитания и социализации подрастающих поколений. Девальвация семейных ценностей, ориентация молодежи на бездетность и малодетность, популяризация поздних браков и отказ от создания семьи ради карьеры обуславливают необходимость пристального внимания к молодой семье и соответствующей работы с ней.

По данным Росстата, по итогам 2018 года количество зарегистрированных браков в России снизилось на 12,7% по сравнению с 2017 годом и составило 917 тыс. В 2017 году было зарегистрировано 1,05 млн браков. Коэффициент брачности (число зарегистрированных браков на 1 тыс. чело-

век населения) в 2018 году составил 6,2, тогда как в 2017-м показатель составлял 7,2. Этот коэффициент (как и абсолютное количество браков) опустился до минимального значения с 2000 года [7].

Разрушение стабильности социального статуса молодой семьи, потеря уверенности в защищенности и незыблемости семейного мира отрицательно действует на детей и может привести к асоциальным реакциям. Молодая семья в большей степени подвержена трансформационным процессам, так как характеризуется отсутствием стабильной материальной базы, опыта построения гармоничных отношений и разрешения конфликтных ситуаций.

Семья является фундаментом для развития ребенка, поэтому особую значимость приобретают исследования влияния современной молодой семьи на социализацию детей во взаимосвязи с выполняемыми семейными функциями семьи.

Под социализацией понимается процесс усвоения человеком индивидуальными определенными системами знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества [2].

К молодым семьям мы будем относить пары, состоящие в зарегистрированном браке или совместно проживающие и ведущие хозяйство, в которых возраст каждого из супругов либо одного родителя в неполной семье не превышает 35 лет. Установление данных возрастных границ обусловлено нормативно-правовыми документами об участии молодых семей в жилищных и иных социальных программах [5]. Так как в данном исследовании мы ставили цель определить взаимосвязь успешности выполняемых функций семьи и эффективности социализации нового поколения, то наличие одного или нескольких детей является обязательным параметром молодой семьи как объекта нашего исследования.

Молодая семья как малая социальная группа чаще, чем другие типы семей сталкивается с материально-экономическими проблемами. Кроме того, происходящие адаптационные процессы – материально-бытовые, эмоционально-психологические, интимно-личностные, нравственные, – усложняют функционирование молодой семьи. Молодые люди, вступившие в брак, сталкиваются с изменением привычного образа жизни: приспособление к новому для них статусу мужа и жены и связанных с ними функциями; согласование существовавших до брака образцов внесемейного поведения; включение согласованных образцов внесемейного поведения в круг взаимных родственных связей.

Дальнейшая типологизация молодой семьи как особой социальной категории позволяет выделить следующие основные виды таких семей. Традиционный или патриархальный тип семьи характеризуется ориентацией супругов исключительно на семейные ценности и наличие двух-трех и более детей с признанным авторитетом и лидерством мужа, в такой семье существует общий круг друзей и совместный закрытый досуг.

Малодетная семья с ориентацией на личностное развитие супругов характеризуется социально-ролевым равновесием. Она может быть открытой или закрытой для микроокружения с демократическим типом лидерства.

Молодая семья, в которой молодые супруги ориентированы преимущественно на развлечения, имеет репродуктивные установки на бездетную или малодетную семью с демократическим или авторитарным типом лидерства, раздельным кругом друзей и досуговым времяпровождением.

Сфера жизнедеятельности семьи, непосредственно связанная с удовлетворением определенных потребностей ее членов, называется функцией. Как правило, к основным функциям семьи относятся: репродуктивная (воспроизводство населения и удовлетворение потребности в детях), экономическая (материальная поддержка несовершеннолетних, нетрудоспособных и иных членов семьи), морально-нравственная (регламентация поведения членов семьи в различных сферах жизнедеятельности), социально-статусная (предоставление определенного социального статуса членам семьи, воспроизводство социальной структуры), эмоционально-психологическая (получение психологической защиты и поддержки), защитная (осуществление физической, экономической, правовой и других видов защиты), досугово-рекреационная (организация досуга и отдыха членов семьи) и воспитательная (социализация молодого поколения, поддержание культурного воспроизводства общества).

Целью авторского исследования является определение взаимосвязи между успешностью выполняемых функций семьи и эффективностью социализации детей.

Объектом является молодая семья с детьми, в которой возраст супругов не превышает 35 лет.

Предметом исследования выступает функционал молодой семьи и его влияние на социализацию ребёнка.

Исследование было проведено в г. Ярославле в 2019 году в учреждении дополнительного образования «Компьютерная школа Айтиландия», в нем приняли участие 75 родителей, среди них 43 женщины и 32 мужчины в возрасте от 26 до 35 лет.

Исследование проводилось методом анкетирования, в основу анкеты было положено изучение семейных функций с тем, чтобы выявить влияние эффективности их исполнения на социализацию детей.

Мы считаем, что основная функция молодой семьи, имеющей детей, – воспитательная. 94% участников опроса (70 человек) на вопрос о том, кто в семье выполняет главную роль по воспитанию детей, указали, что это мать. К сожалению, в нашей стране воспитательные функции в учреждениях дошкольного и школьного образования также чаще всего осуществляют женщины. Поэтому остро стоит вопрос формирования полоролевой идентификации и типизации мальчиков, «мужской» модели поведения. Гендерные стереотипы, которые транслируются в обществе, приводят к тому, что роль мужчины в семье сводится в основном к зарабатыванию денег. «Мужчина-добытчик» часто не вникает в тонкости воспитания детей, не уделяет этому процессу должного внимания, так как занят выполнением других значимых функций в семье. Поэтому полоролевая идентификация может происходить при активном участии представителей различных социальных институтов. Учреждения дополнительного образования, в частности спортивные секции и кружки военно-патриотической направленности обеспечивают дополнительную полоролевою социализацию ребенка и социально-ориентированный досуг. Особенно актуально дополнительное образование для детей из неполных семей и семей группы риска. Представители старшего поколения семьи – дедушки, братья также могут оказать позитивное влияние в плане формирования у мальчиков модели поведения представителей своего пола.

Согласно полученным данным, 67% (50 человек) родителей сохранили свой брак. Из них 87% считают, что в семье сложились гармоничные отношения между супругами. Остальные 33% всех опрошенных родителей указали, что находятся в разводе или живут раздельно. Из них 4% являются матерями-одиночками. 13% родителей, находящихся в браке, отметили, что отношения в их семье натянутые, часто возникают конфликты и недопонимания. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что практически половина молодых семей находится в сложном социально-психологическом



положении по причине возникающих в семье конфликтов, натянутых отношений, раздельного проживания родителей или отсутствия одного из них. Сложившаяся ситуация указывает на потенциальные проблемы социализации ребёнка в молодых семьях и необходимость работы с ними в данном направлении. Семейное консультирование, профилактика разводов и семейных конфликтов специалистами социально-психологических служб необходимы для поддержания гармоничных отношений в молодых семьях и обеспечения успешности выполняемых семьей воспитательных функций.

Молодые родители уверены, что именно они оказывают основное воспитательное влияние на своих детей – 88% (66 человек), а затем уже другие агенты социализации – школа, учреждения дополнительного образования, друзья, родственники, фильмы, музыка. Однако, 2,6% опрошенных (2 человека) упомянули о блогах и видеоблогах как примерах для подражания. В современном цифровом обществе именно интернет-коммуникации оказывают наибольшее воздействие на детей и подростков. Участие родителей в жизни ребёнка, заинтересованность его досугом и времяпровождением поможет лучше понять интересы, потребности, ценностные ориентации подрастающего поколения и выяснить источники получения знаний о жизни, современном мире, ценностях поколения.

В вопросах воспитания молодые родители чаще всего советуются друг с другом – 67% (50 человек), со своими родителями – 23% (17 человек). Так как вопрос предполагал выбор нескольких вариантов ответа, то следующими по популярности стали – обращение к литературе (21%), консультации школьного психолога, социального педагога или классного руководителя (17%), видеолекции на YouTube (4%), посты специалистов в социальных сетях (4%). Таким образом, по-прежнему в воспитании детей преобладает традиционный подход. Незнание молодых родителей о специалистах, которые готовы оказать профессиональную помощь в случае возникающих затруднений, приводят к тому, что проблема не решается, и процесс социализации ребёнка в семье теряет свою эффективность и значимость.

На вопрос о наказании детей в семье 17% (13 человек) молодых родителей ответили, что детей не наказывают, в остальных же семьях наказание является одним из методов воспитания. Возможность выбора опрошенными нескольких вариантов ответа позволила получить следующие результаты. Основными формами наказания родители назвали нотации и окрики (59% – 44 человека), запрет на прогулки с друзьями (34% – 25 человек), выполнение домашних обязанностей (13% – 9 человек), молчание родителей (10% – 7 человек), физическое наказание (11% – 8 человек), лишение карманных денег (11% – 8 человек) и даже наказание чтени-

ем (1,3% – 1 человек). То есть, чаще всего молодые родители в процессе воспитания используют моральное наказание и ограничения, что, безусловно, является положительным моментом по сравнению с наказаниями физическими. Однако, ряд психологов уверены в том, что морально-психологическое давление и наказание является более травматичным для психики ребёнка и имеет негативные последствия для развития детско-родительских отношений.

Анализ ответов на вопрос о взаимоотношениях родителей и детей в семье показал, что 62% (46 человек) молодых родителей считают свои взаимоотношения с детьми в основном гармоничными и построенными на основе равноправия. При этом из них 22% (9 человек) указали на полное взаимопонимание со своими детьми, а 78% (36 человек) отметили, что иногда у них с детьми возникают разногласия, которые очень быстро преодолеваются. 3% (2 человека) определили свои взаимоотношения с детьми как «отсутствие взаимопонимания, неприятие друг друга». Остальные 35% считают, что в детско-родительских отношениях в семье существуют проблемы, требующие решения.

На вопрос «Чем бывают вызваны возникающие в семье разногласия между детьми и родителями?» 13% (9 человек) родителей ответили – гиперопекой, кризисами развития ребёнка и подростковым возрастом (22% – 17 человек), проблемой «отцов и детей», то есть конфликтом поколений, нежеланием ребёнка выполнять обязанности и соблюдать правила (52% (39 человек), конфликтами и разногласиями между самими родителями, особенно в вопросах воспитания 13% (9 человек).

58% (43 человека) родителей считают, что дети всегда должны беспрекословно выполнять указания родителей (то есть придерживаются авторитарного стиля воспитания), 12% (9 человек) респондентов предоставляют большую свободу своим детям, а 30% (23 человек) указали, что действуют ситуативно – в некоторых вопросах предоставляют своим детям большую свободу, а в некоторых аспектах накладывают жёсткие ограничения.

На вопрос об основных агентах и институтах социализации («Кто или что оказывает наибольшее влияние на воспитание и развитие ребёнка?») большинство родителей отметили, что это семья и близкие родственники (бабушки, дедушки, братья, сестры и т. д.) – 85% (64 человека) родителей, школа – 12% (9 человек), друзья – 3% (2 человека). Данные ответы свидетельствуют о том, что родители не склонны перекладывать ответственность с семьи на другие институты социализации в процессе воспитания ребёнка.

Одной из ведущих функций семьи является рекреационная, с ней также тесно связана функция психологического комфорта, который обеспечивается семьей. Устранение стрессогенных факторов, преодоление критических ситуаций, адаптация

к меняющимся условиям социальной среды, отдых и комфорт обеспечивается благоприятной семейной обстановкой, взаимной поддержкой и доброжелательными отношениями внутри семьи. 72% (54 человека) молодых родителей рассматривают семью как пространство отдыха и восстановления, 20% (15 человек) считают, что лучший отдых – это времяпровождение в компании друзей, 8% (6 человек) опрошенных связывают свой отдых и комфорт с группами по интересам.

В то же время досуг и организация свободного времени детей является заботой родителей. С этим согласны 100% (75 человек) опрошенных. Так как опрос проводился в учреждении дополнительного образования для детей, то все молодые родители утвердительно ответили на вопрос, принимают ли они участие в организации свободного времени и досуга своих детей. Таким образом, можно утверждать, что данный аспект социализации в достаточной мере развит в молодых семьях с детьми. Родители не склонны перекладывать организацию досуга своих детей на другие социальные институты или учреждения.

Что касается проведения досуга детей в семье, то было выявлено, что наиболее популярными формами проведения свободного времени являются просмотр телепередач, на что указали 53% (40 человек) респондентов. 35% (26 человек) родителей ответили, что их ребёнок проводит свободное время, общаясь в социальных сетях, 33% (25 человек) – слушает музыку, 48% (36 человек) – играет в компьютерные игры, 21% (16 человек) – «сидит» в интернете, 18% (13 человек) – читает, 16% (12 человек) – гуляет с друзьями, 11% (8 человек) – занимается любимым делом, хобби. 6% (4 человека) в графе «другое» указали, что у их ребёнка нет свободного времени.

О том, что периодически или постоянно поводят свободное время вместе с ребёнком указали 64% (48 человек) молодых родителей. В качестве форм совместного досуга были указаны прогулки, работа на даче, чтение детям книг, походы в кино или театр, просмотр телепередач или роликов в интернете.

Выполнение ребёнком домашних обязанностей демонстрирует реализацию семьей хозяйственно-бытовой функции и социализации через помощь родителям по дому. 92% (69 человек) родители утвердительно ответили на вопрос о том, привлекают ли они ребёнка к домашней работе. Среди наиболее частых видов труда, к которому привлекаются дети в семье, были названы уборка квартиры, мытьё посуды, поход в магазин за продуктами, выбрасывание мусора, помощь в уходе за младшими братьями и сёстрами. Хотя для части семей исполнение данной функции в плане социализации ребёнка не реализуется совсем.

Подводя итог проведённому эмпирическому исследованию, можно констатировать, что со-

циализация ребёнка в молодой семье протекает в соответствии с тем сценарием, который является определяющим для жизнедеятельности семьи в современном социуме, подверженном трансформациям цифровой эпохи, связанной с быстротечностью, поливариантностью, множественностью изменений и информационным бумом. Поэтому, не доверяя воспитание детей институтам социализации, молодые родители в то же время не могут оградить детей от влияния телевидения и интернет-пространства. Они организуют и корректируют досуг своего ребёнка, привлекая для этого учреждения дополнительного образования и проводя совместно свободное время. Возникающие супружеские и детско-родительские конфликты, молодые родители готовы решать самостоятельно или путём применения наказания, не прибегая к помощи специалистов. По мнению авторов, молодые семьи нуждаются в помощи специалистов по реализации рекреационной функции и разнообразию форм проведения досуга. Наличие у большинства детей домашних обязанностей свидетельствует об эффективном выполнении семьей хозяйственно-бытовой функции.

Таким образом, социализация ребёнка в молодой семье, рассмотренная нами через призму выполнения ею основных функций, присущих семье как социальному институту, протекает под влиянием факторов, определяющих существование и функционирование самой семьи и оказывающих на неё трансформирующее воздействие в соответствии с требованиями времени.

#### Библиографический список

1. *Асмолов А.Г.* Ребенок в культуре взрослых. – М.: Юрайт, 2019. – 150 с.
2. *Гозман Л.Я., Алешина Ю.Е.* Социально-психологические исследования семьи: проблемы и перспективы // Вестник МГУ. Сер.: Семейная психология. – 2011. – № 4. – С. 58–63.
3. *Дементьева И.Ф.* Механизмы социализации детей в семье. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-sotsializatsii-detey-v-semie> (дата обращения 17.08.2019).
4. *Коряковцева О.А.* Социально-педагогическое сопровождение семей с детьми. – М.: Юрайт, 2019. – 225 с.
5. *Плотников А.Д.* Молодая семья. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/molodaya-semya> (дата обращения 21.08.2019).
6. Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р «Об утверждении основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения 17.08.2019).

7. Число браков в России опустилось до минимума с начала века. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rbc.ru/economics/08/04/2019/5cab45349a7947d0d969ec7c> (дата обращения 12.09.2019).

8. ЩербакOVA Л.И., ВерещАгина А.В., Самыгин С.И. Молодая семья в условиях трансформации институтов семьи и брака. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/molodaya-semya-v-usloviyah-transformatsii-institutov-semi-i-braka> (дата обращения 17.08.2019).

#### References

1. Asmolov A.G. Rebenok v kul'ture vzroslyh. – М.: Yurajt, 2019. – 150 s.

2. Gozman L.Ya., Aleshina Yu.E. Social'no-psihologicheskie issledovaniya sem'i: problemy i perspektivy // Vestnik MGU. Ser.: Semejnaya psihologiya. – 2011. – № 4. – S. 58–63.

3. Dement'eva I.F. Mekhanizmy socializacii detej v sem'e. [Elektronnyj resurs]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-sotsializatsii-detey-v-semie> (дата обращения 17.08.2019).

4. Koryakovceva O.A. Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie semej s det'mi. – М.: Yurajt, 2019. – 225 s.

5. Plotnikov A.D. Molodaya sem'ya. [Elektronnyj resurs]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/molodaya-semya> (дата обращения 21.08.2019).

6. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29.11.2014 № 2403-r «Ob utverzhdenii osnov gosudarstvennoj molodezhnoj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda». [Elektronnyj resurs]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения 17.08.2019).

7. Chislo brakov v Rossii opustilos' do minimuma s nachala veka. [Elektronnyj resurs]. – Режим доступа: <https://www.rbc.ru/economics/08/04/2019/5cab45349a7947d0d969ec7c> (дата обращения 12.09.2019).

8. Shcherbakova L.I., Vereshchagina A.V., Samygin S.I. Molodaya sem'ya v usloviyah transformacii institutov sem'i i braka. [Elektronnyj resurs]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/molodaya-semya-v-usloviyah-transformatsii-institutov-semi-i-braka> (дата обращения 17.08.2019).

**Бакаева Ольга Николаевна**

кандидат педагогических наук, доцент

**Мартынова Любовь Николаевна**

кандидат педагогических наук, доцент

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина  
BakaevaON@yandex.ru, pipdosh@mail.ru

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассматривается проблема развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности. В первой ее части представлен теоретический анализ психолого-педагогических исследований: показана роль театра, как одного из средств развития творческих способностей; раскрывается содержание понятий «творческие способности», «театр», «театрализованная деятельность», «театрализованная игра» и пр.; приводится классификация театрализованных игр. Основное внимание в работе авторы акцентируют на значении театрализованной деятельности в творческом развитии детей дошкольного возраста и классификации театрализованных игр, используемых в дошкольных образовательных организациях. На основании разработанных критериев и показателей определены уровни развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста. В результате проведения обучающего этапа эксперимента отмечается значительное повышение интереса у детей старшего дошкольного возраста к театрализованной деятельности, к чтению художественных произведений, изготовлению атрибутов к играм-драматизациям. В заключении делается вывод о том, что театрализованная деятельность не только влияет на формирование творческих способностей, но и является универсальным средством развития личности.

**Ключевые слова:** дети старшего дошкольного возраста, творчество, творческие способности, развитие творческих способностей, театр, театрализованная деятельность.

Театральное искусство близко и понятно ребенку дошкольного возраста, поскольку в его основе всегда лежит игра, т.е. деятельность самая доступная и любимая для него. Об этом свидетельствуют многочисленные зарубежные (М. Кейти, Д.М.З. Кимельман, М.В. О'Двайер, С. Пан, Б.Г. Раманы, А. Страттон, Я. Чен, Ш. Швейцер, М. Эрика и др.) и отечественные (О.К. Васильева, Л.М. Волобуева, Е.В. Зворыгина, Л.Н. Комиссарова, Д.Б. Менджеррицкая, С.Л. Новоселова, Г.В. Павленко, Н.Н. Подъяков, Р.К. Сержникова, В.Д. Сыч, В.Г. Фокина и др.) исследования. По их мнению, даже самые маленькие дети с удовольствием включаются в творческий процесс театрализованной деятельности, если он осуществляется в игровой форме или связан с игрой. Театрализованные игры развивают творческую самостоятельность, речь, коммуникативные качества личности, память, внимание, воображение, мышление, фантазию, инициативность, вкус, чувства и эмоции; побуждают к импровизации, придумыванию небольших по объему стихотворений, рассказов и сказок; поддерживают стремление находить выразительные средства для создания образа, используя подражание, движения, позу, мимику, жесты, разную интонацию и др. Играя роль, дошкольники способны не только представлять, но и эмоционально переживать поступки своего персонажа, преодолеть робость, застенчивость, неуверенность в себе. Перевоплощаясь в образ, они смеются, грустят, огорчаются, радуются, плачут; присваивают себе его лучшие черты, формируя опыт своего нравственного поведения.

Детей дошкольного возраста по праву можно считать «маленькими волшебниками», умеющими изменять окружающую действительность по своему «желанию», жить и действовать в созданном ими воображаемом мире. Поэтому нужно умело управлять детскими фантазиями и направлять их в творческое русло, оказывать помощь стать успешными в любом виде деятельности и адаптированными в жизненных ситуациях. Это, безусловно, способствует развитию творческих способностей, позволяющих из закомплексованных, скованных, неуверенных в себе детей, вырастить действительно творческие личности. Одной из задач детского сада и семьи является воспитание равнодушных, ищущих, способных к преобразованию деятельности детей. Считаем, что именно театрализованные игры позволяют решать данную задачу, и смогут стать основным средством развития творческих способностей и одаренности детей дошкольного возраста.

В психолого-педагогических исследованиях до сих пор ведутся дискуссии в отношении понятия «театрализованной игры». Попробуем разобраться в этом. Так, Л.С. Выготский называл детское театральное творчество драматизацией; Е.Л. Трусова рассматривает синонимичный ряд понятий: «театрализованная игра» – «театрально-игровая деятельность и творчество» – «игра-драматизация»; А.Н. Леонтьев относит театрализованные игры к своеобразной «предэстетической деятельности», развивающей творческие способности и представляющей собой специфический вид художественной деятельности; М.А. Васильева, С.А. Козлова, Д.Б. Эльконин и др. указывают на то, что наиболее близкими к искусству являются театрализованные

игры и поэтому относят их к «творческим» [1; 2; 3; 5]; Л.С. Фурмина характеризует театрализованную игру как «игру-представление, в которой в лицах с помощью таких выразительных средств, как интонация, мимика, жест, поза и походка, разыгрывается литературное произведение, т.е. воссоздаются конкретные образы» [5, с. 45]. Согласно ее утверждению, театральная игра дошкольного возраста, может принимать две формы: во-первых, действующими лицами являются предметы (игрушки, куклы), во-вторых, дети в образе действующего лица исполняют взятую на себя роль [5, с. 188–205]. Вслед за Л.С. Фурминой, Л.В. Артемова выделяет два вида театрализованных игр: отличающиеся художественным оформлением и спецификой детской театрализованной деятельности (игры-драматизации, в которых дети представляют спектакль, выполняя свою роль; пальчиковый театр; театр петрушек (куклы би-бабо); театр марионеток; настольный театр игрушек; настольный театр картинок и др.) и стендовые (стенд-книжка, театр на фланелеграфе, теневой театр и др.) [3, с. 59]. Большинство исследователей (О.А. Акулова, А.Е. Антипина, Н.А. Ветлугина, Т.Н. Доронова, Р.И. Жуковская, И.С. Зиминая, Н.С. Карпинская, Н.А. Коновалова, В.И. Логинова, М.Д. Маханева, Е.В. Мигунова, А.В. Ситкова, А.П. Стрелкова, Е.Л. Трусова, Л.С. Фурмина, Л.И. Цеева, Э.Г. Чурилова и др.) рассматривают две основные группы театрализованных игр: драматизации и режиссерские, в каждой из которых выделяются свои виды [1; 2; 3; 4; 5; 6].

В дошкольном возрасте важная роль принадлежит режиссерским играм, способствующим развитию воображаемой ситуации и использованию детьми сюжетных игрушек. Именно в ней происходит зарождение театрализованной игры, которая разыгрывается на мини-сцене или за ширмой импровизированного театра с «настоящим» занавесом, набором декораций и костюмов, открывающими перед детьми огромные возможности для создания образа с помощью цвета, формы и конструкции. Они позволяют ребенку раскрепоститься, преодолеть стеснение и чувство страха перед публикой. Вслед за Л.В. Артемовой, Н.А. Коноваловой, Л.С. Фурминой и др., выделим характерные особенности и направления театрализованной игры: постепенный переход ребенка от наблюдения за постановкой взрослого к самостоятельной игровой деятельности; от индивидуальной к коллективной игре из 3–5 человек, исполняющих свои роли; от выполнения действий фольклорных и литературных персонажей к имитации действий в сочетании с передачей основных эмоций изображаемых героев; освоению роли и созданию наипростейшего образа в игре-драматизации; литературная или фольклорная основа содержания; наличие зрителей [2; 4; 5].

Организация театрально-игровой деятельности в дошкольной образовательной организации преследует цель научить детей видеть прекрасное и безобразное, доброе и справедливое в жизненных ситуациях и в отношениях людей, стремиться нести их в окружающий мир. Ее реализация позволяет решать задачи интеллектуального, социально-коммуникативного, речевого, физического, познавательного и художественно-эстетического развития дошкольников. Участвуя в театрализованных играх, дети становятся участниками разных повседневных житейских и выдуманных историй из жизни реальных людей, животных, растений, сказочных персонажей, им предоставляется возможность глубже познать окружающий мир и прививается устойчивый интерес к культуре народа, родного края, литературе, театру.

Опыт проведения театрализованных представлений с участием детей дошкольного возраста позволяет достичь положительных результатов в развитии их творческих способностей и одаренности. Л.С. Фурмина утверждает, что «...творчество детей носит характер открытий для себя. И в театрально-игровой деятельности эти открытия связаны с достижением авторского замысла, с добавлением своего отношения к изображаемым явлениям. Следовательно, творчество детей просматривается в трех аспектах – создание драматургического материала, исполнение своего авторского замысла, оформление своего спектакля. Однако деятельность эта носит игровой характер и поэтому не является раз и навсегда зафиксированной, импровизационность – характерное свойство всей детской деятельности. Именно благодаря этому свойству театрализованно-игровая деятельность является активным творческим процессом» [5, с. 35].

Дети дошкольного возраста, имея небольшой практический опыт, проявляют беспомощность, растерянность, агрессивность и т.д. И в этом случае именно театрализованная деятельность оказывает влияние на приобретение ребенком гармонии, равновесия, проявление положительных эмоций и чувств, установление доброжелательных отношений между сверстниками и взрослыми. Ребенок имеет возможность создавать, импровизировать, придумывать мелодии, элементы танца, движений, импровизировать на музыкальном инструменте. Он сочиняет, импровизирует, тем самым создает что-то новое для него, необычное, часто нереальное и даже, фантастическое. Это выражение детского внутреннего мира, его способностей, склонностей, вкуса, детского мировоззрения, опыта и т.д. Тем не менее, необходимо помнить, что креативность детей старшего дошкольного возраста проявляется в относительной новизне продуктов творчества.

Толчком к выражению креативности является интуиция, индивидуальное восприятие, инстинкт и т.д. Сюда можно отнести элементарную импро-

визацию, придумывание ритмического рисунка танца, нетрадиционное (непривычное для детей) пластическое воплощение музыкального или художественного образа; словотворчество, сочинение и др. В силу возрастных особенностей, детям для проявления креативности не хватает опыта, навыков, умения, потому необходимо организовать педагогические условия, в которых ребенок дошкольного возраста может и захочет реализоваться, утвердиться, проявить творческий характер, т.е. создать новый образ.

Изучение научной литературы позволило перейти к проведению опытно-экспериментальной работы на базе МБДОУ детские сады №№ 30, 4, 37 г. Ельца Липецкой обл. В ней приняли участие 89 детей старшего дошкольного возраста. Ее целью было изучение уровней развития творческих способностей у дошкольников, для выделения которых были определены критерии и показатели. Представим их в таблице 1.

На этапе констатирующего эксперимента использовались следующие диагностические методики: «Эмоциональная ромашка» (Т.Н. Доронина), «Изобрази зверей» (Т.О. Ендовицкая), «Делай так..!» (А.Н. Зимина), «Такие разные люди» (Е.Л. Сергеева), «Прохлопай свое имя» (Т.И. Петрова), «Скороговорка» (Л.С. Фурмина). Для их выполнения каждому ребенку индивидуально предлагались: артистические задания, которые были направлены на освоение основных элементов театрализованной выразительности, перевоплощение; создание творческой атмосферы; артистический показ; демонстрация видеозаписей и презентаций.

Полученные результаты позволили выделить 3 уровня развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста. Представим их в таблице 2.

Для 35% детей с высоким уровнем развития творческих способностей было характерно выполнение всех предложенных заданий, адекватность проявления как положительных, так и отрица-

тельных эмоций, передача их в рисунках, частое использование мимики, пантомимики, речевых высказываний; передача художественных образов в театральной деятельности, полное перевоплощение в сценические образы; развитое воображение, фантазия, частое использование мимической и пантомимической выразительности, проявление сценической свободы.

55% детей старшего дошкольного возраста показали средний уровень. Они частично справились с заданиями, адекватность проявления всех положительных, некоторых отрицательных эмоций, не полная передача их в рисунках, частичное использование мимики, пантомимики, речевых высказываний; передача художественных образов в театральной деятельности, не полное перевоплощение в сценические образы; недостаточно развитое воображение, фантазия, частичное использование мимической и пантомимической выразительности, скованность в проявлении сценической свободы.

Не справились со всеми предложенными заданиями 10% детей старшего дошкольного возраста. Для них характерен низкий уровень развития творческих способностей. Они не проявляли адекватности в выражении эмоций, крайне редко передавали их в рисунках, случайное использование мимики, пантомимики, речевых высказываний; отсутствие передачи художественных образов в театральной деятельности, не желание перевоплощаться в сценические образы; недостаточно развитое воображение, фантазия, случайное использование мимической и пантомимической выразительности, полная скованность в проявлении сценической свободы.

В процессе обучающего этапа, направленного на развитие творческих способностей, с детьми старшего дошкольного возраста проводилась театрализованная деятельность. Были реализованы следующие педагогические условия: активное «погружение» детей в театрализованное действие; многократное апробирование разнообразных вари-

Таблица 1

**Критерии и показатели развития творческих способностей**

№ п/п	Критерии	Показатели
1.	эмоциональность	адекватно проявляет различные эмоции, передает их в рисунке, мимикой, пантомимикой, речевыми высказываниями
2.	художественность	передает художественный образ в театральной деятельности, показывает перевоплощение образов, соответствующих сценическому образу (отсутствует лицевое напряжения, правильная дикция, подбор элементов костюма)
3.	исполнительство	показывает развитое воображение, фантазию, мимическую и пантомимическую выразительность, сценическую свободу

Таблица 2

**Результаты констатирующего эксперимента (в %)**

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
35	55	10

Результаты контрольного эксперимента (в %)

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
65	30	5

антов исполнения ролей; отбор элементов костюма в соответствии с исполняемой ролью. Им читались (прослушивались) с последующей драматизацией русские народные сказки «Кот, петух и лиса», «Теремок», «Маша и медведь», «Три медведя», «Хаврошечка» и др. Работа над сказкой осуществлялась посредством коллективного воспроизведения ее текста с последующим пересказом и изготовлением атрибутов для театрализованной деятельности; креативного показа и передачи ребенком образа; выполнение творческих заданий (выражение страха, радости, удивления и т.п.), слушание музыки и т.д. Использовался прием С.Я. Маршака, который позволял, описывая точность движения героя. Например, движения кошки: «прыг», «шмыг», «кувырком», «клубком», «вверх тормашками» и т.д. Для лучшей передачи детьми повадок животных и птиц, детям предлагалось исполнить двигательные импровизации, которые проводили с элементами ритмопластики (кошка умывается; ласкается; лакает молоко; просит вкусенькое и т.д.). В процессе театрализованной деятельности дети эмоционально и выразительно передавали характер изображаемого персонажа, составляли словесный портрет героя, описывали его жилище, действия, особенности поведения. Например, демонстрация детьми уверенности зайца, проявляется в том, что они хорошо представляют себе, как он выглядит, что он трусливый и быстроногий (поэтому и называют его часто в русских народных сказках «зайкой-побегайкой»). Музыкальное сопровождение в игре-драматизации значительно облегчает детям выразительный показ и передачу характера героя.

Организуемая с детьми старшего дошкольного возраста деятельность, носила творческий характер, заставляла их постоянно задумываться, придумывать новое и оригинальное. Она становилась привлекательным для них делом, средством развития творческих способностей и способом принятия нестандартных решений, помогала стать им более успешными в других видах деятельности, достигать в них более высоких результатов. Использование литературных произведений позволяло старшим дошкольникам накапливать опыт коммуникации, взаимодействия, поведения, преобразуя их, делая индивидуальными, творческими и социокультурными.

Дети старшего дошкольного возраста активно проявляли креативность не только в театрализованной деятельности, но и в концертах-импровизациях, в ходе выполнения творческих заданий, театрализованных постановках; комбинировании и создании элементарных оригинальных фрагмен-

тов сказок, танцев; творческих игр и др., таким образом, они вносили в исполнение своих ролей что-то новое, личное, своеобразное.

По завершении формирующего эксперимента был проведен повторный срез. Его результаты представим в таблице 3.

Сравнительный анализ результатов экспериментального исследования показал, что после проведенной работы отмечается значительное повышение интереса у детей старшего дошкольного возраста к театрализованной деятельности. Количество детей с высоким уровнем развития творческих способностей увеличилось с 35 до 65%, средний – снизился с 55 до 30%, а низкий уровень уменьшился с 10 до 5%.

Таким образом, анализ полученных эмпирических материалов свидетельствует о разнообразных уровнях развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста. Большинство детей (65%) оказалось на высоком уровне, что указывает на эффективность организации театрализованных игр в условиях ДОО, выбранных форм и технологий обучения, а также методов руководства их деятельностью. Описанные результаты будут корректироваться в ходе дальнейшего исследования, требующего проведения работы с их семьями, включения родителей (лиц, их заменяющих) в совместную театрализованную деятельность с детьми и педагогами, наблюдения за ними.

#### Библиографический список

1. Антипина Е.А. Театрализованные представления в детском саду. – М.: ТЦ «Сфера», 2010. – 128 с.
2. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников. – М.: Просвещение, 1991. – 125 с.
3. Зимица И.С. Театр и театрализованные игры в детском саду // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 4. – С. 15–19.
4. Коновалова Н.А. Влияние театрализованной игры на формирование личностных компетенций ребенка-дошкольника // Молодой ученый. – 2013. – № 12 (59). – Ч. 3. – С. 469–470.
5. Фурмина Л.С. Возможность творческих проявлений старших дошкольников в театрализованных играх / отв. ред. Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1972. – 223 с.
6. Цеева Л.И., Ситкова А.В. Влияние театрализованной игры на творческих способностей дошкольников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 8. – С. 76–80. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/14214.htm> (дата обращения: 19.06.2019).

**References**

1. Antipina E.A. Teatralizovannye predstavlenija v detskom sadu. – M.: TC «Sfera», 2010. – 128 s.
2. Artemova L.V. Teatralizovannye igry doshkol'nikov. – M.: Prosveshhenie, 1991. – 125 s.
3. Zimina I.S. Teatr i teatralizovannye igry v detskom sadu // Doshkol'noe vospitanie. – 2005. – № 4. – S. 15–19.
4. Konovalova N.A. Vlijanie teatralizovannoj igry na formirovanie lichnostnyh kompetencij rebenka-doshkol'nika // Molodoj uchenyj. – 2013. – № 12 (59). – Ch. 3. – S. 469–470.
5. Furmina L.S. Vozmozhnost' tvorcheskih projavlenij starshih doshkol'nikov v teatralizovannyh igrakh / otv. red. N.A. Vetlugina. – M.: Prosveshhenie, 1972. – 223 s.
6. Ceeva L.I., Sitkova A.V. Vlijanie teatralizovannoj igry na tvorcheskih sposobnostej doshkol'nikov // Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept». – 2014. – № 8. – S. 76–80. – Rezhim dostupa: <http://e-koncept.ru/2014/14214.htm> (data obrashhenija: 19.06.2019).



## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ МОЛОДОГО ОФИЦЕРА К СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ

*Данная статья посвящена рассмотрению проблемы профессиональной адаптации молодого офицера к служебной деятельности. Актуальность проблемы обуславливается спецификой и тенденциями развития военно-профессионального пространства, требующего от офицера готовности к быстрой адаптации в служебной среде, актуализации личностных и профессиональных адаптивных моделей в соответствии с требованиями, предъявляемыми к профессиональной функциональности офицера. Анализируются научные труды отечественных авторов, отражающие сущностные и содержательные характеристики адаптации специалистов, на основе которых определяются базовые составляющие профессиональной адаптации офицера, представленные адаптационным потенциалом и адаптированностью. По результатам исследования установлено, что обеспечение профессиональной адаптации молодого офицера в условиях современных социально-профессиональных реалий является приоритетной задачей, решение которой имеет высокую личностную значимость для военного специалиста, способствует повышению эффективности служебной деятельности и достижению его целей.*

**Ключевые слова:** офицер, служебная деятельность, адаптация, профессиональная адаптация, адаптационный потенциал, адаптированность, педагогическое сопровождение.

Современный вектор развития и функционирования силовых структур нашего государства направлен на обеспечение их мобильности, способности обеспечить защиту национальных интересов от внешних и внутренних угроз, динамично перестраиваясь в соответствии с новыми задачами, которые диктуются особенностями социально-политической обстановки.

В смысловых координатах функционирования силовых ведомств особая роль отводится служебной деятельности офицерских кадров, представляющей особый вид профессиональной деятельности, который по своим основным психологическим характеристикам существенно отличается от других видов человеческой деятельности, носит ярко выраженный боевой характер, предполагающий использование оружия и специальных средств, отличается повышенной морально-психологической и физической нагрузкой, требующей устойчивости к воздействию негативных факторов среды, способности к быстрому реагированию на трансформирующиеся условия обстановки, самостоятельным действиям и принятию ответственных решений.

Очевидно, что специфика воинского труда предъявляет повышенные требования к офицерским кадрам, которые в силу своей компетенции, личностно-профессионального опыта, профессионально важных качеств обеспечивают реализацию поставленных служебно-боевых задач, используя свои внутренние ресурсы и потенциал военно-профессиональной среды. При этом среда служебной деятельности (с учетом приведенных выше характеристик) оказывает существенное влияние на офицера, предполагая его ответную реакцию на воздействие серии адаптогенных факторов, интенсивность и продолжительность которых детерминирована содержанием служебной деятельности,

особенностями среды, в которой она реализуется. Отметим, что наиболее динамичное воздействие адаптогенных факторов наблюдается в начальный период осуществления офицером служебной деятельности, в новых для него условиях, требующих способности к быстрой адаптации к специфике профессиональной сферы (Л.П. Панченко [4], А.А. Реан [6], С.М. Шингаев [11]).

В общем смысле адаптация представляет динамический процесс усвоения личностью социальных норм, правил, требований и ценностей, характерных для определенной социальной сферы, выступает процессом и результатом интеграции человека в новую для него среду посредством привлечения внутренних личностных инвестиций, позволяющих минимизировать действие адаптогенных факторов, обеспечить приспособление человека и соответствие его личностных характеристик предъявляемым требованиям (К.Б. Хромченкова [10]).

По мнению Г.И. Постоваловой [5], адаптация выступает предпосылкой активной деятельности человека и важным условием ее успешности. В данном случае делается акцент на том, что адаптация, являясь необходимым атрибутом, сопровождающим демонстрацию личностно-профессиональной состоятельности, играет весомую конструктивную роль в процессе функционирования и развития человека в новых условиях среды и статусно-ролевом предназначении.

Профессиональную адаптацию Л.П. Панченко [4] определяет в виде полифункционального интегративного процесса, характеризующегося активизацией физиологических, личностно-психологических и социальных компонентов для продуктивного «вхождения» субъекта деятельности в профессиональную среду с целью достижения

и поддержания баланса между требованиями профессиональной деятельности и личностно-профессиональными ожиданиями и потенциалом субъекта труда.

Применительно к специфике служебной деятельности сотрудников силовых структур, А.В. Фатула, Л.М. Колодкин [8] указывает на тот факт, что профессиональная адаптация выступает как удовлетворенность офицера избранной сферой профессионального труда, его включенность в систему служебных отношений, многообразие связей, возникающих в функциональном пространстве служебной деятельности. При этом весьма важным считаем утверждение И.А. Латковой [2], согласно которому успешность профессиональной адаптации молодых офицеров, которая представляет значимый этап в их жизни, определяется сознательностью и активностью специалистов в усвоении функционально-процессуальных правил и норм профессионального поведения, обеспечивающих их интеграцию и закрепление в профессиональной сфере.

В связи с этим профессиональная адаптация молодого офицера к служебной деятельности рассматривается нами в двух взаимосвязанных контурах, первый из которых связан с потенциальными адаптационными способностями личности офицера, а второй – с реакцией профессиональной среды на актуализацию данных способностей.

Мы исходим из того, что молодой офицер в той или иной степени обладает адаптационными способностями, имея в своем ресурсном арсенале адаптивные модели, состав и система которых определяет его личностный адаптационный потенциал. По мнению А.М. Богомолова [1], адаптационный потенциал является интегративным свойством личности, обеспечивающим актуализацию адекватных среде адаптивных моделей, представленных системой личностных свойств и качеств, с помощью которых осуществляется активное взаимодействие в системе «человек – среда»; выбор приемлемой адаптивной модели с необходимыми качественными характеристиками, удовлетворяющей равенству «цель – ресурсы» и обеспечивающей достижение адаптированности субъекта.

Очевидно, что адаптационный потенциал офицера определяется способностью военного специалиста к гибкой перенастройке имеющихся в его арсенале компетенций, личностных и профессионально значимых качеств, моделей поведения в соответствии вариативными изменениями происходящими в воинской среде, спектром решаемых задач, особенностями и характером взаимодействия в границах реализации профессиональных функций, что обеспечивает минимизацию негативных адаптационных тенденций и сохраняет индивидуально-психологическое равновесие военного специалиста. При этом состав адаптаци-

онного потенциала офицера включает следующие компоненты:

- мотивационно-ценностный, основанный на мотивации военно-профессиональной деятельности и устойчивой профессиональной направленности, осознании и принятии воинского долга, норм и правил воинского труда, его традиций и ценностей, важности адаптационных процессов и их влияния на эффективность профессиональной деятельности и личностную надежность;

- социально-когнитивный, характеризующийся пониманием специфики и содержания профессиональной деятельности и ее места в общей системе социальных отношений, спектра решаемых задач и профессиональных функций, знанием моделей и механизмов организации адаптационного процесса и методов его регуляции;

- коммуникативный, ориентированный на реализацию продуктивных профессиональных коммуникаций в воинской среде, основанных на умениях командного взаимодействия в условиях конфликтноуправляемой контактно устанавливающей деятельности;

- операционально-деятельностный, предполагающий наличие умений прогнозирования, планирования и организации адаптационного процесса, контроля собственных действий и их коррекции;

- эмоционально-волевой, характеризующийся наличием психологической устойчивости к вероятному воздействию психогенных факторов среды, владением методами саморегуляции собственных психических состояний;

- рефлексивный, аккумулирующий готовность офицера к личностно-профессиональному саморазвитию, самооценке поведенческой активности, идентификации себя как представителя профессиональной общности, принимающего решения и несущего ответственность за их эффективность.

Представленные компоненты должны носить системный взаимообуславливающий и взаимодополняющий характер, реализуясь в различных взаимодействующих форматах, и обеспечивать активизацию всех личностных ресурсов офицера для достижения устойчивой адаптации к профессиональной деятельности.

Вместе с тем, реализация молодым офицером адаптивных моделей, демонстрация адаптационного потенциала и достижение адаптированности детерминируется, как указывалось выше, еще одним обстоятельством, отражающим способность и готовность среды осуществлять управление адаптацией молодого специалиста. В данном случае управленческий аспект профессиональной адаптации молодого офицера рассматривается нами с точки зрения регулирования процессов взаимодействия военного специалиста со средой, представленного реализацией механизмов педагогического сопровождения адаптационного процесса.

Раскрывая содержание педагогического сопровождения адаптации, Л.Н. Харавина [9], М.А. Митькина [3] указывают, что сопровождение взрослых представляет многоуровневое образование, проявляющееся в активном взаимодействии субъектов среды, обеспечивающее личностно-профессиональное становление и развитие сопровождаемого и его самоопределение. Продолжая эту мысль, М.И. Рожков [7] отмечает, что суть педагогического сопровождения заключается в усилении конструктивных и нейтрализации деструктивных тенденций в развитии личности.

Говоря о педагогическом сопровождении адаптации молодых офицеров к служебной деятельности, полагаем, что данный процесс представляет собой совместную деятельность молодого специалиста по демонстрации адаптивных моделей и должностных лиц воинской части по созданию организационных, психологических и педагогических условий, направленных на активизацию личностного и профессионального адаптивного потенциала офицера, организацию профессиональной среды, обеспечивающей максимально комфортную и бесконфликтную его интеграцию в сферу профессионального труда.

Думается, что подобное взаимно направленное взаимодействие в адаптационном процессе позволяет минимизировать негативные адаптационные тенденции, придать процессу адаптации молодого офицера конструктивный и управляемый характер.

Подводя итог изложенному отметим, что в настоящей статье мы предложили авторское видение исследования проблемы профессиональной адаптации молодого офицера в проекции характеристик ее базовых личностных составляющих и возможностей воинской среды в организации адаптационного процесса. Очевидно, что проблемное пространство данного феномена является открытым для научных поисков и нуждается в дальнейших теоретических и прикладных исследованиях, определении моделей и технологий оптимизации профессиональной адаптации офицера в условиях современного военного социума.

#### Библиографический список

1. Богомолов А.М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 67–73.
2. Латкова И.А. Педагогические условия профессиональной адаптации молодых сотрудников ОВД: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987. – 20 с.
3. Митькина М.А. Теоретические основы социально-педагогического сопровождения сотрудников организации в период адаптации к профессиональной деятельности // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2018. – № 2. – С. 29–32.

4. Панченко Л.П. Адаптация к профессиональной деятельности. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2006. – 35 с.

5. Постовалова Г.И. О факторах, определяющих адаптационную способность человека // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. – Ереван, 1973. – С. 18–19.

6. Реан А.А., Чепурная Ю.В., Федосеева А.В. Психологическая адаптация и становление выпускника высшего учебного заведения в период перехода к профессиональной деятельности // Защита меня. – 2018. – № 3. – С. 22–29.

7. Рожков М.И. Социально-педагогическое сопровождение: концептуальное осмысление процесса // Психология и педагогика социального воспитания: Материалы науч.-практ. конф., посв. 70-летию со дня рожд. А.Н. Лутошкина. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. – С. 322–329.

8. Фатула А.В., Колодкин Л.М. Организация работы с кадрами в органах внутренних дел. – М.: Изд-во Акад. МВД СССР, 1990. – 95 с.

9. Харавина Л.Н. Технология педагогического сопровождения личностно-профессионального развития молодого преподавателя // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 4. – Т. II. – С. 214–219.

10. Хромченкова К.Б. Готовность к риску как фактор адаптации специалистов особого риска к профессиональной деятельности // Современные подходы в оказании экстренной психологической помощи: сб. трудов молодых ученых (Экспериментальная платформа – 2018) / под общ. ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, М.И. Розеновой. – Пермь, 2018. – С. 63–65.

11. Шингаев С.М. Психологическое обеспечение профессионального здоровья выпускников вузов при адаптации к профессиональной деятельности // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2018. – С. 33–40.

#### References

1. Bogomolov A.M. Lichnostnyj adaptacionnyj potencial v kontekste sistemnogo analiza // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. – 2008. – № 1. – С. 67–73.
2. Latkova I.A. Pedagogicheskie uslovija professional'noj adaptacii molodyh sotrudnikov OVD: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – М., 1987. – 20 s.
3. Mit'kina M.A. Teoreticheskie osnovy social'no-pedagogicheskogo soprovozhdenija sotrudnikov organizacii v period adaptacii k professional'noj dejatel'nosti // Vestnik social'no-gumanitarnogo obrazovanija i nauki. – 2018. – № 2. – С. 29–32.
4. Panchenko L.P. Adaptacija k professional'noj dejatel'nosti. – Vladivostok: Mor. gos. un-t, 2006. – 35 s.
5. Postovalova G.I. O faktorah, opredeljajushhih adaptacionnuju sposobnost' cheloveka //

Psihologicheskie i social'no-psihologicheskie osobennosti adaptacii studentov. – Erevan, 1973. – S. 18–19.

6. Rean A.A., Chepurnaja Ju.V., Fedoseeva A.V. Psihologicheskaja adaptacija i stanovlenie vypusknika vysshego uchebnogo zavedenija v period perehoda k professional'noj dejatel'nosti // Zashhiti menja. – 2018. – № 3. – S. 22–29.

7. Rozhkov M.I. Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie: konceptual'noe osmyslenie processa // Psihologija i pedagogika social'nogo vospitanija: Materialy nauch.-prakt. konf., posv. 70-letiju so dnja rozhd. A.N. Lutoshkina. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2005. – S. 322–329.

8. Fatula A.V., Kolodkin L.M. Organizacija raboty s kadrami v organah vnutrennih del. – M.: Izd-vo Akad. MVD SSSR, 1990. – 95 c.

9. Haravnina L.N. Tehnologija pedagogicheskogo soprovozhdenija lichnostno-professional'nogo razvitiya molodogo prepodavatelja // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2011. – № 4. – T. II. – S. 214–219.

10. Hromchenkova K.B. Gotovnost' k risku kak faktor adaptacii specialistov osobogo riska k professional'noj dejatel'nosti // Sovremennye podhody v okazanii jekstrennoj psihologicheskoj pomoshhi: sb. trudov molodyh uchenyh (Jeksperimental'naja platforma – 2018) / pod obshh. red. A.V. Kokurina, V.I. Ekimovoj, M.I. Rozenovoj. – Perm', 2018. – S. 63–65.

11. Shingaev S.M. Psihologicheskoe obespechenie professional'nogo zdorov'ja vypusknikov vuzov pri adaptacii k professional'noj dejatel'nosti // Vestnik Omskogo universiteta. Serija: Psihologija. – 2018. – S. 33–40.

**Щербинина Ольга Станиславовна**кандидат педагогических наук, доцент  
Костромской государственной университет**Алфимов Дмитрий Валентинович**доктор педагогических наук, профессор  
Институт развития профессионального образования, г. Донецк**Плотников Петр Васильевич**доктор педагогических наук, профессор  
Донецкий национальный университет  
shcherbinina-olga@list.ru

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ «ГРУППЫ РИСКА» В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00867*

В статье обосновывается значимость работы с детьми «группы риска», к которой в детском саду можно отнести детей с ОВЗ, детей из замещающих семей, одаренных детей. Исследуется проблема организации психолого-педагогического сопровождения родителей детей «группы риска» в условиях дошкольной образовательной организации. Сбор эмпирических данных осуществлялся методами анкетирования и тестирования родителей (Детский апперцептивный тест Л. Беллака (САТ); Методика «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкис (АСВ); Методика Н.А. Мартынова). Представлена разработанная и реализованная авторами программа психолого-педагогического сопровождения родителей детей «группы риска» «Счастливая семья». Эффективность ее применения оценивалась с помощью совокупности критериев и показателей. На основании проведенного исследования выявлены особенности психолого-педагогического сопровождения родителей детей «группы риска» в условиях дошкольной образовательной организаций, при учете которых можно повысить эффективность данного направления деятельности дошкольных образовательных организаций.

**Ключевые слова:** дети «группы риска», одаренные дети, дети из замещающих семей, дети с ограниченными возможностями здоровья, дошкольная образовательная организация, психолого-педагогическое сопровождение.

Дошкольная образовательная организация выступает первой ступенью современной системы образования РФ. В связи с этим в данной образовательной организации должны быть созданы условия для полноценного развития и воспитания разных, в том числе и особых категорий детей. При этом особое внимание, на наш взгляд, следует уделять психолого-педагогическому сопровождению детей «группы риска», что позволит избежать проблем в социализации таких детей и успешной интеграции их в социум. Вопросы сопровождения детей «группы риска» в условиях дошкольной образовательной организации занимались зарубежные и отечественные педагоги и психологи. Однако проблема психолого-педагогического сопровождения родителей таких детей в условиях образовательных организаций остается недостаточно изученной, что обуславливает ее актуальность.

Одной из категорий «группы риска» в детском саду являются *дети с ограниченными возможностями здоровья*.

Задача социализации детей с ОВЗ является одной из приоритетных в деятельности интегрированных групп. Данная задача решается при синхронной реализации таких условий как:

- готовность педагогов к созданию благоприятной развивающей социокультурной среды;
- взаимное сочетание разных форм и методов работы с детьми с учётом их особенностей и возможностей;

– тесное взаимодействие педагогов группы, специалистов, родителей.

В работе важна адаптация детей, ранняя диагностика, наблюдение за ребёнком и подбор индивидуальных стратегий развития, трансформация среды в соответствии с потребностями детей.

Одной из основных задач обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями является становление личности каждого в целом, оптимальное развитие потенциальных возможностей их познавательной деятельности, подготовка и включение в среду в качестве полноправных членов общества.

Еще одной категорией «группы риска» в условиях детского сада являются *одаренные дети*.

Создание условий, способствующих развитию одаренности детей еще в дошкольном возрасте, развитию их разнообразных потенциальных возможностей, является одной из приоритетных задач современного дошкольного образования. Однако возможности дошкольного возраста, как показывают практика и констатируют исследования, реализуются слабо. Во многом это связано с долгое время преобладавшей ориентацией на «среднего» ребенка, а также с отсутствием у педагогов дошкольных образовательных организаций и родителей необходимых знаний о методах выявления и развития одаренности на этапе дошкольного детства.

Следующей категорией детей «группы риска» в детском саду являются *дети из замещающих семей*.

В федеральном законодательстве замещающей семьей называется «семья усыновителей, опекунов, попечителей, приемных родителей». Изучение работы с замещающими семьями в условиях дошкольных образовательных организаций имеет особое значение, так как в дошкольный период происходит интенсивное формирование и развитие психических процессов и свойств личности.

В дошкольной образовательной организации замещающие семьи представлены, но очень мало. Несмотря на этот факт, данная категория детей требует особой работы.

Несмотря на множество предложенных форм образования и воспитания детей «группы риска», родители, воспитывающие особого ребенка, сталкиваются со значительными трудностями в решении педагогических, психологических, социальных и правовых задач.

При изучении проблемы исследования, мы опирались на мнение Н.Н. Посысоева, который характеризуя феномен психолого-педагогического сопровождения семей, имеющей особого ребенка, трактует его как «деятельность, направленную на актуализацию коррекционных ресурсов семьи, обеспечивающих эффективность ее функционирования, особенно в периоды кризисов, связанных с воспитанием и развитием ребенка с особенностями в развитии, что позволяет создавать соответствующее возрасту ребенка коррекционно-развивающее пространство, формировать и реализовывать, адекватные потребностям ребенка, стратегии воспитания, базирующиеся на конструктивных родительских установках и позициях по отношению к нему» [1].

Анализ опыта работы нескольких детских садов показал отсутствие комплексных систематизированных программ психолого-педагогического сопровождения родителей, имеющих детей «группы риска». Но, несмотря на данный факт, работа с родителями детей «группы риска», является одним из направлений деятельности дошкольного образовательного учреждения.

В основу изучения особенностей психолого-педагогического сопровождения родителей детей «группы риска» была положена совокупность критериев и показателей эффективности.

Диагностический инструментарий нашей работы составили следующие методы и методики: анкетирование родителей; беседа с родителями; детский апперцептивный тест Л. Беллака (САТ); методика «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкис (АСВ); Методика Н.А. Мартынова.

Выборку нашего исследования составили девять семей: четыре семьи, имеющие детей с признаками одаренности, три семьи, имеющие детей с ОВЗ и две замещающие семьи.

Первичная диагностика детей и их родителей, вошедших в выборку исследования, показала следующие результаты.

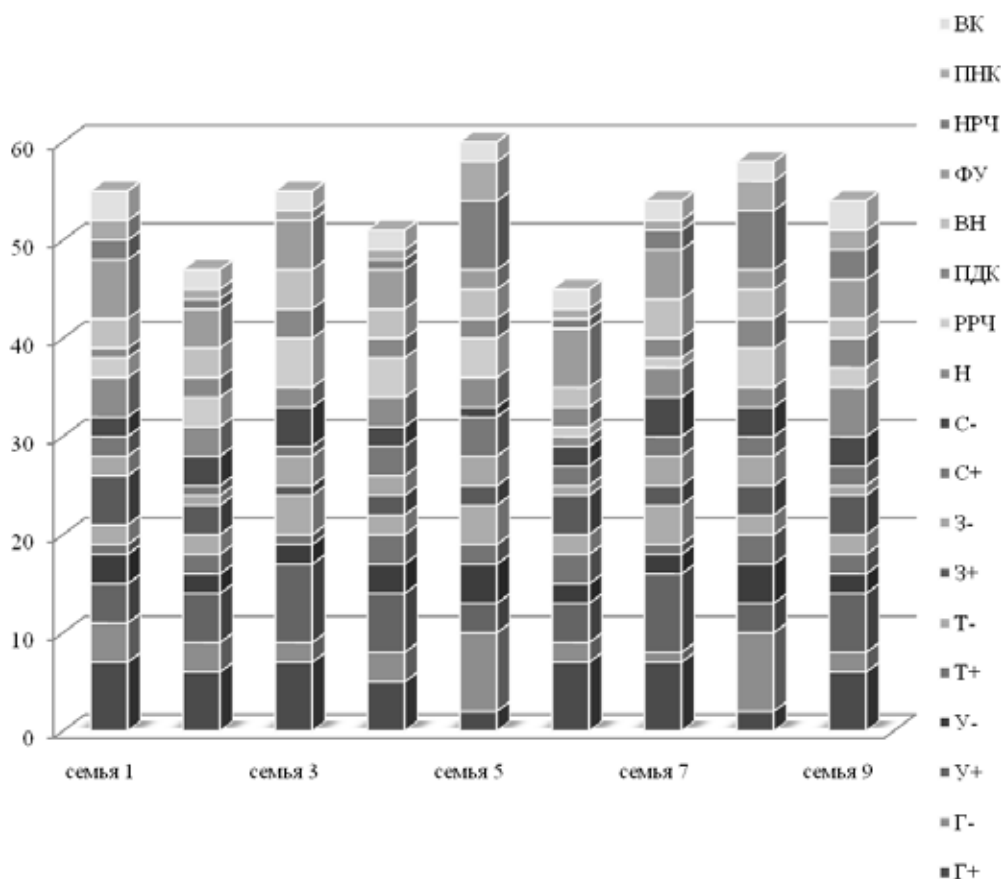
В ходе применения методики «Детский апперцептивный тест» Л. Беллака мы увидели ситуации неблагополучия в эмоциональных контактах с родителями у ряда детей из выборки, зафиксирован достаточно высокий уровень тревожности детей в восприятии родителей.

Результаты, полученные с помощью методики «Анализ семейных взаимоотношений» и авторской

Таблица 1

Критерии и показатели эффективности психолого-педагогического сопровождения родителей детей «группы риска» в условиях ДОО

Критерий	Показатель	Методы и методики диагностики
Психолого-педагогическая компетентность родителей	Знания родителей об особенностях развития их ребенка	Анкетирование, беседа методика Н.А. Мартынова
	Знания родителей о специфике поведения их ребенка	
	Знания родителей о том, как действовать в проблемных ситуациях с их ребенком	
Эмоциональный комфорт членов семьи	Эмоциональный комфорт ребенка	Детский апперцептивный тест Л. Беллака (САТ)
	Благополучное взаимодействие родителей с ребенком	Детский апперцептивный тест Л. Беллака (САТ)
	Эмоциональный комфорт родителей	«Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис (АСВ), наблюдение
Деятельностный критерий	Взаимодействие родителей с педагогами и специалистами ДОО по вопросам воспитания ребенка	Наблюдение
	Совместное участие родителей с детьми в мероприятиях	Наблюдение
	Грамотное поведение родителей во взаимодействии со своим ребенком	Наблюдение, анкетирование



**Рис. 1.** Результаты первичной диагностики родителей с помощью методики «Анализ семейных взаимоотношений»

методики Н.А. Мартынова, позволили констатировать тот факт, что во многих семьях проявляются деструктивные типы семейного воспитания, что не может не сказаться на психике ребенка и приводит к негативным взаимоотношениям членов семьи, возникновению конфликтных отношений между ними.

Полученные данные стали фундаментом опытно-экспериментальной работы, в основе которой лежала реализация программы психолого-педагогического сопровождения родителей детей «группы риска» в условиях дошкольной образовательной организации «Счастливая семья».

Целью программы является разработка образовательного, социально-педагогического, психологического пространства в дошкольной образовательной организации, направленная на организацию сопровождения семей, воспитывающих детей «группы риска».

Задачами программы являются:

- разработка концепции организации деятельности родительского клуба как формы организации сопровождения семей, воспитывающих детей «группы риска» в условиях ДОУ;

- определение направления и содержания работы по взаимодействию специалистов ДОУ с семьями с детьми «группы риска» с целью формирования у родителей психолого-педагогических знаний и умений;

- включение родителей и их детей в разнообразные формы психолого-педагогического сопровождения в рамках родительского клуба в ДОУ по гармонизации детско-родительских отношений и микроклимата в семье;

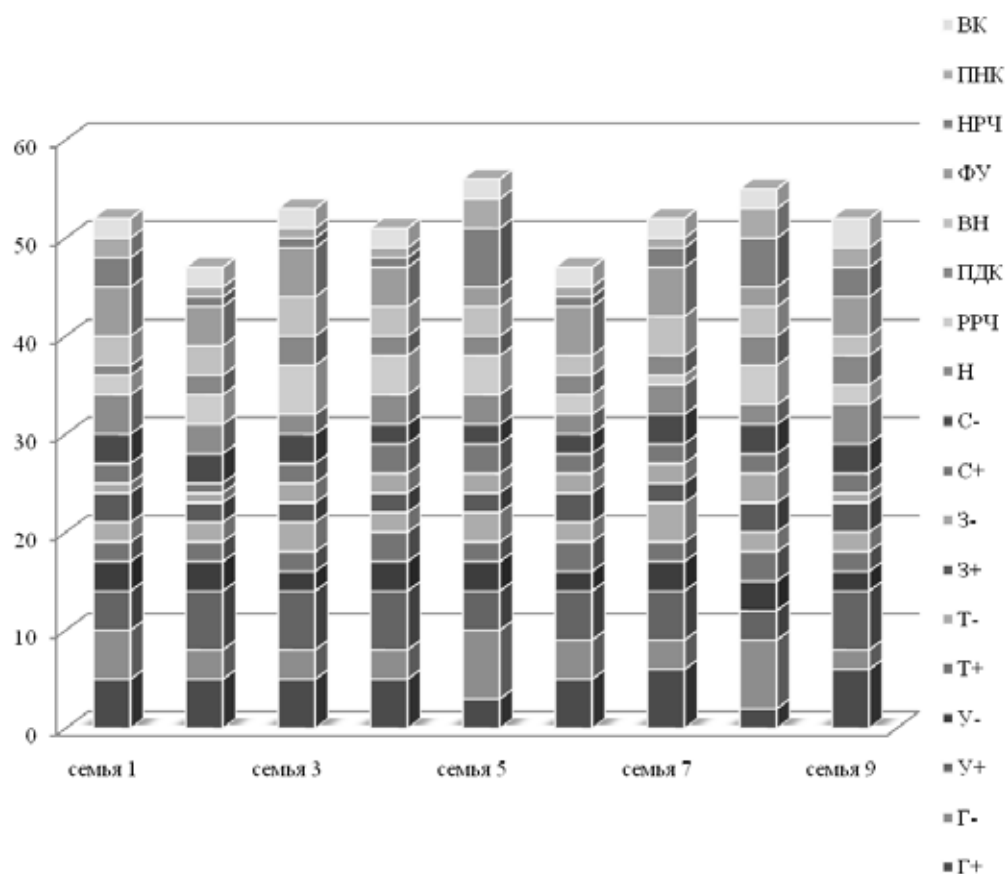
- внедрение новых технологий в программу психолого-педагогического сопровождения семей с детьми «группы риска».

Срок реализации программы: 1 учебный год.

Опытно-экспериментальная работа по изучению особенностей психолого-педагогического сопровождения родителей детей «группы риска» в условиях дошкольной образовательной организации включала в себя следующие этапы:

1. Подготовительный этап. Включал в себя следующие виды работ: изучение опыта работы дошкольной образовательной организации; разработка программы психолого-педагогического сопровождения; изучение контингента детей и их особенностей; установление взаимодействия с семьями детей «группы риска».

2. Деятельностный этап. На данном этапе осуществляются диагностические мероприятия. На основании результатов диагностики и анализа опыта работы детского сада разработана и реализована программа «Счастливая семья» по психолого-педагогическому сопровождению родителей детей «группы риска» в условиях ДОО.



**Рис. 2.** Результаты вторичной диагностики родителей с помощью методики «Анализ семейных взаимоотношений»

3. Аналитический этап. На основании полученных результатов осмысливается опыт работы ДОО и эффективность разработанной программы, делаются выводы об успешности и достаточности сопровождения.

По итогам реализации программы нами была проведена вторичная диагностика с помощью методик «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкис (АСВ) и методики Н.А. Мартыновой.

Итогом вторичной диагностики с помощью методики АСВ родителей с детьми с ОВЗ после проведения с ними работы по их сопровождению стала нормализация большинства измеряемых показателей, что говорит об эффективности проведенной работы: нормализовались показатели гиперпротекции, стремления удовлетворить все пожелания ребенка, требовательности и другие.

Изменения в отношениях с детьми показала и методика Н.А. Мартыновой. Родители отметили благотворное влияние проведенной работы на их взаимоотношения с детьми и даже супругов друг с другом. В воспитании детей родители стали чаще применять методы примера, поощрения.

Таким образом, по итогам вторичной диагностики мы подтвердили эффективность проведенной экспериментальной работы по сопровождению родителей, имеющих детей «группы риска», с помощью программы «Счастливая семья».

На основании полученных результатов мы подтвердили сформулированную гипотезу исследования и сформулировали ряд особенностей психолого-педагогического сопровождения родителей, имеющих детей «группы риска», а именно:

- формирование адекватного отношения к особенностям и трудностям ребенка;
- формирование ответственной родительской позиции;
- формирование навыков для установления необходимых для функционирования и развития семьи ресурсных социальных связей.
- родители детей «группы риска» нуждаются в регулярном психолого-педагогическом сопровождении по вопросам воспитания своих детей;
- большинство родителей, имеющих детей «группы риска», нуждаются в повышении их психолого-педагогической компетентности.

Учет выявленных особенностей позволит повысить эффективность проводимой работы по психолого-педагогическому сопровождению родителей, имеющих детей «группы риска», в условиях дошкольной образовательной организации.

#### Библиографический список

1. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности // Вопросы образования. – 2004. – № 2. – С. 46–68.



2. Захарова Ж.А., Осипова И.И. Замещающая семья. – М.: Полиграф сервис, 2005. – 112 с.

3. Захарова Ж.А. Социально-педагогическое сопровождение замещающей семьи как условие успешности воспитания приемного ребенка // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. – № 4. – С. 23–26.

4. Леутина Л.А. Социализация детей в современных педагогических исследованиях // Вопросы образования. – 2014. – № 3. – С. 152–173.

5. Панов В.И. Одаренность: от парадоксов к развитию субъектности // Известия Московского государственного технического университета МАМИ. – 2014. – № 4. – Т. 5. – С. 129–137.

6. Посысов Н.Н. Психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья. – Ярославль: ГОАУ ЯО ИРО, 2011. – 76 с.

7. Щербинина О.С. Трудности социально-педагогической поддержки одаренных дошкольников // Сибирский учитель. – 2015. – № 2. – С. 12–15.

8. Юркевич В.С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь // Современная зарубежная психология. – 2018. – Т. 7. – № 2. – С. 28–38.

#### References

1. Bogoiavlenskaia D.B. Rabochaia kontsepsiia odarennosti // Voprosy obrazovaniia. – 2004. – № 2. – S. 46–68.

2. Zakharova Zh.A., Osipova I.I. Zameshchaiushchaia sem'ia. – M.: Poligraf servis, 2005. – 112 s.

3. Zakharova Zh.A. Sotsial'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie zameshchaiushchei sem'i kak uslovie uspehnosti vospitaniia priemnogo rebenka // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Serii: Pedagogika. Psikhologiiia. Sotsial'naia rabota. Iuvenologiiia. Sotsiokinetika. – 2008. – T. 14. – № 4. – S. 23–26.

4. Leutina L.A. Sotsializatsiia detei v sovremennykh pedagogicheskikh issledovaniiax // Voprosy obrazovaniia. – 2014. – № 3. – S. 152–173.

5. Panov V.I. Odarennost': ot paradoksov k razvitiu sub"ektnosti // Izvestiia Moskovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta MAMI. – 2014. – № 4. – T. 5. – S. 129–137.

6. Posysyov N.N. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie semei, imeiushchikh detei s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia. – Iaroslavl': GOAU IaO IRO, 2011. – 76 s.

7. Shcherbinina O.S. Trudnosti sotsial'no-pedagogicheskoi podderzhki odarennykh doshkol'nikov // Sibirskii uchitel'. – 2015. – № 2. – S. 12–15.

8. Iurkevich V.S. Intellektual'naia odarennost' i sotsial'noe razvitie: protivorechivaia sviaz' // Sovremennaia zarubezhnaia psikhologiiia. – 2018. – T. 7. – № 2. – S. 28–38.

**Иванова Елена Александровна**  
**Аксенов Константин Владимирович**  
доктор педагогических наук, профессор  
Костромской государственной университет  
ivanova2770@mail.ru, akv1959@yandex.ru

## ПРОФИЛАКТИКА ПРОЯВЛЕНИЙ НИГИЛИЗМА В ПОВЕДЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

*В статье обосновывается необходимость профилактики проявлений нигилизма в поведении старшеклассников. Приводятся результаты анализа явления и понятия «нигилизм» в научной литературе. Характеризуется словосочетание «правовой нигилизм». Дается сравнение категорий профилактика, предупреждение и преодоление. Обосновывается, разработанная авторами, структурно-содержательная модель предупреждения и преодоления проявлений правового нигилизма у старшеклассников, описываются ее компоненты и ступени реализации. Обсуждаются результаты опытно-экспериментальной работы в общеобразовательных школах г. Костромы и Красносельского района.*

**Ключевые слова:** нигилизм, профилактика, старшеклассник, структурно-содержательная модель профилактики нигилизма.

В начале XXI века страна, по данным социологов, столкнулась с нарастающим усложнением окружающей действительности, системы общественных отношений. Жить, делать выбор в условиях постоянных перемен в различных сферах науки, культуры, экономики, политики становится все труднее, что порождает в подростковой и молодежной среде ощущение скептицизма, аномии, агрессии, инициирует появление поколенческой идеологии, в которой смешались аполитичность, негативизм, нереализованная активность.

Начиная с двухтысячных годов, наблюдается нарастание негативизма в отношении оценки прошлого страны, истории советского общества, взглядов на значение многих событий, авторитетов отдельных государственных и общественных деятелей, снижение доверия к социально-политическим институтам, ощущение собственной социальной ущемленности, сочетание оптимизма и пессимизма, что делает необходимой продуманную систему его предупреждения и преодоления, с одной стороны, а с другой стороны, указывает на сложность конструирования моделей такого процесса.

Профилактика проявлений нигилизма в поведении старшеклассников – одна из актуальнейших проблем современного воспитания.

Изучение многочисленных источников, сравнительно-сопоставительный анализ изложенных в них сведений позволяют констатировать, что привычный и часто встречающийся термин «нигилизм» имеет давнюю историю и отличающееся толкование в публикациях авторов прошлых лет и современников. В профильных и общих энциклопедиях, в толковых и специализированных словарях встречаются разночтения, прежде всего касающиеся времени его появления и авторства. В одном случае ссылаются на название еретического направления в христологии второй половины XII века в западноевропейской культуре, сторонники которого отрицают человеческое во-

площение Бога. Во втором случае приписывают введение в обиход понятия «нигилизм» схоласту Петру Ломбардскому (хотя с этим не все согласны), основоположнику учения под названием «nihil», подвергающего критике многие каноны христианства, в том числе человеческое естество Христа.

Все авторы солидарны в том вопросе, что популярность этому термину обеспечил Ф.Х. Якоби. Именно он ввел его в западноевропейскую философскую мысль. В последующем к взглядам немецкого писателя и философа присоединились С. Кьеркегор, Ф. Ницше, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, О. Шпенглер и другие.

Широкое распространение в России идеи нигилизма получают благодаря М.Н. Каткову, редактору «Русского вестника», который обозначил, что смысл термина тождественен материализму [1].

В дальнейшем для понимания его сущности большую роль сыграли работы С.Л. Франка («Этика нигилизма» в сборнике «Вехи» 1909 года) и Н.А. Бердяева («Истоки и смыслы русского коммунизма»). Из анализа этих работ следует, что идейными истоками русского нигилизма стали немецкие и французские трактовки изучаемого понятия. В итоге наши соотечественники в его содержание стали вкладывать революционный протест, стремление свести на нет или полностью уничтожить устоявшееся в господствующей культуре, провести коренную ломку существующих социальных отношений и строя. По их мнению, нигилист не склоняется ни перед какими-либо авторитетами, ничего не признает, не уважает, ничего не принимает на веру и поэтому ко всему относится критически [2].

Принято считать, что одной из причин его быстрого распространения в России послужило появление среды разночинной интеллигенции (выходцев из непривилегированных сословий, из мелкого чиновничества, занимающихся умственным трудом, отрицательно относящихся к крепостнической идеологии).

Таким образом, подчеркнем:

1) термин «нигилизм» имеет давние корни, неоднозначное толкование, множественность проявлений;

2) нигилизм как явление встречается в различных сферах жизнедеятельности человека, порождая множество его видов (моральный, познавательный, политический и т.п.), исторических типов (античный, средневековый, новоевропейский, современный и т.п.), выражает протест, отрицание, отвержение, носит амбивалентный и противоречивый характер;

3) нигилизм возникает в переломные периоды общественного и индивидуального развития, в условиях отстраненности и отчуждения человека или социальной группы от системы социальных отношений, проблем социальной действительности, сопровождается разочарованием в существующей идеологии, в провозглашаемых ценностях и приоритетах;

4) нигилизм многолик: во-первых, он – молодое идейное течение, отвергающее семейные и дружеские узы, духовные ценности, душевные чувства. Его представители почти всегда будут стремиться опровергнуть вашу точку зрения, разрушить ваши убеждения, доказать их несостоятельность. Во-вторых, в русской культуре XIX века это – направление общественной мысли, связанное с народничеством, с радикальными движениями «шестидесятников», отличается синтезом критическо-разрушительного отношения к современному обществу и ориентацией на реформы («до основания уничтожить и создать другое, на иных идеях»), симбиозом позитивизма, утилитаризма, индивидуализма, социально-эстетического утопизма, может быть представлен в двух ипостасях: нигилизм «слабых» – упадок, и «сильных» – создание новой морали [5, с. 246–248].

В общественной истории России это движение приобрело особый статус, характеризуется крайними формами проявления, ассоциируется с пессимизмом, радикальным скептицизмом и прямым вандализмом (П.А. Сорокин). Русскому нигилизму может быть противопоставлен европейский, которому присущи (по С. Кьеркегору и Ф. Ницше) осознание иллюзорности и несостоятельности христианства («Бог умер»), прогресса (идет «закат», следующий за расцветом культуры), по М. Хайдеггеру – представляет собой переоценку ценностей, иначе грозит мировой катастрофой (В. Библихин).

Концепт «нигилизм» возвращается в публицистику с середины 90-х годов XX века. В пореформенной России он рассматривается преимущественно в контексте культурологии (А.Ш. Бик-Булатов). Термин «нигилизм» трактуется, как отрицание норм своей культуры в пользу престижных «цивилизованных универсалий». Таким образом, второе дыхание нигилизм получает

в России с конца XX века и в первые десятилетия XXI века, приоритетным проявлением которого становится правовой нигилизм.

Анализ официальных, нормативно-правовых, литературных, специализированных (монографий, диссертаций) источников свидетельствует о том, что словосочетание «правовой нигилизм» широко используется в художественном, публицистическом, научном, политико-дипломатическом, бытовом лексиконе (Н.И. Матузов). Его сущность рассматривается в различных контекстах: в связи с социализацией человека на различных возрастных этапах, с раскрытием сути правовой культуры, правового сознания индивида, с обоснованием содержания, форм, методов правового и духовно-нравственного воспитания, разъяснением причин и последствий проявления экстремизма в подростковой и молодежной среде.

Подводя итоги проведенного анализа явлений и понятий «нигилизм» и «правовой нигилизм», отметим следующее.

1. Нигилизм – влиятельное направление социально-философской мысли и духовных поисков человека, которое возникает на пересечении разных пространств (политических, экономических, социально-психологических, культурологических). Правовой нигилизм рождается неравенством, некомпетентностью, командно-административными методами управления, социальной неопределенностью повседневной жизни и высокими рисками.

2. Правовой нигилизм, как составляющая социального, направлен на разные объекты, имеет различную степень выраженности, негативные и определенные позитивные последствия, различную степень выраженности.

3. Правовой нигилизм может рассматриваться в качестве одной из форм мироощущения и социального поведения. Для понимания его сущности важен анализ причин, его порождающих, форм проявления, уровней развития.

4. Правовой нигилизм – системное качество, выражающееся в отрицании права и закона, скептицизме, негативизме, являющееся производным деформированного правосознания, неэффективной социализации, низкого уровня правовой культуры.

5. Проявления правового нигилизма могут быть скорректированы, что делает актуальным разработку теоретических и методических основ профилактики этого явления в школьном возрасте.

6. Разработка модели и определение содержания процессов предупреждения и преодоления проявлений правового нигилизма у старшеклассников сопряжено с определенными трудностями.

Сравнение категорий профилактики, предупреждение и преодоление позволяет говорить о том, что предупреждение – это процесс реализации целостной программы, направленной на формирование уважительного отношения к дей-

ствующим нормам права у всех участников образовательного процесса. В соответствии с этим преодоление подразумевает конструирование и реализацию действенных мер на разных уровнях, нацеленных на противодействие негативным влияниям, самосохранное поведение, сопротивление манипулятивным воздействиям [3; 4].

Для осуществления сложной деятельности превентивного характера нами разработана модель изучаемого феномена, которая состоит из целевого, организационного, содержательного, технологического и результативного компонентов.

Назначение первого из них заключается в создании условий для овладения старшими учениками опытом решения посильных проблем и их подготовка к ориентации на преодоление все нарастающих трудностей, второго – обеспечение элементов системы, подразумевающее интеграцию: предметное обучение, внеурочное просвещение, внеклассное и внешкольное воспитание, дополнительное образование.

Содержательный компонент предполагает ряд взаимосвязанных уровневых аспектов (когнитивный, ценностно-мотивационный, деятельностный), включающих цикл занятий (классных часов, уроков, факультативов, практик), комплекс форм, методов, средств (эссе, проекты, правовые беседы, дискуссии, игры, встречи, тематические вечера).

Технологический компонент характеризуемой модели, учитывая сложность решаемых задач и поставленных целей, складывается из следующей совокупности технологий: проблемного обучения, дебатов, актуализации мотивационного потенциала личности, развития критического мышления, формирования социальной компетентности, социально-педагогической адвокации, проектной деятельности, создания безопасной среды.

Результативный компонент состоит из критериев (информационного, ценностного, мотивационного, поведенческого) и показателей (знания, умения, владения), которые имеют три уровня выраженности: высокий, средний, низкий.

Таким образом, предложенная структурно-содержательная модель предусматривает знакомство старшеклассников с такими феноменами, как внешняя и внутренняя политика, национальная и социальная безопасность, права, обязанности, защита человека, ответственность, свобода и независимость, формирование понимания того, что соблюдение законов, следование одобряемым обществом нормам и правилам регулируют социальные и трудовые отношения, определяют степень доступности к материальным ресурсам, а общественно-политическая активность личности повышает качество жизни.

Процесс предупреждения и преодоления проявлений правового нигилизма у старшеклассников рассматривается как две взаимосвязанные ступени профессиональных превентивных педагогических

действий, нацеленных на минимизацию последствий деформации правосознания, включает несколько этапов: диагностику, программирование, адаптацию, реализацию, рефлекссию.

Эффективность этого процесса предусматривает обеспечение атмосферы защищенности старшеклассников в образовательной среде учебного заведения, актуализацию положительного общественного мнения в школьном коллективе, сочетание общекультурных, специальных и индивидуальных мер предупредительной деятельности. Их реализация предполагает интеграцию учебной, внеурочной, внеклассной и внешкольной работы.

Реализация разработанной и обоснованной модели предупреждения и преодоления проявлений правового нигилизма у старшеклассников в рамках опытно-экспериментальной работы проходила в общеобразовательных школах г. Костромы и Красносельского района в повседневном учебно-воспитательном процессе. Их выбор обусловлен несколькими причинами: во-первых, ориентацией программ их развития на реализацию концепции адаптивной школы творческого развития и личностного роста; во-вторых, определением триады схожих задач, одной из которых является формирование и развитие правовой культуры личности; в-третьих, противоречивыми условиями, в которых протекает политическая социализация несовершеннолетних.

Полученные в совместной работе с психологом, социальным педагогом и классными руководителями данные, свидетельствуют о том, что позитивное отношение к учению присуще 67% костромских и 43% красносельских школьникам, индифферентное (безразличное) соответственно 21 и 39%, негативное – 12 и 18%. Высокий уровень отношения к образовательному учреждению диагностируется у 51% костромичей и 39% красноселов. Средний уровень, характеризуемый положительным отношением к школе, привлекательностью в ней, прежде всего, внеурочной деятельности, общения с одноклассниками и педагогами, выявлен у 23% школьников Костромы и у 28% учащихся Красносельского района. Низкий уровень, проявляющийся в регулярных пропусках, низкой активности в классных и общешкольных мероприятиях, плохой адаптации к нововведениям, в восприятии образовательной среды как враждебной, отмечается у 26% костромичей и у 33% красноселов.

Опросы старшеклассников указывают на знание ими основных прав, знакомство с требованиями, настроенность на их исполнение. В то же время многие правовые категории раскрываются или неполно или неточно. В 84% случаев знания, необходимые для решения повседневных ситуаций, школьниками старших классов применяются неадекватно.

Активность в социальном плане у большинства респондентов ниже средней или низкая. Обучаю-

щиеся областного центра настроены на достижение более высоких учебных результатов и у них ощущается явная нехватка времени на творчество и самореализацию, а школьники сельского района не готовы к проявлениям инициативы, не видят пространства для её применения.

Межличностные отношения в классных коллективах в основном благоприятные, хотя в ситуациях соревновательности, соперничества, неопределенности и цейтнота времени, ресурсов, опыта, отмечается нарастание конфликтности.

Отношение к закону и законопослушному поведению фиксируется на уровне декларированности их ценности и при допустимости отступления от них при определенных условиях.

Таким образом, задачи противодействия опасности появления у старшеклассников проявлений правового нигилизма нацеливают на необходимость осуществления преобразовательной деятельности. Ее содержание должно определяться, с одной стороны, характером проблем, с которыми старшеклассники сталкиваются в повседневной жизни в условиях негативных тенденций в окружающем правовом пространстве, с другой стороны, сложившимся отношением сограждан к закону, праву, законопослушному поведению (безразличие, безответственность, апатия). Основными направлениями педагогических действий должны стать: 1) подбор методического инструментария, дополняющего и обогащающего имеющуюся систему учебно-воспитательной работы образовательных организаций; 2) адаптация форм, методов, средств, технологий профилактики проявлений правового нигилизма у старших школьников; 3) отслеживание и коррекция результатов осуществленных действий.

#### Библиографический список

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.

2. Баранова В.А. Социальное воспитание как теоретический концепт и атрибут социально-педагогической практики / В.А. Баранова, В.Г. Бочарова, М.М. Плоткин, М.И. Рожков. – М.: Изд-во «Современное образование», 2017. – 196 с.

3. Бугаенко Ю.Ю. Правовой нигилизм как социокультурный феномен в современном российском обществе // Социально-гуманитарные знания. – 2012. – № 6. – С. 220–229.

4. Евтушенко И.И. Формирование правовой культуры старшеклассников во внеурочной деятельности // Социально-гуманитарные знания. – 2011. – № 4. – С. 356–361.

5. Краткий философский словарь. – М.: Мир, 2010. – 348 с.

6. Матузов Н.И., Малько А.В. Теория государства и права. – М.: Юрист, 2012. – 512 с.

#### References

1. Antologiya pedagogicheskoi mysli Rossii vtoroi poloviny XIX – nachala XX v. / sost. P.A. Lebedev. – M.: Pedagogika, 1990. – 608 s.

2. Baranova V.A. Sotsial'noe vospitanie kak teoreticheskii kontsept i atribut sotsial'no-pedagogicheskoi praktiki / V.A. Baranova, V.G. Bocharova, M.M. Plotkin, M.I. Rozhkov. – M.: Izd-vo «Sovremennoe obrazovanie», 2017. – 196 s.

3. Bugaenko Iu.Iu. Pravovoi nigilizm kak sotsiokul'turnyi fenomen v sovremennom rossiiskom obshchestve // Sotsial'no-gumanitarnye znaniia. – 2012. – № 6. – S. 220–229.

4. Evtushenko I.I. Formirovanie pravovoi kul'tury starsheklassnikov vo vneurochnoi deiatel'nosti // Sotsial'no-gumanitarnye znaniia. – 2011. – № 4. – S. 356–361.

5. Kratkii filosofskii slovar'. – M.: Mir, 2010. – 348 s.

6. Matuzov N.I., Mal'ko A.V. Teoriia gosudarstva i prava. – M.: Iurist", 2012. – 512 s.

**Волкова Елена Вениаминовна**

доктор психологических наук, доцент  
Институт психологии РАН, г. Москва

**Башкатов Сергей Александрович**

доктор биологических наук, кандидат психологических наук, профессор  
Башкирский государственный университет, г. Уфа

**Чернышова Людмила Владимировна**

Фонд гражданских и социальных инициатив Республики Башкортостан, г. Уфа  
volkovaev@mail.ru, s\_bashkatov@list.ru, 12081979ld@gmail.com

## ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ XXI ВЕКА

*В статье представлены результаты анализа исследований категории ответственности, выполненных в XXI веке отечественными и зарубежными психологами. Для поиска отечественных работ использовали базы данных Электронной библиотеки Российской государственной библиотеки и Российской научной электронной библиотеки eLIBRARY.ru. Для выявления работ зарубежных авторов проанализировали 2910 журналов из базы данных Web of Science (область: Социальные науки и науки о поведении). Установили, что в отечественной психологии под ответственностью в основном понимается форма саморегуляции, реализующаяся в осознании себя субъектом поведения и его последствий. Отечественными исследователями проводятся уточняющие исследования формирования и эволюции ответственности, изучаются особенности этого психического феномена у представителей различных социальных групп и профессий, исследуется зависимость между ответственностью и успешностью деятельности. В современной зарубежной психологии XXI века ответственность по-прежнему рассматривается под углом решения практических задач социальной психологии. Нами выявлено, что большинство исследований носят уточняющий характер и посвящено особенностям коллективной ответственности, морали и вины. Представляется важным, что и отечественные, и зарубежные исследователи широко используют атрибутивный подход.*

**Ключевые слова:** ответственности определение, формирование, развитие и атрибуция; отечественная и зарубежная психология.

**А**нализ отечественных научных публикаций последних лет, касающихся психологии ответственности, показывает, что авторы ссылаются в основном на труды признанных отечественных специалистов середины и второй половины XX века, в том случае, если они ссылаются на работы зарубежных авторов, то годы издания этих работ становятся ниже отечественных. В этой связи мы постарались кратко рассмотреть историю вопроса исследования ответственности и оценить современное состояние ее исследования как категории психологической.

Категория ответственности изучается на протяжении длительного времени. Многие авторы работали в области этой проблематики: Платон, Аристотель, Ф. Аквинский, Н. Макьявелли, И. Кант, Г. Гегель, А. Шопенгауэр, К. Маркс, З. Фрейд и др. Среди отечественных мыслителей, касавшихся вопроса ответственности, выделяются Н.А. Бердяев, А.И. Герцен, Н.Я. Данилевский, Ф.М. Достоевский, В.С. Соловьев, Л.Н. Толстой и многие другие. С.В. Карпущин в работе «Социальная ответственность как философская проблема» (2001) отмечает, что, несмотря на то, что категория ответственности была теоретически разработана только в XIX веке, она начала изучаться, начиная с периода Античности [8, с. 16]. Многие авторы и, в частности З. Фрейд [14, с. 378], полагают, что впервые нормы и правила поведения проявили себя в «табу», не-

обходимого для предотвращения «зоологического индивидуализма» [8, с. 16]. З. Фрейд замечает [14, с. 378], что В. Вунд называл табу самым древним неписанным законодательным кодексом человечества. З. Фрейд также отмечает, что ответственность за нарушение табу первоначально носит автоматический характер (табу мстит за себя), в последующем социум берет на себя функцию наказания лица, нарушившего табу [14, с. 379]. С.В. Карпущин заключает, что уменьшение выраженности родовых отношений привело к изменению механизма функционирования ответственности [8, с. 18], социальная действительность рабовладельческого строя привела к переходу от обычая наказания за проступки (мести) к появлению «права», узаконившего процесс наказания [8, с. 19]. Н. Макьявелли, рассуждая по поводу ответственности, иронизирует над людьми, добившимися большого богатства или власти силой, или хитростью, и впоследствии благородно именуя добытое «даром судьбы», желая скрыть его недостойное происхождение [9, с. 115].

Дальнейшее развитие понимания категории ответственности связано с самоотношением европейцев конца XVIII века как лидирующей в мире социальной группы. Ведущими политическими ориентирами становятся индивидуализм, воспитание, просвещение, трансцендентализм, историзм, воля к власти. П.А. Гольбах, известный французский философ того времени, считал, что совесть

(внутренняя ответственность) человека приобретает вследствие воспитания, которое укрепляется общественным мнением [3, с. 139].

#### **Категория ответственности в отечественной психологии**

Ответственность, по обобщенной характеристике отечественных психологов XX века, является формой саморегуляции, позволяющей принять себя в качестве причины реализуемого поведения и его следствий [7, с. 1]. В это же время зарубежные психологи изучали ответственность не как целостное психическое образование, а по регистрируемым особенностям ее проявления в социуме, то есть, прежде всего, как социальную ответственность, проявляющуюся в социально приемлемом поведении индивида [7, с. 1].

Обзор современных отечественных литературных источников за период 2000 – 2019 гг. показал, что категория ответственности конкретизировалась как психологический феномен (В.П. Прядеин (1999, 2006, 2012, 2015), С.В. Быков (2004, 2006, 2011, 2012, 2013, 2014, 2016, 2017), Л.И. Дементий (2004, 2005, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2016), В.А. Тимофеева (2008, 2009, 2010, 2016), С.В. Бессмертная (2006), Ю.Е. Мужичкова (2015)).

В частности, В.П. Прядеин [12, с. 43] под воспитанием ответственности понимает научение субъекта осознанию соотношения свободы и ее отсутствия, обязанностей и прав, формирование умения принятия ответственности на себя. С.В. Быков [2, с. 270] в содержание ответственности включает структуру самоотношения: Я-моральное (прошлое, настоящее, будущее); оценку самооэффективности, самоуважение, самостоятельность и социальную зрелость. Л.И. Дементий [4, с. 274] под ответственностью понимает многомерное, многопараметральное личностное образование, несводимое только к одному ее референту – локусу контроля. По ее мнению, ответственность представляет собой центральное личностное образование, определяющее поведение человека в разнообразных ситуациях, встречающихся в жизни.

Также категория ответственности развивалась с позиций теории атрибуции (К. Муздыбаев (2001, 2004), С.В. Быков (2004–2017)). Так, К. Муздыбаев [10, с. 6–7] подчеркивает, что люди приписывают результаты собственного поведения жизненным ситуациям, а чужого – их личностным особенностям. С.В. Быков [1, с. 150–154] рассматривает атрибуцию ответственности в мотивации деятельности как необходимое условие достижения цели при наличии таких личностных характеристик как независимость, самостоятельность, активность.

Уточнялись возрастные и эволюционные закономерности развития ответственности (В.Ф. Сафин (2007, 2009), В.П. Прядеин (1999–2015), М.В. Борцова (2007), Г.И. Кашапова (2012)). Так, В.Ф. Сафин [13,

с. 31–35] описывает 5 стадий развития ответственности: 1. Осознание последствий собственных действий с предметами, вещами; 2. Осознание причин и следствий своего поведения по отношению к другим; 3. Осознание обязанностей, обозначенных конкретным лицом; 4. Интериндивидуальная стадия; 5. Интраиндивидуальная стадия, определяющая ответственность как осознанную необходимость, ставшую долгом и выражающуюся в причастности ко всему социально и лично значимому.

Описывались особенности ответственности у представителей различных социальных групп и профессий, в том числе области правоохранения (В.П. Прядеин (1999–2015), С.В. Быков (2004–2017), С.А. Гаврилушкин (2012)). В частности, В.П. Прядеин [11, с. 81], рассматривая особенности ответственности сотрудников правоохранительных органов, обсуждает триаду: ответственность – ответственная зависимость – профессиональная деформация. Под ответственной зависимостью подразумевается ситуация взаимоотношений руководитель – подчиненный, когда исполнитель знает, что за невыполненное задание он может получить взыскание.

Рассматривалась зависимость между ответственностью и успешностью деятельности (Л.И. Дементий (2004–2016)). В частности, Л.И. Дементий [5, с. 283], описывая личностные особенности успешных и неуспешных людей, отмечает, что успех определяется не только ответственностью, но и оптимизмом, высокой самооценкой и уровнем притязаний. Автором также описаны так называемые оптимально-ответственные личности, которым свойственна интропунитивность, опора на внутренние ресурсы и социально признанные ценности [6, с. 321].

#### **Категория ответственности в зарубежной психологии**

В современной зарубежной психологии 21 века ответственность по-прежнему рассматривается, в основном, под углом решения практических задач социальной психологии. Большинство исследований посвящено особенностям коллективной ответственности, морали и вины (К. Savitskya et al. (2005), M. Berndsen, A.S.R. Manstead (2007), J.L. Burnette, D.R. Forsyth (2008), R.M. Chow, B.S. Lowery (2010), S. Cehajic-Clancy et al. (2011), A. Zimmermann et al. (2011), R. Imhoff et al. (2012), F. Cushman et al. (2012), B. Nowell, N.M. Boyd et al. (2014), A. Pereira et al. (2015), S. Caillaud et al. (2016), P.C. Treitler et al. (2018), Y. Iqbal, R. Bilali (2018), A. Scholl et al. (2018), R. Bilali et al. (2019), P. Kardos et al. (2019)).

Так, К. Savitskya et al. [26, с. 447–457] исследовали «эффект распаковки» в распределении ответственности за групповые задачи. Авторы констатируют, что люди склонны переоценивать свой

относительный вклад в совместную деятельность. Сумма оценок членов группы в процентах, которые каждый внес в совместную задачу, обычно превышает логически допустимые 100%. Авторы полагают, что эта тенденция частично проистекает из склонности людей рассматривать своих коллег – членов группы как коллектив, а не как личность, и что побуждение людей думать о своих сотрудниках как о личностях должно, следовательно, уменьшить воспринимаемую относительную величину их собственного вклада. В соответствии с этим тезисом четыре выполненных эксперимента демонстрируют, что тенденция людей требовать больше, чем их фактическая доля для групповой задачи, ослабляется, когда они «распаковывают» своих сотрудников, представляя их как отдельных людей, а не как «остальных членов группы».

M. Berndsen, A.S.R. Manstead [16, с. 774–792] изучали отношения между ответственностью и чувством вины. Было установлено, что ответственность возрастает как функция вины, но обратной зависимости не возникает. Авторы заключают, что ответственность можно рассматривать как сложную оценку, порожденную чувством вины, а не ее следствием.

J.L. Burnette, D.R. Forsyth [17, с. 210–222] сравнивают ответственность в открытых и закрытых группах, отмечают, что в силу эгоцентризма некоторые члены группы берут на себя больше ответственности, чем другие.

R.M. Chow, B.S. Lowery [19, с. 487–493] заинтересовались ролью личной ответственности в переживании чувства благодарности. Авторы замечают, что современные теории благодарности предполагают, что люди чувствуют благодарность, когда они считают, что кто-то другой несет ответственность за желаемый результат. Однако остается невыясненным, должны ли эти люди также испытывать недостаток личной ответственности, чтобы чувствовать благодарность. В своем исследовании R.M. Chow, B.S. Lowery представляют доказательства того, что в контексте достижений, не веря в то, что они несут ответственность за свой успех, люди не испытывают благодарности, даже если они признают помощь, которую они получили.

S. Cehajic-Clancy et al. [18, с. 256–270] установили, что признание внутригрупповой ответственности, групповой вины способствуют восстановлению социальной справедливости в отношении этнических меньшинств. В частности, выполненные авторами три исследования (два в Израиле и одно в Боснии и Герцеговине) продемонстрировали, что утверждение позитивного аспекта личности может повысить желание признать внутригрупповую ответственность за правонарушения в отношении этнических других, выразить чувство групповой вины и, следовательно, обеспечить большую поддержку политики возмещения ущерба. Напротив, утверждение своей группы,

хотя и усиливающее чувство гордости, не смогло увеличить желание респондентов признать и исправить социальную несправедливость. При этом была продемонстрирована посредническая роль групповой вины. Авторы заключают, что широкое признание внутригрупповой ответственности за виктимизацию вне группы приводит к усилению чувства вины, что, в свою очередь, повышает поддержку политики возмещения ущерба для пострадавшей этнической группы.

A. Zimmermann et al. [33, с. 825–839] на большой выборке (N = 1045) в шести исследованиях, проведенных в трех европейских странах, выявили различия между причинной ответственностью, групповой виной и моральной ответственностью. Авторы утверждают, что причинно-следственная ответственность является основой группового чувства вины, а моральная ответственность, наоборот, является следствием переживания групповой вины и выступает в качестве социально-моральной нормы, вызывающей соответствующую реакцию на асоциальное поведение внутри группы или в отношении других групп. Делается вывод, что моральная ответственность может стимулироваться переживанием групповой вины и выступать предиктором индивидуальных поведенческих намерений.

Зарубежных авторов продолжает интересовать атрибутивный подход к изучению ответственности (M. Zeelenberg et al. (2000), D.A. Pizarro et al. (2003), S.W. Struthers et al. (2010), N. Walter, Y. Tsfati (2018), N. Tscharktschiew, U. Rudolph (2016). M. Zeelenberg et al. [32, с. 303–315], рассматривая зависимость между атрибуцией ответственности и аффективными реакциями на результаты принятых решений, обсуждает ситуации действия и бездействия, позитивных и негативных принятых решений. Эти авторы отмечают, что непосредственные эмоциональные реакции на результаты более интенсивны после принятия решения о том, чтобы действовать, чем после принятия решения о бездействии. Этот вывод справедлив как для положительных, так и для отрицательных результатов. Авторы связывают этот «эффект субъекта» с теорией атрибуции и утверждают, что лица, принимающие решения, более ответственны за результаты, когда результаты являются следствием решения действовать, по сравнению с ситуацией решения бездействовать.

D.A. Pizarro et al. [24, с. 653–660] в рамках феномена причинной девиации и присвоения моральной ответственности разбирали, не упускают ли современные теории моральной ответственности фактор приписывания вины и похвалы? Четыре выполненных ими исследования показали, что даже когда присутствует причина, намерение и результат (факторы, которые обычно предполагаются достаточными для определения моральной ответственности), вина и похвала не учитываются, когда факторы не связаны друг с другом обычным обра-



зом (например, случаи «причинного отклонения»). Авторы делают вывод, что этот эффект причинной девиации обусловлен интуитивным внутренним чувством правильного и неправильного, а не следствием логического обсуждения.

N. Tscharaktschiew, U. Rudolph [29, с. 90–109] предлагают модель атрибуции, описывающую взаимодействие субъектов: оказывающего помощь и получающего помощь. Исследуется влияние ответственности, моральных эмоций и сочувствия на помощь, оказываемую нуждающимся в этом людям. Установлено, что потенциальный помощник, который считает себя ответственным за несчастье получателя, может испытывать чувство вины, сожаления и стыда, увеличивая тем самым вероятность помощи. Потенциальный получатель помощи, который считается не ответственным за свое тяжелое положение, вызывает сочувствие и, таким образом, с большей вероятностью получает помощь. Напротив, когда нуждающийся человек считается ответственным за свое тяжелое положение, возникает гнев и даже злорадство, и вероятность оказания помощи снижается. Различные аспекты эмпатии, как стабильной личностной характеристики, оказывают прямое и косвенное (то есть эмоционально опосредованное) влияние на оказание помощи.

N. Walter, Y. Tsfaty [31, с. 3–15] исследовали интерактивный опыт и идентификацию как предикторы атрибуции ответственности в видеоиграх. Авторы оценивают влияние интерактивности на приписывание ответственности за действия персонажа в жестокой видеоигре. В ходе эксперимента было установлено, что идентификация с главным героем опосредует влияние интерактивности на распределение ответственности за антисоциальное поведение главного героя. С позиций концепции фундаментальной ошибки атрибуции, было продемонстрировано, что испытуемые, которые действительно играли в игру (в отличие от тех, кто просто наблюдал, как кто-то другой в нее играет), идентифицировали себя с главным героем. В соответствии с теоретическим ожиданием, те, кто играл в игру и пришел к отождествлению себя с главным героем, возложили ответственность за свои действия на внешние факторы, такие как «жизнь в насильственном обществе». Напротив, те, кто не взаимодействовал реально с игрой, возложили ответственность за действия персонажа на его личностные качества. Эти результаты авторы рассматривают как противоречащие психологическим исследованиям, предполагающим, что респонденты должны были дистанцироваться от главного героя, а не отождествлять себя с ним и что более персонализированное оформление эпизодов будет способствовать приписыванию ответственности главному герою.

Анализируется роль личностных особенностей в ответственном решении социальной ситуации (T.G.E. Damen et al. (2015), C.Z. Koval et al. (2015),

M. Wenzel et al. (2012), E.L. Uhlmann et al. (2012), A. Sjöstrom et al. (2015; 2018). E.L. Uhlmann et al. [30, с. 108–113] исследовали влияние эгоцентрических мотивов на объяснения отдельных людей о том, как возникли их спонтанные расовые предрассудки. Большинство респондентов сообщили о переживании предвзятых мыслей, чувств и интуитивной реакции на этнические меньшинства, которые им было трудно сознательно контролировать, и они приписывали такие предубеждения культурной социализации. Некоторые испытуемые были более склонны приписывать свои автоматические расовые предубеждения своей культуре и значительно реже приписывали такие предубеждения себе. По мнению авторов статьи, отнесение расовых предрассудков к культурной социализации может быть процессом психологической защиты, направленным на уменьшение личной ответственности.

C.Z. Koval et al. [23, с. 750–766] считают высокий самоконтроль фактором повышенной ответственности. Это приводит к формированию внутреннего напряжения и отрицательному отношению к окружающим сотрудникам на фоне ожидания более высоких показателей их труда.

T.G.E. Damen et al. [20, с. 850–866] обнаружили, что планирование участниками исследования своих действий уменьшает их чувство ответственности по сравнению с группой респондентов, не планировавших свое поведение.

A. Sjöstrom et al. [27, с. 191–202; 28, с. 490–506] рассматривают вопрос о том, могут ли акты перемещенной мести, то есть мести, направленной против другого человека, а не на фактического преступника быть удовлетворяющими мстителя. То есть, могут ли посторонние люди, принадлежащие к той же группе, что и преступник нести ответственность за его деяния. Авторы приходят к заключению, что это возможно, особенно в ситуации, когда эти люди похожи на преступника внешне, особенностями поведения и убеждениями.

Серьезное внимание авторы уделяют корпоративной социальной ответственности (D.E. Rupp, D.B. Mallory (2015), A. Glavas (2016), M.A.L. Aduleo et al. (2019), L. Khanjari (2016). D.E. Rupp, D.B. Mallory [25, с. 211–236] исследовали современное состояние вопроса корпоративной социальной ответственности (КСО). Авторы отмечают, что на сегодняшний день под КСО в основном понимают ответственность организаций за последствия своей деятельности перед обществом, учитывая его интересы. На практике КСО выражается в определенной помощи крупных коммерческих организаций нуждающимся слоям населения. Сходной точки зрения придерживаются D.A. Jones et al. (2017).

A. Glavas [21, с. 1–13] в интегративном обзоре литературы, посвященном анализу корпоративной социальной ответственности с позиций организационной психологии, отмечает, что в КСО прева-

лирует забота о планете, человечестве в целом, но не о конкретном человеке.

M.A.L. Aduleo et al. [15, с. 1–23] в обзоре литературы по истории и эволюции корпоративной социальной ответственности описывает связь между социальными ожиданиями корпоративного поведения и психологическими особенностями понимания и реализации КСО его носителями.

L. Khanjari [22, с. 96–121], изучая взаимоотношения между социальной ответственностью, ценностями организационной культуры работников и характеристиками психологического сопровождения, показал существование положительной связи между социальной ответственностью и позитивными организационными обязательствами при посреднической роли психологического сопровождения.

Таким образом, проведенное нами аналитическое изучение отечественных и зарубежных работ позволяет сделать следующие выводы:

1. Исследование ответственности как научной категории имеет длительную историю, к изучению этого понятия причастны мыслители Древнего мира, Средних веков, исследователи Нового и Новейшего времени.

2. В отечественной психологии к концу XX века сложилось представление об ответственности как о форме саморегуляции и самодетерминации личности. В XXI в. отечественные исследователи уточняют формирование и эволюцию ответственности, изучают особенности этого психического феномена у представителей различных социальных групп и профессий, исследуют зависимость между ответственностью и успешностью деятельности.

3. В зарубежной психологии ответственность традиционно определялась и продолжает определяться как область практической социальной психологии. В XXI веке исследования в основном посвящаются изучению индивидуальной и коллективной ответственности, морали и вины.

4. Заслуживает внимания и отдельного изучения тот факт, что и отечественные, и зарубежные исследователи широко применяют атрибутивный подход к выяснению психологических механизмов индивидуальной и коллективной ответственности.

Не вызывает сомнений целесообразность дальнейшего исследования ответственности как фундаментальной научной категории, имеющей вместе с тем большое количество прикладных аспектов. Требуют дальнейшего изучения психологические механизмы формирования и развития ответственности, разработка ее типологии, включающей нозологию ее нарушений. Следует обратить особое внимание на фактически не изученные нейрофизиологические и генетические основы ответственного поведения, что может дать большой практический выход в области акмеологии, психологии личности, социальной, педагогической, юридиче-

ской психологии и многих других отраслей психологической науки.

### Библиографический список

1. *Быков С.В.* Некоторые вопросы атрибуции ответственности и мотивации деятельности // Слабые качества современного гуманитарного образования: Сб. статей. – Самара: Изд-во Самарской гуманитарной академии, 2004. – С. 150–154.
2. *Быков С.В.* Социально-психологическая регуляция ответственности личности: дис. ... д-ра психол. наук. – Казань, 2006. – 337 с.
3. *Гольбах П.А.* Система природы // Избранные произведения: в 2-х т. Т. 1. – М.: Изд-во социально-экономической литературы, 1963. – С. 139.
4. *Дементий Л.И.* К проблеме меры ответственности // Личность. Культура. Общество. – 2004. – Т. 6. – №3 (23). – С. 264–274.
5. *Дементий Л.И., Нечепоренко О.П.* Личностные особенности и типология успешных и неуспешных личностей // Вестник Омского университета. – 2011. – № 2. – С. 277–284.
6. *Дементий Л.И., Купеченко В.Е.* Жизненная стратегия личностей с различным типом ответственности // Вестник Омского университета. – 2011. – № 4. – С. 317–324.
7. *Карпенко Л.А., Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Ответственность // Краткий психологический словарь: под ред. Л.А. Карпенко. – Ростов/Д, 1998. – 512 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psychology.academic.ru/1514/ответственность> (дата обращения: 24.07.2019).
8. *Карпунин С.В.* Социальная ответственность как философская проблема: дис. ... д-ра филос. наук. – СПб., 2001. – 342 с.
9. *Макьявелли Н.* История Флоренции / общ. ред. В.И. Рутенбурга. – М.: Наука, 1987. – 446 с.
10. *Муздыбаев К.* Переживание бедности как социальной неудачи: атрибуция ответственности, стратегии совладающего поведения // Социологический журнал. – 2001. – № 1. – С. 5–32.
11. *Прядеин В.П., Кожевников Н.В.* Ответственность, ответственная зависимость и профессиональная деформация у сотрудников правоохранительных органов // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2006. – № 3 (27). – С. 81–83.
12. *Прядеин В.П.* Понятия ответственности, исполнительности, воли как объекты психолого-педагогического исследования // Педагогика. Психология. – 2012. – № 1. – С. 32–45.
13. *Сафин В.Ф.* Стадии развития ответственности в детском возрасте // Педагогический журнал Башкортостана. – 2007. – № 3. – С. 29–37.
14. *Фрейд З.* Тотем и табу // Я и Оно: перевод с немецкого. – М.: Эксмо, 2016. – 864 с.
15. *Aduleo M.A.L.* A literature review of the history and evolution of corporate social responsibility /

- M.A.L. Aduleo, L. Johannsdottir, B. Davidsdottir // *International Journal of Corporate Social Responsibility*. – 2019. – V. 4. – N. 1. – P. 1–23.
16. *Berndsen M.* On the relationship between responsibility and guilt: Antecedent appraisal or elaborated appraisal? / M. Berndsen, A.S.R. Manstead // *European Journal of Social Psychology*. – 2007. – V. 37. – P. 774–792.
17. *Burnette J.L.* “I didn't do it”: Responsibility biases in open and closed groups / J.L. Burnette, D.R. Forsyth // *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*. – 2008. – V. 12. – N. 3. – P. 210–222.
18. *Cehajic-Clancy S.* Affirmation, acknowledgment of in-group responsibility, group-based guilt, and support for reparative measures / S. Cehajic-Clancy, D.A. Effron, E. Halperin, V. Liberman, L.D. Ross // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2011. – V. 101. – N. 2. – P. 256–270.
19. *Chow R.M.* Thanks, but no thanks: The role of personal responsibility in the experience of gratitude / R.M. Chow, B.S. Lowery // *Journal of Experimental Social Psychology*. – 2010. – V. 46. – P. 487–493.
20. *Damen T.G.E.* Put your plan into action: The influence of action plans on agency and responsibility / T.G.E. Damen, R.B. Baaren, M. Brass, H. Aarts, A. Dijksterhuis // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2015. – V. 108. – N. 6. – P. 850–866.
21. *Glavas A.* Corporate Social Responsibility and Organizational Psychology: An Integrative Review // *Frontiers in Psychology*. – 2016. – V. 7. – P. 1–13.
22. *Khanjari L.* Investigating the relationship between social responsibility and improving organizational commitment in employees of tehranghavamin bank with respect to the mediating role of psychological empowerment // *Journal of Fundamental and Applied Sciences*. – 2016. – V. 9. – P. 96–121.
23. *Koval C.Z.* The burden of responsibility: Interpersonal costs of high self-control / C.Z. Koval, M.R. Dellen, G.M. Fitzsimons, K.W. Ranby // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2015. – V. 108. – N. 5. – P. 750–766.
24. *Pizarro D.A.* Causal deviance and the attribution of moral responsibility / D.A. Pizarro, E. Uhlmann, P. Bloom // *Journal of Experimental Social Psychology*. – 2003. – V. 39. – P. 653–660.
25. *Rupp D.E.* Corporate social responsibility: psychological, person-centric and progressing / D.E. Rupp, D.B. Mallory // *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. – 2015. – V. 2. – P. 211–236.
26. *Savitskya K.* The unpacking effect in allocations of responsibility for group tasks / K. Savitskya, L.V. Boven, N. Epley, W.M. Wight // *Journal of Experimental Social Psychology*. – 2005. – V. 41. – P. 447–457.
27. *Sjostrom A.* Displaced revenge: Can revenge taste “sweet” if it aims at a different target? / A. Sjostrom, M. Gollwitzer // *Journal of Experimental Social Psychology*. – 2015. – V. 56. – P. 191–202.
28. *Sjostrom A.* What makes displaced revenge taste sweet: Retributing displaced responsibility or sending a message to the original perpetrator? / A. Sjostrom, Z. Magraw-Mickelson, M. Gollwitzer // *European Journal of Social Psychology*. – 2018. – V. 48. – P. 490–506.
29. *Tscharaktschiew N.* The who and whom of help giving: An attributional model integrating the help giver and the help recipient / N. Tscharaktschiew, U. Rudolph // *European Journal of Social Psychology*. – 2016. – V. 46. – P. 90–109.
30. *Uhlmann E.L.* My culture made me do it: Lay theories of responsibility for automatic prejudice / E.L. Uhlmann, B.A. Nosek // *Social Psychology*. – 2012. – V. 43. – N. 2. – P. 108–113.
31. *Walter N.* Interactive experience and identification as predictors of attributing responsibility in video games / N. Walter, Y. Tsfaty // *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*. – 2018. – V. 30. – N. 1. – P. 3–15.
32. *Zeelenberg M.* Attributions of responsibility and active reactions to decision outcomes / M. Zeelenberg, J. Pligt, N. Vries // *Acta Psychologica*. – 2000. – V. 104. – P. 303–315.
33. *Zimmermann A.* Causal and moral responsibility: Antecedents and consequences of group-based guilt / A. Zimmermann, D. Abrams, B. Doosje, A.S.R. Manstead // *European Journal of Social Psychology*. – 2011. – V. 41. – P. 825–839.

### References

1. Bykov S.V. Nekotorye voprosy atribucii otvetstvennosti i motivacii dejatel'nosti // *Slagaemye kachestva sovremennogo gumanitarnogo obrazovanija: Sb. statej*. – Samara: Izd-vo Samarskoj gumanitarnoj akademii, 2004. – S. 150–154.
2. Bykov S.V. Social'no-psihologicheskaja reguljacija otvetstvennosti lichnosti: dis. ... d-ra psihol. nauk. – Kazan', 2006. – 337 s.
3. Gol'bah P.A. Sistema prirody // *Izbrannye proizvedenija: v 2-h t. T. 1.* – M.: Izd-vo social'no-jekonomicheskoy literatury, 1963. – S. 139.
4. Dementij L.I. K probleme mery otvetstvennosti // *Lichnost'. Kul'tura. Obshhestvo*. – 2004. – T. 6. – № 3 (23). – S. 264–274.
5. Dementij L.I., Necheporenko O.P. Lichnostnye osobennosti i tipologija uspešnyh i neuspešnyh lichnostej // *Vestnik Omskogo universiteta*. – 2011. – № 2. – S. 277–284.
6. Dementij L.I., Kupechenko V.E. Zhiznennaja strategija lichnostej s razlichnym tipom otvetstvennosti // *Vestnik Omskogo universiteta*. – 2011. – № 4. – S. 317–324.
7. Karpenko L.A., Petrovskij A.V., Jaroshevskij M.G. Otvetstvennost' // *Kratkij psihologicheskij slovar': pod red. L.A. Karpenko*. – Rostov/D, 1998. –

512 s. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://psychology.academic.ru/1514/otvetstvennost> (data obrashhenija: 24.07.2019).

8. Karpuhin S.V. Social'naja otvetstvennost' kak filosofskaja problema: dis. ... d-ra filos. nauk. – SPb., 2001. – 342 s.

9. Mak'javelli N. Istorija Florencii / obshh. red. V.I. Rutenburga. – M.: Nauka, 1987. – 446 s.

10. Muzdybaev K. Perezhivanie bednosti kak social'noj neudachi: atribucija otvetstvennosti, strategii sovladajushhego povedenija // Sociologicheskij zhurnal. – 2001. – № 1. – S. 5–32.

11. Prjadein V.P., Kozhevnikov N.V. Otvetstvennost', otvetstvennaja zavisimost' i professional'naja deformacija u sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov // Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. – 2006. – № 3 (27). – S. 81–83.

12. Prjadein V.P. Ponjatija otvetstvennosti, ispolnitel'nosti, voli kak ob'ekty psihologopedagogicheskogo issledovanija // Pedagogika. Psihologija. – 2012. – № 1. – S. 32–45.

13. Safin V.F. Stadii razvitija otvetstvennosti v detskom vozraste // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. – 2007. – № 3. – S. 29–37.

14. Frejd Z. Totem i tabu // Ja i Ono: perevod s nemeckogo. – M.: Jeksmo, 2016. – 864 s.

15. Aduleo M.A.L. A literature review of the history and evolution of corporate social responsibility / M.A.L. Aduleo, L. Johannsdottir, B. Davidsdottir // International Journal of Corporate Social Responsibility. – 2019. – V. 4. – N. 1. – P. 1–23.

16. Berndsen M. On the relationship between responsibility and guilt: Antecedent appraisal or elaborated appraisal? / M. Berndsen, A.S.R. Manstead // European Journal of Social Psychology. – 2007. – V. 37. – P. 774–792.

17. Burnette J.L. "I didn't do it": Responsibility biases in open and closed groups / J.L. Burnette, D.R. Forsyth // Group Dynamics: Theory, Research, and Practice. – 2008. – V. 12. – N. 3. – P. 210–222.

18. Cehajic-Clancy S. Affirmation, acknowledgment of in-group responsibility, group-based guilt, and support for reparative measures / S. Cehajic-Clancy, D.A. Effron, E. Halperin, V. Liberman, L.D. Ross // Journal of Personality and Social Psychology. – 2011. – V. 101. – N. 2. – P. 256–270.

19. Chow R.M. Thanks, but no thanks: The role of personal responsibility in the experience of gratitude / R.M. Chow, B.S. Lowery // Journal of Experimental Social Psychology. – 2010. – V. 46. – P. 487–493.

20. Damen T.G.E. Put your plan into action: The influence of action plans on agency and responsibility / T.G.E. Damen, R.B. Baaren, M. Brass, H. Aarts, A. Dijksterhuis // Journal of Personality and Social Psychology. – 2015. – V. 108. – N. 6. – P. 850–866.

21. Glavas A. Corporate Social Responsibility and Organizational Psychology: An Integrative Review // Frontiers in Psychology. – 2016. – V. 7. – P. 1–13.

22. Khanjari L. Investigating the relationship between social responsibility and improving organizational commitment in employees of tehranghavam bank with respect to the mediating role of psychological empowerment // Journal of Fundamental and Applied Sciences. – 2016. – V. 9. – P. 96–121.

23. Koval C.Z. The burden of responsibility: Interpersonal costs of high self-control / C.Z. Koval, M.R. Dellen, G.M. Fitzsimons, K.W. Ranby // Journal of Personality and Social Psychology. – 2015. – V. 108. – N. 5. – P. 750–766.

24. Pizarro D.A. Causal deviance and the attribution of moral responsibility / D.A. Pizarro, E. Uhlmann, P. Bloom // Journal of Experimental Social Psychology. – 2003. – V. 39. – P. 653–660.

25. Rupp D.E. Corporate social responsibility: psychological, person-centric and progressing / D.E. Rupp, D.B. Mallory // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. – 2015 – V. 2. – P. 211–236.

26. Savitskya K. The unpacking effect in allocations of responsibility for group tasks / K. Savitskya, L.V. Boven, N. Epley, W.M. Wight // Journal of Experimental Social Psychology. – 2005. – V. 41. – P. 447–457.

27. Sjoström A. Displaced revenge: Can revenge taste "sweet" if it aims at a different target? / A. Sjoström, M. Gollwitzer // Journal of Experimental Social Psychology. – 2015. – V. 56. – P. 191–202.

28. Sjoström A. What makes displaced revenge taste sweet: Retributing displaced responsibility or sending a message to the original perpetrator? / A. Sjoström, Z. Magraw-Mickelson, M. Gollwitzer // European Journal of Social Psychology. – 2018. – V. 48. – P. 490–506.

29. Tscharaktschiew N. The who and whom of help giving: An attributional model integrating the help giver and the help recipient / N. Tscharaktschiew, U. Rudolph // European Journal of Social Psychology. – 2016. – V. 46. – P. 90–109.

30. Uhlmann E.L. My culture made me do it: Lay theories of responsibility for automatic prejudice / E.L. Uhlmann, B.A. Nosek // Social Psychology. – 2012. – V. 43. – N. 2. – P. 108–113.

31. Walter N. Interactive experience and identification as predictors of attributing responsibility in video games / N. Walter, Y. Tsifti // Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications. – 2018. – V. 30. – N. 1. – P. 3–15.

32. Zeelenberg M. Attributions of responsibility and active reactions to decision outcomes / M. Zeelenberg, J. Pligt, N. Vries // Acta Psychologica. – 2000. – V. 104. – P. 303–315.

33. Zimmermann A. Causal and moral responsibility: Antecedents and consequences of group-based guilt / A. Zimmermann, D. Abrams, B. Doosje, A.S.R. Manstead // European Journal of Social Psychology. – 2011. – V. 41. – P. 825–839.

**Савченко Дмитрий Владимирович**

кандидат психологических наук, доцент

**Кисляков Павел Александрович**

доктор психологических наук, доцент

**Белякова Наталья Владимировна**

кандидат психологических наук, доцент

Российский государственный социальный университет, г. Москва  
d1990s@mail.ru, pack.81@mail.ru, nbelyakova@mail.ru

## СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ И ГРАЖДАНСКАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-313-20001*

*В статье рассмотрены феномены социальной ответственности и гражданской активности, выступающие факторами безопасного просоциального поведения. Представлены различные подходы к изучаемым явлениям. Приведены результаты эмпирического исследования социальной ответственности, гражданской активности и просоциальной идентичности среди студенческой молодежи. Корреляционный анализ выявил наличие сильных прямых корреляционных связей между содержанием просоциальной идентичности и социальной ответственностью, содержанием просоциальной идентичности и гражданской позицией, гражданской позицией респондентов и социальной ответственностью, а также обратную корреляционную связь между социальной изолированностью личности и социальной ответственностью. Среди студенческой молодежи доминируют средние уровни социальной ответственности и гражданской активности, а также низкий уровень социальной изолированности.*

**Ключевые слова:** социальная ответственность, гражданская активность, гражданские ценности, просоциальное поведение.

**В** настоящее время, одной из важнейших задач нашего государства является формирование социально активной личности, которая не просто живет в сложившихся условиях, но и сама преобразовывает их, самостоятельно принимает правильные, порой, жизненно важные решения, может состояться в разных сферах жизнедеятельности, т.е. социально-ответственного человека или просоциальной личности [8].

Существуют различные подходы к пониманию феномена социальной ответственности, которые рассматриваются в работах разных авторов. Так, Л.А. Барановская выделяет ряд критериев сформированности социальной ответственности человека, такие как: ценностно-смысловой, который выражается в отношении к другому человеку в соотношении модальностей «ответственный перед» и «ответственный за»; избирательно-ориентировочный, отражающий понимание человеком собственной самостоятельности, собственной ответственности за принятые решения, т.е. личный выбор; социально-праксиологический, который выражается в участии человека в социально-значимой деятельности [2].

По мнению О.В. Доновой социальная ответственность представляет из себя нравственно-ценностное личностное образование, которое состоит из: когнитивно-информационного компонента, выражающегося в социальной осведомленности человека об одобряемых стратегиях ролевого поведения, об основных социальных ценностях; мотивационно-ценностного компонента, который включает в себя просоциальную направленность, выражающуюся в альтруистических мотивах, про-

социальных ценностях и социальной направленности признаваемой ответственности; результативно-деятельностного компонента, проявляющегося в инициативности личности, участии в социально-значимой деятельности, а также в возложении на себя дополнительных обязанностей; рефлексивно-прогностический компонент, выражающийся в социальной самостоятельности, в умении предвидеть личные и социально значимые последствия своих действий, в способности к эмпатии [6].

Таким образом, просоциальная направленность личности задает нужное направление социального поведения человека, а само содержание просоциальной направленности детерминировано мотивами, устойчивыми отношениями и ценностными ориентациями [8].

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что одним из ведущих показателей просоциальной направленности личности являются альтруистические мотивы социального поведения. Данные мотивы содержат в себе учет и охрану интересов других людей, общества, желание принести пользу людям и обществу, стремление к заботе и помощи нуждающимся [7]. Перечисленные мотивы тесно связаны с понятием гражданской активности личности.

Так, например, гражданская активность включает в себя внутреннюю установку на активное изменение себя и окружающего социального мира [16]. Однако, также, гражданская активность имеет и объективную внешнюю составляющую. На современном этапе гражданская активность имеет разные формы проявления: это и участие молодых людей в митингах и акциях протеста, кото-

рые захлестнули Москву в последние месяцы, это и волонтерство [12], которое реализуется в детских домах и детских больницах, во время природных и экологических катастроф, в поиске пропавших людей и т.д. [3]. Отсюда вывод, что гражданская активность может быть как позитивной, так и негативной. В этой связи, необходимо четко понять, что вообще понимается под гражданской активностью, а также под понятием гражданские ценности.

Под гражданской активностью понимается добровольное участие молодежи в различных некоммерческих организациях, в то время как гражданские ценности представляют собой мировоззренческие ориентиры, связанные с благом общества. Другими словами, гражданские ценности подводят к разнообразным формам участия в различных общественных движениях. По мнению И.А. Халий, современные общественные движения призывают человека жить осознанно, мыслить стратегически, при этом данные общественные движения являются ценностно ориентированными и направленными на изменения общества в лучшую сторону, а не только на решение собственных интересов [19]. Так, в настоящее время, большую популярность среди лиц молодого возраста набирает добровольческая деятельность, которая уже является самостоятельным общественным институтом [5; 9; 11].

Содержание понятия «добровольческая деятельность» рассматривается в работах многих отечественных исследователей. Например, добровольчество и благотворительность как формы гражданской активности рассматриваются в работе Л.Я. Чикариной [20]. Социально-экономические показатели добровольчества, особенности добровольческого труда анализируются в работе Л.А. Кудринской [9]. По мнению И.Н. Григорьева, добровольческая деятельность влияет на формирование гражданской активности лиц молодого возраста в социально-культурном контексте [4].

Кроме этого, гражданская активность рассматривается с точки зрения теории ценностных ориентаций, которая была разработана М. Вебером, Э. Дюркгеймом, У. Томасом и др. [1]. В данном случае речь идет о том, что у разных людей одна и та же ценность, может превращаться в разные ценностные ориентации. Поэтому, если под гражданскими ценностями подразумевается благо общества, а под соответствующими им ценностными ориентациями разные формы активности по его достижению, то необходимо понять, как именно гражданские ценности преобразуются в гражданскую активность у разных людей и каким образом гражданская активность участвует в формировании безопасного просоциального поведения, поскольку гражданская активность может пониматься ими совершенно по-разному, особенно лицами молодого возраста [15; 17; 18].

Так, в исследовании А.А. Николаевой, посвященном гражданской активности студенческой молодежи, говорится о том, что лица молодого возраста представляют собой специфическую социальную группу, которая быстро реагирует на общественно-политические изменения, происходящие в стране, стремительно приспосабливаются к новым условиям, а также имеют больше возможностей на реализацию активной жизненной стратегии и достижение успеха [14].

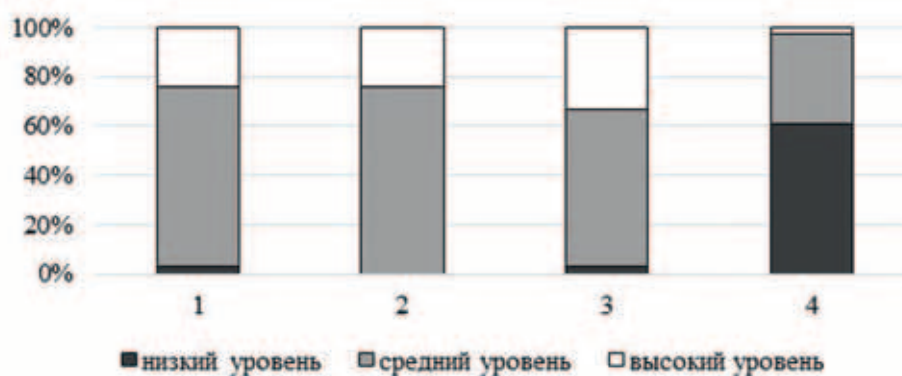
Вместе с тем студенческая молодежь чаще чем другие возрастные и социальные группы расположена к влиянию деструктивных экономических, политических и социальных факторов, а также в студенческой среде проще формируются радикальные взгляды и убеждения [14; 21].

В связи с этим, исследование, направленное на изучение социальной ответственности и гражданской активности, которые оказывают влияние на формирование безопасного просоциального поведения молодежи, является актуальным и перспективным в настоящее время.

**Методика.** Исследование, направленное на изучение у студентов социальной ответственности и гражданской активности, которые оказывают влияние на формирование безопасного просоциального поведения, было организовано и проведено на базе московского вуза, в котором приняло участие 73 студента факультета психологии (27,3% – мужчины, 72,7% – женщины, средний возраст 19,8 года). Исследование осуществлялось с использованием следующих методик: «Шкала социальной ответственности Л. Берковица и К. Луттермана» (по К. Муздыбаеву) [13]; «Шкала активной гражданской позиции» Е.Г. Лагуновой; Методика «Содержание просоциальной идентичности» (GSA, Barriga et al., 2001), адаптированная Н.В. Кухтовой [10]; «Экспресс-диагностика уровня социальной изолированности личности» (Д. Рассел и М. Фергюссон).

**Результаты и обсуждение.** Результаты проведенного исследования представлены на рисунке 1.

Проведенное исследование выявило средний уровень социальной ответственности у 72,7% студентов. При этом, у 24,2% студентов был выявлен высокий уровень социальной ответственности, что говорит о том, что для таких молодых людей свойственны: пунктуальность, исполнительность, честность, а главное развито умение отвечать за свои поступки. Кроме того, высокий уровень социальной ответственности подразумевает идейную определенность, включенность в систему общественных отношений, а также склонность человека следовать общепринятым социальным нормам общества, что является важным показателем просоциальной направленности личности. Стоит отметить, что у 3% респондентов был выявлен низкий уровень социальной ответственности.



**Рис. 1.** Уровни сформированности социальной ответственности, гражданской активности и социальной изолированности личности.

1. Шкала социальной ответственности Л. Берковица и К. Луттермана (по К. Муздыбаеву).
2. Шкала активной гражданской позиции. 3. Методика «Содержание просоциальной идентичности» (GSA, Barriga et al., 2001), адаптированная Н.В. Кухтовой. 4. Экспресс-диагностика уровня социальной изолированности личности (Д. Рассел и М. Фергюссон)

Проведенный нами анализ шкалы активной гражданской позиции приятно удивил, поскольку ни у одного студента не был выявлен низкий уровень гражданской активности. В целом результаты распределились следующим образом: у 75,8% респондентов выявлен средний уровень гражданской активности, а у 24,2% респондентов – высокий. Полученные результаты говорят о том, что для всех опрошенных студентов характерно: наличие интереса к общественной работе, инициативность, высокая социальная активность, исполнительность, наличие организаторских способностей.

Следующим этапом нашей работы было изучение содержания просоциальной идентичности у респондентов. Полученные результаты показали, что у 63,6% студентов наблюдается средний уровень развития альтруизма, а у 33,3% высокий уровень, что означает то, что для подавляющего числа студентов характерна такая форма поведения, которая побуждает их к совершению поступков, приносящих пользу другим людям. Средний и высокий уровни просоциальности также говорят об определенном поведении респондентов в коллективе, которое выражается в положительном отношении к целям группы, открытости в общении, а также в готовности поставить цели группы выше собственных. Также у 3% опрошенных был выявлен низкий уровень развития просоциальности.

Поскольку гражданская активность и социальная ответственность являются осознанным участием человека в жизни общества, которые отражают его сознательные поступки в отношении к окружающему в личном и общественном плане, постольку нам было интересно узнать, почему данные категории могут быть совершенно не развиты или иметь низкий уровень у определенных людей. Для решения данной задачи нами была использована методика «Экспресс-диагностика уровня социальной изолированности личности» (Д. Рассел и М. Фергюссон), которая позволяет изучить имен-

но субъективную социальную изолированность, представляющую собой состояние полного или частичного отсутствия контакта между человеком и самим обществом. Полученные результаты говорят о том, что 60,6% студентов имеют низкий уровень социальной изолированности, а вместе с этим и низкий уровень одиночества. Средний уровень социальной изолированности наблюдается у 36,4% респондентов. У 3% респондентов отмечается высокий уровень социальной изолированности. При этом стоит отметить, что высокий уровень социальной изолированности наблюдается у студентов с низким уровнем социальной ответственности.

Далее нами был проведен корреляционный анализ с помощью корреляции Пирсона, который показал достоверно сильные прямые корреляционные связи между содержанием просоциальной идентичности и социальной ответственностью респондентов ( $r = 0,394, p \leq 0,05$ ), а также между содержанием просоциальной идентичности и активной гражданской позицией ( $r = 0,412, p \leq 0,05$ ). Полученные данные наглядно подтверждают тот факт, что чем выше уровень социальной ответственности и гражданской активности у студентов, тем выше степень развития их просоциальности (просоциальной идентичности). Это, в свою очередь, говорит о том, что студенты, принимавшие участие в исследовании, в межличностных отношениях склонны к проявлению отзывчивости, сочувствия, терпимости и снисходительности по отношению к другим людям.

Кроме этого, была получена обратная корреляционная связь между социальной изолированностью личности и социальной ответственностью ( $r = -0,362, p \leq 0,05$ ), что лишний раз подтверждает тот факт, что при высоком уровне социальной ответственности, невозможно длительно избегать общения с людьми, а также иметь серьезные нарушения социальных связей. Стоит отметить, что отрицательная корреляционная связь была также

получена между гражданской позицией и социальной изолированностью личности, однако, данная связь оказалась статистически незначимой.

Наконец, достоверно сильная прямая корреляционная связь выявлена между гражданской позицией респондентов и социальной ответственностью ( $r = 0,492$ ,  $p \leq 0,01$ ), что дополнительно подтверждает то, что гражданская активность формируется под влиянием социальной среды и собственных усилий личности, а, в свою очередь, чувство ответственности за собственные поступки и действия, самостоятельность и инициативность играют важную роль в процессе формирования гражданской активности человека.

Полученные нами результаты согласуются с тенденциями, выявленными в исследованиях, проводимых европейскими социологами.

Проведенный нами анализ данных шестой волны социологического исследования «Всемирный обзор ценностей» (World Values Survey – WVS, 2010–2014 гг., <http://www.worldvaluessurvey.org>) показал, что, оценивая свои ценностные предпочтения по методике Ш. Шварца, 74,2% респондентов отметили, что для них важно сделать что-то на благо общества; 74,5% респондентов считают, что чувство ответственности, является важным качеством. При этом 57,6% респондентов одновременно разделяют вышеназванные ценности: просоциальности и ответственности.

**Заключение.** Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что социальная ответственность и гражданская активность выступают факторами формирования безопасного просоциального поведения. Большинству студентов свойственны: средний и высокий уровни социальной ответственности, которая выражается в исполнительности, пунктуальности, а также включенности в систему общественных отношений; средний и высокий уровни гражданской активности, что говорит о наличии у них организаторских способностей, инициативности и интереса к общественной работе; средний и высокий уровни развития альтруизма, выражающиеся в положительном отношении к целям группы, а также в готовности поставить цели группы выше собственных; низкий и средний уровни социальной изолированности, что говорит о том, что у данных студентов отсутствует проблема налаживания контакта между человеком и самим обществом. Полученные результаты являются важными показателями просоциальной направленности личности, однако, стоит отметить, что данные результаты получены на студентах-психологах, которые по определению обладают или должны обладать такими нравственными качествами, как доброжелательность, уважительное отношение к людям, альтруистичность. В этой связи, актуальным и перспективным в дальнейшем будет изучение соци-

альной ответственности и гражданской активности у студентов других специальностей, напрямую не связанных с работой с людьми.

#### Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Наука, 1994. – 325 с.
2. Барановская Л.А. Формирование социальной ответственности студента в социокультурном образовательном пространстве: дис. ... д-ра пед. наук. – Чита, 2012. – 425 с.
3. Величко Г.А. Гражданская активность современной российской молодежи // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: Материалы межрегион. науч. конф. / под ред. Г.Ю. Лизуновой. – Горно-Алтайск: Изд-во «Горно-Алтайский гос. ун-т, 2018. – С. 92–104.
4. Григорьев И.Н. Социально-культурные условия формирования гражданской активности молодежи в процессе волонтерской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2009. – 24 с.
5. Добровольчество в России: потенциал участия молодежи [Электронный ресурс] // ВЦИОМ: Городское управление: Институт муниципального управления. – 2011. – № 7. – С. 89–92.
6. Донева О.В. Критерии сформированности социальной ответственности студентов ВУЗа // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 3-3. – С. 580–584.
7. Ильин Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. – СПб., 2013. – 304 с.
8. Кисляков П.А., Шмелева Е.А., Стеклова Ю.В. Психология безопасного просоциального поведения личности // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития: Сб. материалов Всерос. симпозиум психологов / под общ. ред. Д.В. Сочивко. – Рязань, 2019. – С. 596–602.
9. Кудринская Л.А. Добровольческий труд: сущность, функции, специфика // Социологические исследования. – 2006. – № 5. – С. 15–22.
10. Кухтова Н.В. Феномен просоциального поведения в современной психологии. – Saarbrücken, 2011. – 135 с.
11. Мартынова Т.Н. Добровольческая деятельность как форма социальной и гражданской активности студенческой молодежи / Т.Н. Мартынова, М.С. Яницкий, А.А. Зеленин, С.А. Пфетцер // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 1 (33). – С. 160–167.
12. Мотивация участия молодежи в волонтерском движении / Т.Г. Нежина, К.А. Петухова, Н.И. Четчина, И.С. Миндарова // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2014. – № 3. – С. 49–71.
13. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Ленинград: Наука. Ленингр. отд-ние, 1983. – 240 с.



14. Николаева А.А. Социальная активность как фактор формирования гражданской идентичности современной российской студенческой молодежи: автореф. дис. ... канд. соц. наук. – Орел, 2010. – 22 с.
15. Просоциальное поведение специалистов, ориентированных на оказание помощи: теоретические основы и методики изучения / авт.-сост.: Н.В. Кухтова, Н.В. Доморацкая. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. – С. 38–41.
16. Савельева Е.А. Гражданская активность молодежи: варианты концептуализации понятия // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2013. – № 2. – С. 21–32.
17. Серова Е.А. Формирование просоциального поведения молодежи как одна из задач публичной политики // Вестник социально-политических наук. – 2014. – № 13. – С. 44–47.
18. Свенцицкий А.Л. Казанцева Т.В. Повседневное просоциальное поведение личности как накопление социального капитала // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2015. – № 2. – С. 45–55.
19. Халий И.А. Общественные движения как инновационный потенциал местных сообществ в современной России: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – М., 2008. – 50 с.
20. Чикарина Л.Я. Социальная политика как фактор адаптации населения в условиях политических трансформаций постсоветской России: автореф. дис. ... д-ра полит. наук. – Краснодар, 2009. – 50 с.
21. Ярычев М.У. Молодежь как стратегический ресурс государства // Молодой ученый. – 2016. – № 2. – С. 1008–1011.
7. Il'in E.P. Psihologija pomoshhi. Al'truizm, jegoizm, jempatija. – SPb., 2013. – 304 s.
8. Kisljakov P.A., Shmeleva E.A., Steklova Ju.V. Psihologija bezopasnogo prosocial'nogo povedenija lichnosti // Psihologija XXI veka: vyzovy, poiski, vektory razvitija: Sb. materialov Vseros. simpoz. psihologov / pod obshh. red. D.V. Sochivko. – Rjazan', 2019. – S. 596–602.
9. Kudrinskaja L.A. Dobrovol'cheskii trud: sushhnost', funkcii, specifika // Sociologicheskie issledovanija. – 2006. – № 5. – S. 15–22.
10. Kuhtova N.V. Fenomen prosocial'nogo povedenija v sovremennoj psihologii. – Saarbrücken, 2011. – 135 s.
11. Martynova T.N. Dobrovol'cheskaja dejatel'nost' kak forma social'noj i grazhdanskoj aktivnosti studencheskoj molodezhi / T.N. Martynova, M.S. Janickij, A.A. Zelenin, S.A. Pftetcer // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. – 2019. – № 1 (33). – S. 160–167.
12. Motivacija uchastija molodezhi v volonterskom dvizhenii / T.G. Nezhina, K.A. Petuhova, N.I. Chechetkina, I.S. Mindarova // Voprosy gosudarstvennogo i municipal'nogo upravlenija. – 2014. – № 3. – S. 49–71.
13. Muzdybaev K. Psihologija otvetstvennosti. – Leningrad: Nauka. Leningr. otd-nie, 1983. – 240 s.
14. Nikolaeva A.A. Social'naja aktivnost' kak faktor formirovanija grazhdanskoj identichnosti sovremennoj rossijskoj studencheskoj molodezhi: avtoref. dis. ... kand. soc. nauk. – Orel, 2010. – 22 s.
15. Prosocial'noe povedenie specialistov, orientirovannyh na okazanie pomoshhi: teoreticheskie osnovy i metodiki izuchenija / avt.-sost.: N.V. Kuhtova, N.V. Domorackaja. – Vitebsk: UO «VGU im. P.M. Masherova», 2011. – S. 38–41.
16. Savel'eva E.A. Grazhdanskaja aktivnost' molodezhi: varianty konceptualizacii ponjatija // Vestnik RUDN. Serija: Sociologija. – 2013. – № 2. – S. 21–32.
17. Serova E.A. Formirovanie prosocial'nogo povedenija molodezhi kak odna iz zadach publichnoj politiki // Vestnik social'no-politicheskikh nauk. – 2014. – № 13. – S. 44–47.
18. Svcickij A.L. Kazanceva T.V. Povsednevnoe prosocial'noe povedenie lichnosti kak nakoplenie social'nogo kapitala // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Serija 12: Psihologija. Sociologija. Pedagogika. – 2015. – № 2. – S. 45–55.
19. Halij I.A. Obshhestvennye dvizhenija kak innovacionnyj potencial mestnyh soobshhestv v sovremennoj Rossii: avtoref. dis. ... d-ra sociolog. nauk. – M., 2008. – 50 s.
20. Chikarina L.Ja. Social'naja politika kak faktor adaptacii naselenija v uslovijah politicheskikh transformacij postsovetsoj Rossii: avtoref. dis. ... d-ra polit. nauk. – Krasnodar, 2009. – 50 s.
21. Jarychev M.U. Molodezh' kak strategicheskij resurs gosudarstva // Molodoj uchenyj. – 2016. – № 2. – S. 1008–1011.

### References

1. Andreeva G.M. Social'naja psihologija. – M.: Nauka, 1994. – 325 s.
2. Baranovskaja L.A. Formirovanie social'noj otvetstvennosti studenta v sociokul'turnom obrazovatel'nom prostranstve: dis. ... d-ra ped. nauk. – Chita, 2012. – 425 s.
3. Velichko G.A. Grazhdanskaja aktivnost' sovremennoj rossijskoj molodezhi // Cennostnye orientacii molodezhi v uslovijah modernizacii sovremennogo obshhestva: Materialy mezhhregion. nauch. konf. / pod red. G.Ju. Lizunovoj. – Gorno-Altajsk: Izd-vo «Gorno-Altajskij gos. un-t, 2018. – S. 92–104.
4. Grigor'ev I.N. Social'no-kul'turnye uslovija formirovanija grazhdanskoj aktivnosti molodezhi v processe volonterskoj dejatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Tambov, 2009. – 24 s.
5. Dobrovol'chestvo v Rossii: potencial uchastija molodezhi [Jelektronnyj resurs] // VCIOM: Gorodskoe upravlenie: Institut municipal'nogo upravlenija. – 2011. – № 7. – S. 89–92.
6. Doneva O.V. Kriterii sformirovannosti social'noj otvetstvennosti studentov VUZa // Fundamental'nye issledovanija. – 2014. – № 3-3. – S. 580–584.

Токарева Валентина Борисовна

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского  
valya.tokareva@bk.ru**ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ И РЕФЛЕКСИВНОСТИ  
У СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*В статье представлены основные характеристики феномена локуса контроля в образовательной деятельности, где локус контроля анализируется как главенствующая позиция при принятии решения и регулирования активности. Принятие ответственности за события в жизни даёт возможность субъекту обучения координировать не только образовательную деятельность, но и другие сферы, такие как, например, межличностное общение и другие. Выявлены взаимосвязи локуса контроля и рефлексивности у студентов социологического направления. Установлена прямая взаимосвязь между общей интернальностью и системной рефлексией, а также обратная взаимосвязь между интернальностью в сфере межличностных отношений и интроспекцией. Локус контроля характеризуется как принятие ответственности, которое, в свою очередь, даёт субъекту образовательного процесса возможность применить свои усилия и действовать в соответствии с намеченными целями.*

**Ключевые слова:** локус контроля, интернальность, экстернальность, рефлексивность, ответственность, субъект образовательного процесса.

**П**роблема личности всегда была одной из центральных в педагогике, а проблему развития личности можно назвать одной из главных в педагогической теории и практике. Развитие личности на протяжении её жизненного пути происходит под влиянием различных обстоятельств. Одним из таких обстоятельств, которые могут воздействовать на личность, является макрофакторы. К ним относятся школа, университет и другие учебно-воспитательные учреждения. Макрофакторы играют определяющую роль в развитии личности, так как их воздействие осуществляется через изменение самосознания самого субъекта.

Образование в современном обществе является неотъемлемой частью развития и становления личности, поэтому одной из его задач на сегодняшний день считается вопрос изменения личности специалиста, а также осознание и переживание субъектом образования той реальности, в которой он живет.

Изменение отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой у каждого субъекта образования происходит в процессе активного включения, которое может происходить через такой особый вид внутреннего диалога, как рефлексия.

В образовании для развития профессиональной деятельности будущему специалисту необходимо иметь ряд особых компетенций, которые позволяют ему выделиться из целого ряда специалистов. Особый род компетенций представляют метакомпетенции, являющиеся интегративными характеристиками субъекта и включающие в качестве базового качества рефлексивность как механизм высших уровней развития познания.

Рефлексия у субъекта в образовании может выступать в качестве многоаспектного и унитарного процесса. Свидетельство этому наличие множества систем рефлексивных процессов, которые соединяются в специфический класс всей системы процессов. Свою процессуальность рефлексия может проявлять в гетерогенном характере процес-

суальных форм, которые являются решением для разгадки механизмов самого процесса рефлексии. Кроме того, существуют различные процессуальные выражения, по мнению А.В. Карпова, включающие самоощущение, самовосприятие, аутопредставление, а также мышление о мышлении [2]. Особенность рефлексии заключается в том, что все входящие в её состав процессы выровнены и не превозносятся над другими.

Анализ специализированной литературы показал, что рефлексия может выступать в различных формах: социорефлексия, ауторефлексия, эмоциональная и когнитивная рефлексия. Каждая приравнивается к интегральным метапроцессам, синтезируемым в регулятивной и когнитивной рефлексии, которая способствует осознанию своего профессионального взросления и является основной составляющей профессионального самоопределения субъектов образования [1].

Наличие взаимосвязи рефлексивности и локуса контроля у разных авторов характеризует личность с субъектной позицией, позволяющей ей самостоятельно структурировать своё бытийное пространство, определять его границы и регулировать их сохранность, осуществлять контроль «пограничных» ситуаций [4]. Возможность субъекта осознавать и контролировать процесс своей активности и, исходя из этого, преобразовывать своё пространство является одной из характеристик феномена локуса контроля. В организации деятельности субъектом при принятии решения и регулировании своей активности локус контроля занимает главенствующую позицию. Принятие ответственности за события в жизни даёт возможность субъекту обучения координировать не только образовательную деятельность, но и остальные, например, сферу межличностного общения и другие.

Диагностический аппарат нашего исследования составила методика «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина, Е.А. Гольнкиной,

А.М. Эткинда [5], которая позволяет диагностировать следующие показатели: общая интернальность, интернальность в области достижения успеха, избегания неудач, в области межличностных отношений, в производственной деятельности, интернальность в области семейных отношений и области здоровья. В исследовании приняли участие 50 человек, студенты ЯГПУ им. К.Д. Ушинского по специальности «Организация работы с молодежью» и «Социальная работа» в возрасте от 19 до 21 года.

Многие учёные, трактуя взаимосвязь способов существования субъекта и его рефлексии, выделяют два аспекта. Например, С.Л. Рубинштейн видит сущность первого аспекта в том, что человек, находясь внутри жизни и осуществляя оценку событий, относит её непосредственно к явлениям протекающих процессов. В этом случае рассмотрение жизненного сценария не происходит над самой жизнью. Данную точку зрения также разделяет В.В. Розанов, говоря в этом случае о бессознательном субъекта. В первом случае его сознание не направляет активность субъекта, а только присутствует как пособие для деятельности, координируя причины и протекая как природный процесс. Второй аспект характеризуется прерыванием природного процесса и более высокой степенью осознанности, где сознание приобретает ведущую роль: оно выбирает способы реагирования, соотносит возможности человека для выполнения того или иного действия. Представленные аспекты раскрывают также сущность феномена локуса контроля, где экстернальный локус контроля говорит о том, что субъект деятельности будет приписывать свои успехи и неудачи случайности, не осознавая своей роли в деятельности, а интернальный локус контроля у субъекта, наоборот, будет говорить об обратном – осознавая свои действия и рефлексировав, субъект будет порождать активность, направляя её в определенное русло.

Выявленная взаимосвязь общей интернальности и системной рефлексии ( $U = 0,34$ ,  $p = 0,05$ ) подтверждает теоретические предположения о взаимодействии двух процессов у субъекта, наделяя оба процесса первостепенной важностью в принятии решений и в последующих действиях. В образовательном процессе необходимо прикладывать усилия для получения знаний, умений и навыков, поэтому, осознавая ответственность за происходящее, субъект образовательного процесса выстраивает дальнейшие действия, направляя свою активность по определённой поведенческой траектории.

Низкий уровень интроспекции показывает обратную взаимосвязь с интернальным локусом контроля, которая может объясняться тем, что при приглушённой сосредоточенности субъекта образовательного процесса на своих переживаниях, собственных состояниях, возрастает чувство ответственности за отрицательные события, ситуа-

ции. По этой причине при дальнейших неудачах субъект образовательного процесса будет пытаться абстрагироваться от негативных эмоций, стараясь действовать более активно, концентрируясь на возможности проявить себя.

Под рефлексией мы понимаем способность ума наблюдать за собственными мыслями, и таким образом влиять на их ход. При этом наблюдение даёт возможность производить дальнейшие умственные действия, в том числе и определять место испытуемого на шкале ценностей. Отсюда следует и ценность самой рефлексии в гуманистической педагогике. Наличие обратной взаимосвязи высокого уровня интернальности в производственной сфере и интроспекции сниженного уровня у студентов ( $U = -0,337$ ,  $p = 0,05$ ) также доказывает, что при меньшей концентрации на своих переживаниях студент будет принимать ответственность на себя, а, следовательно, действовать более осознанно на основе самостоятельности и инициативы. Данная взаимосвязь может означать, что субъект образовательного процесса способен принимать на себя ответственность в учебной сфере посредством отвлечения от внутренних переживаний, осваивая при этом профессиональные компетенции, необходимые для дальнейшего карьерного роста.

В современном обществе, когда всё большее значение имеет непрерывное образование, отношения между педагогом и учащимися, студентами разных возрастов, слушателями курсов переподготовки способствуют самоактуализации и самореализации, освоению и активному применению инновационных технологий, а также использованию известных способов взаимодействия на новом уровне. Поэтому одним из немаловажных процессов в образовательной деятельности студентов является межличностное общение, от которого зависит комфорт не только самих студентов, но и преподавателя. Прямая взаимосвязь высокого уровня интернальности в сфере межличностных отношений и системной рефлексии ( $U = 0,308$ ,  $p = 0,07$ ) говорит о готовности субъекта образовательного процесса брать на себя ответственность при взаимодействии с окружающими, чувствуя себя способным вызывать уважение и симпатию к другим людям.

Развиваясь, субъект образования не только воспринимает воздействия внешних условий и обстоятельств, с которыми он сталкивается, но и получая информацию, преобразует ее в своем сознании. Поэтому в образовательной деятельности одним из немаловажных факторов развития субъекта является рефлексивность. По своей природе гуманистическое образование рефлексивно и, следовательно, субъекту образовательного процесса приходится формировать, осмысливать и описывать задачи с последующим решением и определением правильности такого решения. Системная рефлексия может

выступать как средство обратной связи для педагога и студента, что в дальнейшем позволит выделить соответствующие продуктивные механизмы взаимодействия двух субъектов образовательного процесса. Принятие ответственности в свою очередь даёт субъекту образовательного процесса возможность применить усилия и действовать в соответствии с намеченными целями. В зависимости от выбранного источника ответственности будет строиться дальнейшая деятельность субъекта образовательного процесса. Она предполагает наличие системной рефлексивности у студента, определяющую оценку ситуации с позиции субъекта и объекта.

#### Библиографический список

1. Гончарова Н.В. Развитие когнитивной рефлексии и ее роль в профессиональном становлении студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы современности: наука и общество. – 2017. – № 4 (17). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kognitivnoy-refleksii-i-ee-rol-v-professionalnom-stanovleniya-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 16.05.2019).
2. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: ИП РАН, 1984. – 482 с.
3. Кузнецова А.Я. Рефлексивность современного образования [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – № 12. – С. 55–56. – Режим доступа: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=25809> (дата обращения: 16.07.2019).
4. Петухова Л.И. Личностно-смысловые детерминанты когнитивной оценки ситуаций нарушения границ бытийного пространства личности: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2014. – 183 с.
5. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности. – СПб.: Изд-во СПб ун-та, 2001. – 224 с.
6. Токарева В.Б. Локус контроля как профессионально важное качество субъекта деятельности на этапах профессионализации // Инновации в образовании. – 2017. – № 10. – С. 102–110.

#### References

1. Goncharova N.V. Razvitie kognitivnoi refleksii i ee rol' v professional'nom stanovlenii studentov pedagogicheskogo vuza [Elektronnyi resurs] // Aktual'nye problemy sovremennosti: nauka i obshchestvo. – 2017. – № 4 (17). – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kognitivnoy-refleksii-i-ee-rol-v-professionalnom-stanovleniya-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (data obrashcheniia: 16.05.2019).
2. Karpov A.V. Psikhologiiia refleksivnykh mekhanizmov deiatel'nosti. – M.: IP RAN, 1984. – 482 s.
3. Kuznetsova A.Ia. Refleksivnost' sovremennogo obrazovaniia [Elektronnyi resurs] // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. – 2007. – № 12. – S. 55–56. – Rezhim dostupa: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=25809> (data obrashcheniia: 16.07.2019).
4. Petukhova L.I. Lichnostno-smyslovyie determinanty kognitivnoi otsenki situatsii narusheniia granits bytiinogo prostranstva lichnosti: dis. ... kand. psikhol. nauk. – M., 2014. – 183 s.
5. Rean A.A. Prakticheskaiia psikhodiagnostika lichnosti. – SPb.: Izd-vo SPb un-ta, 2001. – 224 s.
6. Tokareva V.B. Lokus kontroliia kak professional'no vazhnoe kachestvo sub»ekta deiatel'nosti na etapakh professionalizatsii // Innovatsii v obrazovanii. – 2017. – № 10. – S. 102–110.

## АНАЛИЗ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ КАК ДЕТЕРМИНАНТ ДИСКРИМИНАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке  
Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 18-013-00094 А

На основе принципа дополнительности, учитывающего взаимодействие трансситуативных и ситуативных факторов, в статье рассматриваются характерологические особенности субъектов, проявляющих и испытывающих на себе дискриминационное поведение. На основе эмпирических данных собранных с помощью авторской анкеты с элементами репертуарных решёток, направленной на выявление дискриминационных установок личности, 16-факторного личностного опросника Кеттелла и теста-опросника Г. Шмишека, К. Леонгарда, показано, что субъектам, подвергающимся дискриминационному отношению, свойственны доверчивость, самостоятельность, некритическое отношение к себе, тогда как субъектам, проявляющим дискриминационное отношение, характерны низкая нормативность поведения, гипертимность и внутренняя напряженность. Сделан вывод о том, что изучение характерологических особенностей субъектов дискриминационного поведения представляется весьма важным аспектом в его профилактике и коррекции.

**Ключевые слова:** дискриминация, личность, характер, доверчивость, самостоятельность, отношение к себе, беспринципность, напряженность, гипертимность.

Дискриминация как «неоправданно негативное поведение по отношению к группе или ее членам» [9, с. 447] остается актуальной темой для научных исследований социологов, политологов, педагогов и психологов. В контексте социальной психологии, дискриминацию можно рассматривать как «разновидность отношения к другому человеку или группе лиц, которое проявляется в определенном негативном поведении, ведущем к притеснению, преследованию и т.д.» [1].

Проведенный нами теоретический обзор и анализ научных работ по вопросам дискриминации личности и группы позволил обнаружить исследования которые изучают феномен дискриминации на основании совершенно разных признаков. Так, например, В.П. Позднякова и В.Л. Хромова рассматривают дискриминацию по отношению к табакозависимым людям [5]. Особенности дискриминации лиц больных депрессией раскрываются в работах Е.А. Дубицкой [4]. Наблюдается интерес к дискриминации на основе экономического статуса [13], сексуальной ориентации личности [5], характера межгрупповых отношений [2], идеологических и политических установок [17].

Наряду с достаточно часто исследуемыми видами дискриминации, такими как гендерная, расовая, этническая, религиозная, ученые все чаще обращают внимание и на такие как возрастная, профессиональная дискриминация, дискриминация, основанная на различии культур и культурных ценностей, тем самым расширяя научные сведения и о сферах проявления дискриминации – карьера, образование, семья и т.д.

В работах Р.М. Шамянова показано, что с одной стороны в основе дискриминационных устано-

вок личности находятся общественные установки, активно транслируемые из различных источников, а с другой факт того, что важным обстоятельством дискриминации является значение собственного социального опыта индивида, его включения в систему межличностных отношений в группе [15].

Вышесказанное подтверждает нашу убежденность в том, что нельзя рассматривать дискриминационное поведение в отрыве от наиболее важных компонентов личности, которые определяют ее поведение и деятельность, а, именно, без учета ее характерологических особенностей. Под характерологическими особенностями субъекта дискриминационного поведения мы понимаем особенности характера субъекта, проявляющего и испытывающего на себе дискриминационное поведение.

Конечно, с одной стороны, дискриминационное поведение детерминировано устойчивыми характерологическими особенностями субъектов дискриминации, но, с другой, нельзя обесценить и ситуационные факторы. В работах R. Nisbett, L. Ross показано наличие фундаментальной ошибки атрибуции, которая проявляется в завышении оценок трансситуативности поведения и недостаточном учете влияющих на него ситуативных факторов [18]. М.С. Каган и А.И. Эткинд в своем анализе приходят к выводу, что традиционный подход к исследованию личности сам по себе является реализацией фундаментальной ошибки [6] и ведет к полному отказу от диспозиционных атрибуций в психологических описаниях индивида. В поисках компромисса О.А. Майоров высказывается о необходимости использовать общий подход, подчеркивая взаимодействие трансситуативных и ситуативных факторов, акцентируя внимание на принцип дополнительности, при котором детерми-

Таблица 1

Характеристики личности как детерминанты дискриминационной направленности

Меня дискриминируют окружающие	Я дискриминирую окружающих
Доверчивый L ( $r=0,26$ , при $p<0,01$ ) – дружелюбный, прямодушный, проявляет открытость, понимающий, снисходительный к окружающим, мягкосердечный, спокойный, благодушный, независтливый, умеет ладить с людьми окружающими людьми.	Ограниченное мышление В ( $r=0,22$ , при $p<0,05$ ) – наблюдаются трудности в обучении, в умении анализировать и обобщать материалы, легко сдаётся, столкнувшись с трудностями, "мужлан". Эмоциональная стабильность С ( $r=0,29$ , при $p<0,001$ ) – демонстрирует спокойствие, зрелость, уверенность, эмоциональную устойчивость.
Самостоятельный Q2 ( $r=0,21$ , при $p<0,01$ ) – предпочитает собственное мнение, независим во взглядах, стремится к самостоятельным решениям и действиям.	Беспринципность G ( $r=0,23$ , при $p<0,05$ ) – проявляет небрежность, легкомысленность, ненадёжный, непостоянный, легко сдаётся, столкнувшись с трудностями, создает помехи, с претензиями, не связывает себя правилами. Твердость I ( $r=0,21$ , при $p<0,05$ ) - суровый, жесткий, действует по практическим соображениям, самостоятельный, бывает циничный.
Обладает высокой самооценкой MD ( $r=0,20$ , при $p<0,05$ ) – свойственно некритическое отношение к себе, принятие себя и своих качеств, характеризуется личностной незрелостью.	Низкая самооценка MD ( $r=0,22$ , при $p<0,05$ ) - заниженная самооценка, излишне критическое отношение к себе, неудовлетворенность собой, принятие себя. Гипертимический тип ( $r=0,26$ , при $p<0,001$ ) – большая подвижность, общительность, болтливость, выраженность жестов, мимики, пантомимики, недостаток чувства дистанции в отношениях с другими.
Не тревожный тип личности ( $r=0,25$ , при $p<0,01$ ) – субъектам дискриминационного отношения свойственна высокая контактность, мажорное настроение, смелость, уверенность в себе.	Демонстративный тип ( $r=0,20$ , при $p<0,05$ ) – свойственна повышенная способность к вытеснению, демонстративность поведения, живость, подвижность, легкость в установлении контактов. Склонен к фантазерству, лживости и притворству, направленным на приукрашивание своей персоны, к авантюризму.

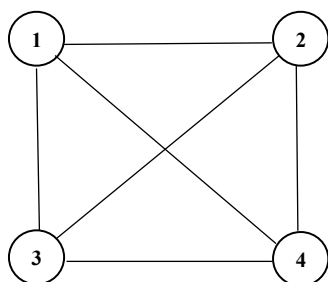


Рис. 1.1. Меня дискриминируют окружающие

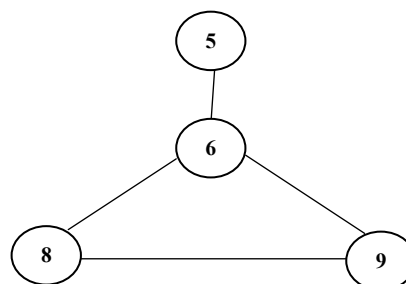


Рис. 1.2. Я дискриминирую окружающих

*Примечание.* В рисунках использованы следующие обозначения: 1 – доверчивость, 2 – самостоятельность, 3 – некритическое отношение к себе, 4 – спокойствие, 5 – конкретное мышление, 6 – беспринципность, 8 – напряженность, 9 – гипертимность.

нирующими факторами поведения личности остаются личностные, а ситуативным принадлежит роль модуляторов [10].

Таким образом, в психологии можно найти большое количество работ посвященных ограничению прав граждан, например, по признакам социальной, расовой, национальной, языковой или религиозной принадлежности. Однако отсутствуют исследования, посвященные анализу характеристик личности как детерминант дискриминационной направленности.

В данной статье рассматривается дискриминационное отношение как совокупность неприятия, неуважения, враждебности, агрессивности, которые актуализируются на основе характеристик личности как субъекта дискриминирующего поведения, так и характеристик субъекта подверженно-дискриминационному отношению.

Научная новизна обусловлена тем, что в статье дается описание характеристик личности как детерминант дискриминационной направленности с учетом ситуационных предикторов.

В исследовании приняли участие 110 человек. В качестве методического инструментария мы использовали авторскую анкету с элементами репертуарных решёток направленную на выявление дискриминационных установок личности по отношению к окружающим людям, 16-факторный личностный опросник Кеттелла и тест-опросник Г. Шмишека, К. Леонгарда. Полученные результаты исследования подверглись корреляционному анализу и представлены в таблице 1.

Представленные в таблице 1 данные позволяют нам описать характерологический портрет лиц, подвергающих и подвергающихся дискриминационному отношению со стороны окружающих.

В психологии, как и в ряде других наук, изучение какого-либо явления невозможно без исследования его структуры, поэтому далее рассмотрим неотъемлемый компонент исследования характера – его структурные компоненты (рис. 1).

Обсудим полученные результаты.

Центральной характеристикой субъектов, подвергающихся дискриминационному поведению, является убежденность в правоте, верности, добропорочности, честности окружающих. В контексте нашего исследования интересными являются взгляды Д. Руссо, С. Ситкина, Р. Берга и К. Камерера в которых утверждается, что «доверие – это психологическое состояние, включающее намерение принять собственную уязвимость, основанное на позитивных ожиданиях относительно намерений или поведения другого» [8]. Следует сразу отметить, что в повседневном взаимодействии доверчивость обычно воспринимается как негативное свойство личности, которое, с нашей точки зрения, легко может эксплуатироваться окружающими. Наличие данной характерологической особенности в дискриминационном поведении мы склонны объяснить тем, что определяющим для акта доверия является факт того, что потенциальный ущерб от злоупотребления доверием всегда больше, чем выгода, которую можно получить. В ситуации отсутствия дискриминационного поведения, потенциальный вред значительно меньше или же полностью отсутствует, в этом случае нет и акта доверия.

Человек сам решает вопрос о степени своей свободы. В целом, самостоятельность личности ограничивается внешними и внутренними условиями. Делая свой выбор, человек сталкивается с ситуацией, когда самостоятельность может выступать как дар или как фактор дискриминационного поведения. Скорее всего, это связано с тем, что центральным проявлением самостоятельности лиц, подвергающихся дискриминационному отношению, является их способность действовать не так, как диктует внешнее окружение, а, напротив, сопротивляться ситуациям принуждения [16].

Важнейшей формой отношений человека является его отношение к себе, так как оно оказывает влияние на проявление социальной активности личности, обуславливает ее адекватность и дифференцированность. Некритическое отношение к себе как детерминанта дискриминационного поведения обусловлена оторванностью от реального взаимодействия с другими людьми, в ходе которого отсутствует мотив саморегуляции поведения. Некритическое отношение к себе подразумевает отсутствие надситуативного уровня обнаружения проблемности. В силу этого объект дискриминационного отношения не имеет возможности устанавливать противоречие, которое может воплощаться не только в прямом противоборстве людей, но и в устойчивом, стабильном фоне происходящих событий [7].

Очевидно, вышеперечисленные особенности субъектов дискриминационного отношения лишь утрируются и вызывают раздражение на фоне их беспечности, уверенности и повышенном фоне настроения.

Далее обсудим характерологические особенности субъектов, проявляющих дискриминационное поведение по отношению к другим. Центральной характеристикой дискриминационного поведения является низкая нормативность поведения. Данный результат достаточно очевиден и не требует дополнительных комментариев. Опираясь на разные компоненты нормативности поведения как черты личности, отметим, что в когнитивном плане дискриминационное поведение характеризуется низким уровнем понимания ситуации, осознанностью выбора действий и поступков. В эмоциональном плане – негативными побуждениями и эмоциями. В поведенческом – проявляется в бессознательном управлении своими эмоциями. В исследовании В.П. Косырева, В.Ф. Шевчука и Е.А. Козловой показана взаимосвязь низкой нормативности поведения и такими характеристиками, как: отсутствие чувства ответственности, наглость, пререкание, замкнутость, лживость, эгоизм, лень, безграмотность, зазнайство, невнимательность, небрежность, жестокость, отсутствие веры в себя, неэтичное поведение, отсутствие стремлений к знаниям [11]. Данные особенности характерны и для асоциальных лиц, что позволяет нам провести параллель между асоциальным и дискриминационным поведением личности.

Высокая гипертимность, которая, в целом, проявляется в достаточно позитивных характеристиках личности (бодрости и веселости, переходящих в оптимизм и повышенную активность), скорее всего, способствует тому, что у субъектов дискриминационного поведения, имеются сложности и определенные затруднения в процессе выработки любых «тормозов». Свойственная «бестормозность» данных лиц, проявляющаяся в шумливости, подвижности, поведенческой неустойчивости легко распространяется на окружающих, «заражая» их негативным отношением к представителям дискриминационных групп. Следует отметить и факт того, что гипертрофированное развитие отдельных черт личности часто является последствием травматичного опыта личности. Помимо этого, гипертимность как характерологическая особенность лиц, проявляющих дискриминационное отношение, обусловлена свойственной гипертимам маниакальностью, которая негативным образом мешает дружественному взаимодействию.

Высокий уровень внутреннего напряжения свойственный субъектам дискриминационного поведения свидетельствует об их эмоциональном неблагополучии, выгорании и нервно-психическом напряжении. Можно говорить о том, что дис-

криминационное поведение является защитным процессом, с помощью которого индивид предохраняет себя от нежелательных негативных эмоций, от несогласованных между собой позывов и побуждений, а главное – предотвращает и устраняет внутреннее напряжение и тревогу. Данный вопрос нами уже рассматривался в ранних работах [14], поэтому позволим себе более на нем не задерживаться.

Выводы:

Доверчивость, демонстрируемая в условиях, при которых наблюдаются ситуации риска и наличие взаимозависимости, при которой интересы одной стороны не могут быть достигнуты без участия другой стороны, детерминирует дискриминационное поведение по отношению к носителю данной характерологической особенности.

Самостоятельность, как воздействие на себя самого, результатом которого является обусловленность поведения не столько внешними факторами, сколько внутренними детерминантами при условии сопротивления желаниям окружающих обуславливает дискриминационное поведение, по отношению к носителю данной характерологической особенности.

Субъект неспособный выйти за пределы сложившихся представлений о себе и мире, столкнувшийся с обстоятельствами неопределенности или противоречивыми данными, неспособный осознать, активно изменить и преобразовать ситуацию в соответствии с поставленной целью, чаще подвержен дискриминационному отношению.

Несформированная моральная нормативность в ситуации неуверенности в успешности собственных действий не позволяет личности использовать конструктивные стратегии взаимодействия, приводит к уменьшению личностного адаптационного потенциала и выбору дискриминирующих форм поведения.

Акцентирование личности по гипертимному типу, свойственное субъектам дискриминационного поведения с характерной маниакальностью, способно транслировать негативное отношение к дискриминируемым группам на окружающих, делая его опасным, асоциальным и трудно поддающимся контролю.

Дискриминационное поведение рассматривается нами как производная внутренних особенностей личности: тревоги, беспомощности, депрессивности, неуверенности, возникающей вследствие повседневных трудностей, приводящих к дополнительному напряжению и препятствующих благоприятному взаимодействию с представителями разных возрастных групп.

В заключении, следует отметить, что исследование характерологических особенностей субъектов дискриминационного поведения представляется весьма важным и актуальным. Подобные

исследования позволяют разрабатывать механизмы профилактики и коррекции.

### Библиографический список

1. *Безьян А.А.* Лукизм и этническая дискриминация [Электронный ресурс] // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2012. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lukizm-i-etnicheskaya-diskriminatsiya> (дата обращения: 19.09.2019).
2. *Браун Р.* Межгрупповые отношения // Перспективы социальной психологии. – М., 2001. – С. 548–578.
3. *Григорьева М.В.* Теоретический анализ проблемы реализации дискриминационных установок личности в поведении // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2018. – Т. 18. – Вып. 3. – С. 305–310.
4. *Дубицкая Е.А.* Стигматизация больных депрессией: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М., 2009. – 20 с.
5. *Исаева Е.А.* Предотвращение дискриминации в трудовых отношениях: теоретические аспекты и юридическая практика (по опыту США): автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2008. – 26 с.
6. *Каган М.С., Эткинд А.М.* Индивидуальность как субъективная и объективная реальность // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 5–15.
7. *Кашанов М.М.* Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2017. – Т. 22. – С. 3–9.
8. *Леонова И.Ю.* Доверие: понятие, виды и функции // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2015. – Т. 25. – № 2. – С. 34–41.
9. *Майерс Д.* Социальная психология. – СПб.: Прайм Еврознак, 2002. – 512 с.
10. *Майоров О.А.* Характерологические особенности личности осужденных // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2008. – № 3 (39). – С. 101–105.
11. *Маралов В.Г., Маралова Т.П., Волгарева П.А.* Нормативность поведения как фактор отношения к опасностям в старшем школьном возрасте [Электронный ресурс] // Вестник МГОУ. – 2018. – № 2. – С. 256–275. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/normativnost-povedeniya-kak-faktor-otnosheniya-k-opasnostyam-v-starshem-shkolnom-vozraste> (дата обращения: 26.09.2019).
12. *Позняков В.П., Хромова В.Л.* Социально-психологические особенности отношения к табакокурению у курящих и некурящих мужчин и женщин // Знание. Понимание. Умение. Гуманитарная экспертиза. – 2009. – № 1. – С. 196–200.
13. *Триандис Г.К.* Культура и социальное поведение. – М.: Форум, 2007. – 384 с.



14. Усова Н.В. Содержательные характеристики дискриминационных установок по возрасту [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. – 2018. – № 8. – С. 2643. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2018/2643.htm> (дата обращения: 25.09.2019).

15. Шамянов Р.М. Формирование дискриминационных установок личности в процессе ее социализации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2018. – Т. 7. – Вып. 2 (26). – С. 129–135.

16. Яковлева Ю.В. Феномен самостоятельности (на материале юношеского возраста) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. – № 5. – С. 161–165.

17. Anderson J., Ferguson R. Demographic and ideological correlates of negative attitudes towards asylum seekers: A meta-analytic review // Australian journal of psychology. – 2018. – Vol. 70. – № 1. – P. 18–29.

18. Nisbett R., Ross L. Social cognition. – N.Y., 1982.

#### References

1. Bzejian A.A. Lukizm i etnicheskaia diskriminatsiia [Elektronnyi resurs] // Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik. – 2012. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lukizm-i-etnicheskaya-diskriminatsiya> (дата обращения: 19.09.2019).

2. Braun R. Mezhrupponye otnosheniia // Perspektivy sotsial'noi psikhologii. – M., 2001. – S. 548–578.

3. Grigor'eva M.V. Teoreticheskii analiz problemy realizatsii diskriminatsionnykh ustanovok lichnosti v povedenii // Izvestiia Saratovskogo universiteta. Novaia seriia. Serii: Filosofii. Psikhologii. Pedagogika. – 2018. – Т. 18. – Вып. 3. – С. 305–310.

4. Dubitskaia E.A. Stigmatizatsiia bol'nykh depressiei: avtoref. dis. ... kand. med. nauk. – M., 2009. – 20 s.

5. Isaeva E.A. Predotvrashchenie diskriminatsii v trudovykh otnosheniakh: teoreticheskie aspekty i iuridicheskaia praktika (po opytu SShA): avtoref. dis. ... kand. iuridich. nauk. – M., 2008. – 26 s.

6. Kagan M.C., Etkind A.M. Individual'nost' kak sub"ektivnaia i ob"ektivnaia real'nost' // Voprosy psikhologii. – 1989. – № 4. – С. 5–15.

7. Kashapov M.M. Nadsituativnoe myshlenie kak kognitivnyi resurs lichnosti // Izvestiia Irkutskogo

gosudarstvennogo universiteta. Serii: Psikhologii. – 2017. – Т. 22. – С. 3–9.

8. Leonova I.Iu. Doverie: poniatie, vidy i funktsii // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Serii: Filosofii. Psikhologii. Pedagogika. – 2015. – Т. 25. – № 2. – С. 34–41.

9. Maier D. Sotsial'naia psikhologii. – SPb.: Praim Evroznak, 2002. – 512 s.

10. Maiorov O.A. Kharakterologicheskie osobennosti lichnosti osuzhdennykh // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii. – 2008. – № 3 (39). – С. 101–105.

11. Maralov V.G., Maralova T.P., Volgareva P.A. Normativnost' povedeniia kak faktor otnosheniia k opasnostiam v starshem shkol'nom vozraste [Elektronnyi resurs] // Vestnik MGOU. – 2018. – № 2. – С. 256–275. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/normativnost-povedeniya-kak-faktor-otnosheniya-k-opasnostyam-v-starshem-shkolnom-vozraste> (дата обращения: 26.09.2019).

12. Pozniakov V.P., Khromova V.L. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti otnosheniia k tabakokureniiu u kuriashchikh i nekuriashchikh muzhchin i zhenshchin // Znanie. Ponimanie. Umenie. Gumanitarnaia ekspertiza. – 2009. – № 1. – С. 196–200.

13. Triandis G.K. Kul'tura i sotsial'noe povedenie. – M.: Forum, 2007. – 384 s.

14. Usova N.V. Soderzhatel'nye kharakteristiki diskriminatsionnykh ustanovok po vozrastu [Elektronnyi resurs] // Pis'ma v Emissii. Oflain: elektronnyi nauchnyi zhurnal. – 2018. – № 8. – С. 2643. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2018/2643.htm> (дата обращения: 25.09.2019).

15. Shamionov R.M. Formirovanie diskriminatsionnykh ustanovok lichnosti v protsesse ee sotsializatsii // Izvestiia Saratovskogo universiteta. Novaia seriia. Serii: Akmeologii obrazovaniia. Psikhologii razvitiia. – 2018. – Т. 7. – Вып. 2 (26). – С. 129–135.

16. Iakovleva Iu.V. Fenomen samostoiatel'nosti (na materiale iunosheskogo vozrasta) // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Pedagogika. Psikhologii. Sotsial'naia rabota. Iuvenologii. Sotsiokinetika. – 2008. – Т. 14. – № 5. – С. 161–165.

17. Anderson J., Ferguson R. Demographic and ideological correlates of negative attitudes towards asylum seekers: A meta-analytic review // Australian journal of psychology. – 2018. – Vol. 70. – № 1. – P. 18–29.

18. Nisbett R., Ross L. Social cognition. – N.Y., 1982.

**Чуракова Ирина Евгеньевна**  
**Сапоровская Мария Вячеславовна**  
доктор психологических наук, доцент  
Костромской государственной университет  
irinachurch@gmail.com, saporov@mail.ru

## МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ТРЕФФИКИНГА КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект 18-013-01001*

*Торговля людьми как комплексный научный термин не имеет единого универсального научного определения. Как показывает теоретический анализ, в настоящее время не существует единой парадигмы, объясняющей как трэффикинг в целом, так и какой-либо из его отдельных видов. Тем не менее, выявлены некоторые закономерности, влияющие прямо или косвенно на возможности научного понимания данного явления и улучшение практического ответа. Это подразумевает защиту пострадавших, наказание трэффикеров, предотвращение торговли людьми, а также взаимодействие и сотрудничество организаций, заинтересованных в элиминации трэффикинга. Все теории, объясняющие торговлю людьми, подразделяются на макро- и микро-уровневые, причем каждая из них подчеркивает свои основания и закономерности, в то время как теория интеграции представляет попытку комплексного объяснения трэффикинга с позиции междисциплинарного подхода.*

**Ключевые слова:** трэффикинг, виктимологический подход, теория повторяющихся действий, теория рационального выбора, теория аномии, интегративный подход.

Торговля людьми является одним из наиболее травматичных видов эксплуатации, который существует и в XXI веке, несмотря на официальное упразднение работорговли как таковой в России, Великобритании (1865), Франции (1848), США (1865) около 150 лет назад. Многие авторы полагают, что количество пострадавших неуклонно растет и достигает в каждый момент времени 27 млн. человек [4; 13]. Все еще распространен миф о том, что пострадавшие сами каким-то образом спровоцировали трэффикеров (торговцев людьми), хотя известно, что ни один ребенок или подросток не может добровольно выбирать участие в проституции, либо трэффикинге с целью трудовой эксплуатации. Поэтому психология виктимности и виктимологический подход, в качестве объяснительного механизма, являются надежной основой понимания трэффикинга как психологического явления.

Виктимологическая парадигма подразумевает взаимодействие «обидчика» и «жертвы». Причем, природа человеческих взаимоотношений является одним из объяснительных принципов виктимизации при трэффикинге. Исследователи подразделяют пострадавших на три типа: первая группа – это невинные пострадавшие, которые взаимодействуют с трэффикером, не подозревая об этом; вторая группа – пострадавшие с рискованным поведением, способствующие виктимизации (например, посещение характерного бара, слишком долгое бесцельное пребывание на фудкорте в торговом центре и т.п.); третья группа – те пострадавшие, поведение или внешний вид которых может спровоцировать их виктимизацию [4; 5]. Данные категории вместе встроены в различные теории, объясняющие трэффикинг с точки зрения психологии виктимности.

Теория «осаждающихся факторов» или теория стиля жизни основана на убеждении, что влияние любого опыта, включая виктимизацию в форме торговли людьми, основано на стадии жизни конкретного индивида. Данная теория проистекает из теорий социального контроля и экологии в ранних работах Glueckand Glueck (1950), опираясь на которые Sampsonand Laud (1990, 2003) развили собственные концепции современного развития, одной из которых является теория стиля жизни, с использованием своих данных [6].

В соответствии с теорией стиля жизни Reid (2012) обнаружил, что индикаторы или факторы риска вредного неформального социального контроля в детстве и отрочестве – это типичные индикаторы, создающие потребность в любви и принятии. Именно эти индикаторы являются маркерами для трэффикеров для рекрутмента, обмана и эксплуатации пострадавших [19]. Теория стиля жизни также подразумевает кумулятивный эффект множественных стрессоров как объяснительный фактор риска возможной виктимизации. Ряд авторов (Lesser & Koniak-Griffin 2013; Lopez & Minassians 2017) считают, что если человек испытывает постоянный стресс (социальный, экономический, ментальный, семейный и др.) это может привести к снижению жизнестойкости, т.е. ослаблению защитных факторов, негативно влияя на способность к принятию решений и оценки рисков [11; 12].

Теория социального научения известного американского социолога Эдвина Сазерленда также используется для объяснения виктимизации в форме трэффикинга. Данная теория полагает, что риск виктимизации усваивается в процессе вербальной коммуникации и социального взаимодействия с окружающими. Поэтому те индивиды, которые контактируют либо общаются с пострадавшими,

могут развить поведенческие и жизненные паттерны, повышающие риск виктимизации. Принимая во внимание параллели между пострадавшими от домашнего насилия и трэффикинга с целью сексуальной эксплуатации, используются одни и те же теории для их объяснения. Подобно тому, как пострадавшие от домашнего насилия зачастую опасаются покинуть ситуацию абьюза (даже угрожающую жизни), точно также пострадавшие от торговли людьми боятся угроз насилия над ними и их близкими в случае попыток вырваться. Данное объяснение представлено в анализе реальных случаев в работе Malareka [15].

Термин «подверженность» (Adams, 2011) означает, что присутствие некоторых факторов риска делает определенных пострадавших более подверженными повторной виктимизации. Это такие факторы как психологический дистресс или психотравма, физическая слабость из-за абьюзов или низкого финансового уровня, социальная изоляция, а также общее чувство беспомощности и постоянного страха [1]. Без проработки проблемы может произойти повторная виктимизация, которая сходна со Стокгольмским синдромом, когда получив психотравму, человек находит некоторое утешение, оставаясь жертвой своего трэффикера. Исследуя причины стокгольмского синдрома у жертв трэффикинга, авторы предполагают, что трэффикеры замечают и используют желание внимания, принятия, любви и защиты со стороны пострадавших, умело манипулируя им для приобретения мнимых доверия и лояльности [7]. Хотя не существует исследований стокгольмского синдрома у пострадавших от торговли людьми, однако его можно использовать в качестве объяснительного механизма их ревиктимизации.

Наконец, с точки зрения теории повторяющихся действий (RAT) существуют так называемые провоцирующие элементы рискованного жизненного стиля, причем категория риска является центральной в данной концепции. Теория повторяющихся действий была разработана для лучшего понимания роста преступности (убийств, насилия, грабежей) после 2-ой Мировой войны. В качестве теории макроуровня, она основана на предположении о влиянии экономических и социальных условий на преступность и виктимизацию. По мнению авторов, преступление – это совпадение во времени и пространстве мотивированных обидчиков, подходящих мишеней и отсутствующей охраны [5, с. 588]. В соответствии с теорией RAT, пересечение пострадавших от трэффикинга и трэффикеров не является делом случая. Наоборот, именно повторяющиеся ежедневные действия делают последних приемлемыми в качестве подходящих мишеней для рационально вычисляющего преступника. Исследователи отмечают, что трэффикеры выискивают своих жертв так же, как львы охотятся на

овец – они вычисляют «легкую добычу». В исследованиях секс-трэффикинга в Америке ряд авторов отмечает, что основными характеристиками «легкой добычи» являются нищета, отсутствие экономических альтернатив, недостаток образования, история физического абьюза или сексуального насилия, членство в банде и др. В недавних исследованиях пострадавших от секс-трэффикинга в Белизе (Mano, 2018) отмечается, что, в соответствии с теорией повторяющихся действий (RAT), есть ряд ключевых факторов образа жизни (социальная роль в обществе, положение в социальной иерархии, некоторые рациональные выборы пострадавших), способствующих сексуальной эксплуатации [16].

Ряд других исследователей (Kenyon, Schanz, 2014) также использует теорию повторяющихся действий (RAT) для объяснения секс-трэффикинга в исследовании, проведенном в США [10]. Представители структурно-функционального подхода полагают, что чем выше нестабильность региона либо сообщества, тем с большей вероятностью человек, живущий там, становится мишенью для трэффикинга. Ввиду того, что пострадавшие происходят из маргинальных сообществ, трэффикеры готовы платить среднюю зарплату, выплачиваемую в сельском хозяйстве, домашней прислуге, строительстве, на заводе. Модель рискованного стиля жизни объясняет, почему ряд стран, такие как Индия, Китай и др., предлагают низкие затраты на производство, которые обеспечивают высокую прибыль преступникам.

Другая объяснительная модель торговли людьми – *теория рационального выбора* (RCT) Рональда Кларка. Эта теория индивидуального уровня (1980), разработана автором с целью предотвращения ситуативных преступлений. Классическая криминология основывается на экономическом принципе «ожидаемой полезности», который гласит, что люди делают рациональный выбор доброй воли между наличествующими и доступными благами путем сопоставления возможности максимизации прибылей (гедонизм) и минимизации расходов или убытков. По мнению автора, решения, принимаемые преступниками, зависят от наличия времени на обдумывание, когнитивных способностей, доступной информации [4]. Теория рационального выбора (RCT) подразумевает тщательный выбор жертвы трэффикерами, что в свою очередь зависит от типа преступления, *modus operandi*, места и времени его совершения. Для целей рекрутинга трэффикеры также проводят ассессмент доступности потенциальных жертв, мест их преимущественной дислокации, наиболее благоприятных условий рекрутинга (время, локация, окружение) с целью снижения рисков при найме и удержании. Поэтому можно утверждать, что решения, принимаемые пострадавшими,

не столько рациональны, сколько ограничены данными факторами. В то же время, вариативность действий трэффикеров наряду с экономической выгодой, определяется их личностными особенностями, ввиду чего могут присутствовать разные мотивы совершения преступления.

Подобно теории повторяющихся действий, теория рационального выбора утверждает, что ни поведение трэффикеров, ни сам процесс виктимизации не являются случайными. Таким образом, в соответствии с данными теориями, трэффикеры выбирают потенциальных пострадавших в зависимости от оцениваемых факторов риска, таких как бедный район, дисфункциональная семья, бездомность, наивность, отчаянное стремление к лучшим возможностям и др. Поэтому торговля людьми не является продуктом рационального выбора пострадавших, но определяется желанием удовлетворения потребностей и достижения высокого уровня жизни трэффикеров за счет других. По наблюдению ряда авторов, трэффикеры монетизируют собственные потребности за счет определенных умственных, социальных и экономических условий пострадавших [8, с. 115]. Таким образом, данная теория также относится к интеракционистскому подходу, подчеркивающему рациональность выбора трэффикеров и их символическое взаимодействие с пострадавшими. И наоборот, пострадавшие от трэффикинга также оценивают свои ситуации с целью принятия решений с минимальным риском и максимальной выгодой. Тем не менее, теория рационального выбора признает, что так называемые «информированные решения» часто ограничены факторами, находящимися вне поля зрения. Исследователи Lutyа & Lanier (2012) считают, что транснациональные особенности торговли людьми также могут быть объяснены в соответствии с теорией рационального выбора; так например, повышенное внимание прессы к теме торговли людьми автоматически приводит к увеличению криминализации трэффикинга в данной стране [14].

Еще одна теория объяснения торговли людьми – *теория нейтрализации*. Исследователи полагают, что, несмотря на знание общественных норм и правил, обидчики нарушают их, становясь трэффикерами. Теория содержит некоторые психологические техники нейтрализации, которые позволяют объяснить, как законопослушные граждане вовлекаются в преступную деятельность, становясь трэффикерами. Данные психологические техники включают рационализацию и отрицание ответственности за собственные поступки и действия, это: отрицание ущерба и травмы, причиненных пострадавшему; отрицание существования жертвы – самого ее наличия; убежденность, что пострадавший заслуживает быть таковым; и, наконец, обвинение обвинителей – уверенность, что осуждающие трэффикинг делают это из собствен-

ной выгоды [2]. Например, трэффикер может обвинять обвинителя, взывая к «высшей справедливости» при помощи следующей рационализации: трэффикинг предоставляет пострадавшим лучшие возможности жизни по сравнению со страной происхождения. Так, в серии интервью, проведенных с трэффикерами и пострадавшими женщинами в Греции, исследователи пришли к выводу о том, что теория нейтрализации служит объяснением секс-трэффикинга в данной стране. Помимо взывания к «высшей справедливости», выделяется четыре психологические техники рационализации, описанные выше. Аналогично, в исследовании сексуально эксплуатируемых женщин в Белизе было обнаружено, что трэффикеры использовали похожие психологические техники рационализации для оправдания преступных действий [16].

Таким образом, торговля людьми имеет объяснение как с точки зрения экономического и бизнес-контекста, так и психологических теорий нейтрализации, повторяющихся действий и теории рационального выбора. Еще одна объяснительная теория торговли людьми, так называемая *конструктивная теория* (Lutyа & Lanier 2012), происходит из конфликто-ориентированного подхода в криминологии и предполагает, что разделение доступа по отношению к власти и социальным благам генерирует социальные различия, по причине которых обидчик / трэффикер оказывает давление и причиняет вред целевой группе эксплуатации. Предполагается, что трэффикинг рассматривается в более широком структурном и культурном контексте, причем детерминирован push и pull факторами (например, географически). По мнению исследователей, конструктивная криминология рассматривает преступников в качестве инвесторов криминальной активности, использующих любые необходимые средства для достижения целей, в то время как пострадавшие – заведомо неспособная оказать сопротивление сторона, которая подвергается эксплуатации и абызю. Авторы полагают, что конструктивная теория эффективно деконструирует и объясняет феномен секс-трэффикинга [14].

*Теория аномии*, созданная известным социологом Эмилем Дюркгеймом и популяризированная в 30-е годы XX века Робертом Мертоном, является одной из ведущих теорий для объяснения трэффикинга. Термин «аномия» используется для обозначения отсутствия норм или недостатка социальных регуляторов в обществе. При этом считается, что в таких условиях растет процент отклоняющегося поведения и суицидов. Данная теория основывается на двух факторах. Во-первых, фактор целей, который для большинства людей переводится в успех в денежном выражении. Во-вторых, институциональные средства, с помощью которых человек может этих целей достигнуть. В случае расхождения между целями и средствами возникает аномия.

Мертон предлагает пять моделей адаптации к аномии: конформность, инновация, ритуализм, ретривизм и бунт, причем все они являются девиантными, за исключением конформности. По мнению Parmentier (2010), глобальные экономические и социальные перемены позволяют потенциальным трэффикерам наживаться на аномии, используя для вовлечения в трэффикинг любой из механизмов адаптации под предлогом достижения более значимых социальных целей [18, с. 99].

*Феминистский подход* (Kaye & Winterdyk, 2012) также является релевантным для объяснения концепции существования определенных форм трэффикинга, а именно сексуальную эксплуатацию девушек и женщин, поскольку они чрезмерно представлены в данном виде преступления [9]. Lobasz (2009), с позиции феминистского подхода, переносит внимание с вопросов безопасности на проблему прав человека с акцентом на социальное конструирование трэффикинга, частности негативной роли, которую играют сексистские стереотипы при выделении группы пострадавших [13]. Феминистские теории рассматривают, как пол и национальность пересекаются с социально-культурными системами, влияя на секс-трэффикинг и способствуя его росту. Butler (2015), Marinova & James (2012), используя феминистский подход, также отмечают рост секс-трэффикинга в Германии, Нидерландах, узаконивших проституцию [3; 17].

По мнению Williams & McShane (2017), надежная теория специфики человеческого поведения его объясняющая, основывается на нескольких ключевых критериях: лаконичность, достоверность и надежность, логическая ясность и практическое применение [20]. Тем не менее, торговля людьми, будь-то с целью трудовой, сексуальной или другого рода эксплуатации, является комбинацией ряда факторов: миграция, глобализация, спрос и предложение, pull & push факторы и др., а также объясняется с точки зрения криминологии и социологически-ориентированных теорий. Данные теории используют общие основания, несколько отличаясь операциональным аппаратом и значением терминологии. Считается, что на сегодняшний день теорий, объясняющих трэффикинг, недостаточно. Однако ряд авторов (Lutya T.M & Lanier, 2012; Williams & McShane, 2017) предупреждает относительно чрезмерной симплификации вопроса и, в то же время, отмечает необходимость разработки единого подхода, который обозначен как *теория интеграции* [14; 20]. Несмотря на ограничения интеграционного подхода, в настоящее время считается, что именно он обеспечивает целостное представление о торговле людьми, как междисциплинарном феномене.

#### Библиографический список

1. Adams C. Re-trafficked victims: How a human rights approach can stop the cycle of re-victimization of

sex-trafficking victims // George Washington International Law Review. – 2011. – No 43 (1). – Pp. 201–234.

2. Bales K. Blood and earth: Modern slavery, ecocide, and the secret to saving the world. – New York: Random Penguin House, 2016.

3. Butler C.N. A critical race feminist perspective on prostitution and sex trafficking in America // Yale Journal of Law and Feminism. – 2015. – No 27 (1). – Pp. 95–139.

4. Clarke R.V. Situational crime prevention: Theory and practice // British J of Criminology. – 1980. – No 20. – Pp. 136–147.

5. Cohen L.E. & Felson M. Social change and crime rate trends: A routine activities approach // American Sociological Review. – 1979. – No 44. – Pp. 588–607.

6. Glueck S. & Glueck E. Unraveling juvenile delinquency. – New York: The Commonwealth Fund, 1950.

7. Hardy V., Compton K., & Phatter V. Domestic minor sex trafficking: Practice implications for mental health professionals // Journal of Women and Social Work. – 2013. – No 28 (1). – Pp. 8–18. doi: 10.1177/0886109912475172

8. Kakar S. Human Trafficking. – Durham, NC.: Carolina Academic Press, 2017.

9. Kaye J. & Winterdyk J. Explaining human trafficking. In J. Winterdyk, B. Perrin, & P. Reichel (eds.), Human trafficking: Exploring the international nature, concerns, and complexities. – Boca Raton, FL.: CRC Press, 2012. – Pp. 57–78.

10. Kenyon S.D. & Schanz Y.Y. Sex Trafficking: Examining Links to Prostitution and the Routine Activity Theory // International Journal of Criminology and Sociology. – 2014. – No 3. – Pp. 61–76.

11. Lesser J. & Koniak-Griffin D. Using qualitative inquiry and participatory research approaches to develop prevention research: validating a life course perspective // Family & Community Health. – 2013. – No 36 (1). – Pp. 34–41.

12. Lopez D.A. & Minassians H. The Sexual Trafficking of Juveniles: A Theoretical Model // Victims & Offenders: An International Journal of Evidence-based Research, Policy, and Practice. – 2017. – No 13 (2). – Pp. 257–276. <https://doi.org/10.1080/15564886.2017.1329173>

13. Lobasz K.K. Beyond Border Security: Feminist Approaches to Human Trafficking // Security Studies. – 2009. – No 18. – Pp. 319–344

14. Lutya T.M. & Lanier M. An integrated theoretical framework to describe human trafficking of young women and girls for involuntary prostitution // Public Health – Social and Behavioral Science, 2012. – Pp. 555–570.

15. Malarek V. The Natashas: The horrific inside story of slavery, rape, and murder in the global sex trade. – New York, NY: Viking Books, 2011.

16. Mano Parasram Singh. Hidden in plain sight: Examining the nature of sex trafficking and sex

work in Belize from multiple perspectives.: Doctoral dissertation. – Department of Criminology and Criminal Justice, University of West Indies, Trinidad and Tobago, 2018.

17. *Marinova N.K. & James P.* The Tragedy of Human Trafficking: Competing Theories and European Evidence // *Foreign Policy Analysis*, 2012. – Pp. 1–23. doi: 10.1111/j.1743-8594.2011.00162.x

18. *Parmentier S.* Epilogue: Human trafficking seen from the future // *European J. of Criminology*. – 2010. – No 7 (1). – Pp. 95–100.

19. *Reid, J.A.* Exploratory review of route-specific, gendered, and age-graded dynamics of exploitation: Applying life course theory to victimization in sex trafficking in North America // *Aggression and Violent Behavior*. – 2012. – No 17 (3). – Pp. 257–271.

20. *Williams F.P. III & McShane M.D.* *Criminological theory* (7th ed.). – Upper Saddle River, NJ, United States: Pearson Pub, 2018.

### References

1. Adams C. Re-trafficked victims: How a human rights approach can stop the cycle of re-victimization of sex-trafficking victims // *George Washington International Law Review*. – 2011. – No 43 (1). – Pp. 201–234.

2. Bales K. *Blood and earth: Modern slavery, ecocide, and the secret to saving the world*. – New York: Random Penguin House, 2016.

3. Butler C.N. A critical race feminist perspective on prostitution and sex trafficking in America // *Yale Journal of Law and Feminism*. – 2015. – No 27 (1). – Pp. 95–139.

4. Clarke R.V. Situational crime prevention: Theory and practice // *British J of Criminology*. – 1980. – No 20. – Pp. 136–147.

5. Cohen L.E. & Felson M. Social change and crime rate trends: A routine activities approach // *American Sociological Review*. – 1979. – No 44. – Pp. 588–607.

6. Glueck S. & Glueck E. *Unraveling juvenile delinquency*. – New York: The Commonwealth Fund, 1950.

7. Hardy V., Compton K., & Phatter V. Domestic minor sex trafficking: Practice implications for mental health professionals // *Journal of Women and Social Work*. – 2013. – No 28 (1). – Pp. 8–18. doi: 10.1177/0886109912475172

8. Kakar S. *Human Trafficking*. – Durham, NC.: Carolina Academic Press, 2017.

9. Kaye J. & Winterdyk J. Explaining human trafficking. In J. Winterdyk, B. Perrin, & P. Reichel

(eds.), *Human trafficking: Exploring the international nature, concerns, and complexities*. – Boca Raton, FL.: CRC Press, 2012. – Pp. 57–78.

10. Kenyon S.D. & Schanz Y.Y. Sex Trafficking: Examining Links to Prostitution and the Routine Activity Theory // *International Journal of Criminology and Sociology*. – 2014. – No 3. – Pp. 61–76.

11. Lesser J. & Koniak-Griffin D. Using qualitative inquiry and participatory research approaches to develop prevention research: validating a life course perspective // *Family & Community Health*. – 2013. – No 36 (1). – Pp. 34–41.

12. Lopez D.A. & Minassians H. The Sexual Trafficking of Juveniles: A Theoretical Model // *Victims & Offenders: An International Journal of Evidence-based Research, Policy, and Practice*. – 2017. – No 13 (2). – Pp. 257–276. <https://doi.org/10.1080/15564886.2017.1329173>

13. Lobasz K.K. Beyond Border Security: Feminist Approaches to Human Trafficking // *Security Studies*. – 2009. – No 18. – Pp. 319–344

14. Luty T.M. & Lanier M. An integrated theoretical framework to describe human trafficking of young women and girls for involuntary prostitution // *Public Health – Social and Behavioral Science*, 2012. – Pp. 555–570.

15. Malarek V. *The Natashas: The horrific inside story of slavery, rape, and murder in the global sex trade*. – New York, NY: Viking Books, 2011.

16. Mano Parasram Singh. *Hidden in plain sight: Examining the nature of sex trafficking and sex work in Belize from multiple perspectives*.: Doctoral dissertation. – Department of Criminology and Criminal Justice, University of West Indies, Trinidad and Tobago, 2018.

17. *Marinova N.K. & James P.* The Tragedy of Human Trafficking: Competing Theories and European Evidence // *Foreign Policy Analysis*, 2012. – Pp. 1–23. doi: 10.1111/j.1743-8594.2011.00162.x

18. *Parmentier S.* Epilogue: Human trafficking seen from the future // *European J. of Criminology*. – 2010. – No 7 (1). – Pp. 95–100.

19. Reid, J.A. Exploratory review of route-specific, gendered, and age-graded dynamics of exploitation: Applying life course theory to victimization in sex trafficking in North America // *Aggression and Violent Behavior*. – 2012. – No 17 (3). – Pp. 257–271.

20. *Williams F.P. III & McShane M.D.* *Criminological theory* (7th ed.). – Upper Saddle River, NJ, United States: Pearson Pub, 2018.

Казымова Надежда Наильевна  
кандидат психологических наук

Быховец Юлия Васильевна  
кандидат психологических наук

Дымова Екатерина Николаевна

Институт психологии Российской академии наук, г. Москва  
bakusevan@mail.ru, bykhovets@yandex.ru, grebennikovakaty@mail.ru

## ПСИХОТРАВМИРУЮЩИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ПЕРЕЖИВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАСИЛИЯ ЖЕНЩИНАМИ РАННЕГО ВЗРОСЛОГО ВОЗРАСТА

Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ №19-013-00011А

*В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение последствий психотравмирующего воздействия эмоционального насилия в группе женщин раннего взрослого возраста от 17 до 33 лет. Показаны различия в переживании эмоционального и физического насилия. Психотравмирующие последствия эмоционального насилия, в отличие от физического насилия, имеют более высокую интенсивность, которая не снижается с течением времени. Отсутствуют различия по степени травматичности между перенесенным сексуальным и эмоциональным насилием. Получены данные об отсутствии взаимосвязи давности и интенсивности переживания эмоционального насилия. Выявлена специфика картины признаков посттравматического стресса, включающая в себя враждебность как форму проявления физиологической возбудимости у девушек, переживших эмоциональное и физическое насилие.*

**Ключевые слова:** психологическое насилие, эмоциональное насилие, физическое насилие, психотравмирующий стрессор, посттравматический стресс, психопатологическая симптоматика, враждебность.

Одной из наиболее распространенных деструктивных форм взаимодействия между людьми является насилие. Психотравмирующий эффект этой формы коммуникации может сохраняться длительное время и затрагивать не только жертву такого взаимодействия, но и ее окружение. В литературе представлены исследования, изучающие проявления насилия в различных социальных группах: домашнее насилие [18], семейное насилие [1; 6], моббинг [3], буллинг [4; 9], кибербуллинг [2; 7; 13; 14], гендерное насилие [12].

Наиболее общая классификация видов насилия включает в себя психологическое, физическое и сексуальное насилие, учитывая при этом силу и продолжительность насильственного воздействия. В некоторых исследованиях было показано, что длительное серьезное психологическое насилие наносит больший вред и порождает более тяжелую травму у жертв, по сравнению с единичными случаями физического нападения. Эти и другие данные, а также опыт практических специалистов, работающих с жертвами насилия, определяют необходимость изучения психологического насилия как самостоятельной формы насилия, а также изучать вопрос о соотношении психологического насилия с другими его видами [21].

Следует отметить высокую распространенность насилия в современном обществе. Так, в работе В.В. Скрыпченко указывается, что в каждой четвертой семье сегодня встречаются факты домашнего насилия в отношении ребенка (побои, оскорбления, издевательства, психологический террор, изоляция, пренебрежение) [15].

Сложный, комплексный характер феномена психологического (эмоционального) насилия затруд-

няет его однозначное определение, тем не менее, в общих чертах исследователи и специалисты помогающих профессий определяют этот феномен как «систематическое разрушение чьей-либо самооценки и чувства безопасности» [21]. В отечественной науке предложено определение психологического насилия как «периодическое длительное или постоянное психическое воздействие на человека, вызывающее психическую травму или приводящее к формированию у него патологических свойств характера или же тормозящее развитие личности» [8, с. 168]. В разных работах, в том числе и в данной статье, термины психологическое насилие, эмоциональное насилие, вербальное насилие, моральный ущерб, межличностный терроризм и психологическая агрессия используются как взаимозаменяемые (синонимичные). Конкретными формами проявления психологического насилия могут быть угрозы физического наказания или отвержения, унижение, лишение контакта, изоляция, клевета, оскорбление, истязание, изоляция, запугивание, игнорирование, шантаж, унижение, актуализация чувства вины, директивная форма коммуникации, критика, обесценивание принятых решений, и другие психологические насильственные действия.

Говоря о психологических механизмах эмоционального насилия (ЭН), некоторые авторы отмечают, что психотравмирующий характер ЭН обусловлен разрушением внутреннего мира человека, потерей способности логически мыслить, обретать смыслы [19]. Переживания ЭН основываются на чувствах страха, гнева, вины и стыда. Кроме того, восприятие и реагирование на факт эмоционального насилия зависит от культурного и социального контекста [6].

Системный характер ЭН отчетливо проявляется при изучении детско-родительских и супружеских взаимоотношений. Показано, что ЭН в семье усугубляется фактором значимости семейных отношений, которые член семьи не хочет потерять. Авторы рассматривают ЭН как модель взаимоотношений, состоящую из манипулятора информации и членов семьи [11]. В другом исследовании выделены и описаны виды родительских предписаний, адресованных детям, содержание которых по сути представляет собой депривацию потребностей ребенка и деформируют его эмоционально-психологическое развитие [10]. В работе К.В. Адушкиной приводятся данные о том, что 83% родителей используют психологическое давление на ребенка как особый вид наказания, при этом наиболее распространенными формами воздействия на детей являются: крики (61%), отказ разговаривать (39%), изоляция (39%), оскорбления (11%). Кроме того, около трети респондентов отметили такие проявления ЭН в своих супружеских отношениях как: подозрительность, ревность, изоляция, ограничения, эмоциональный отказ/шантаж, вербальная агрессия, унижение и принуждение, обесценивание, игнорирование, отказы и обвинения, отказ в положительном подкреплении, угроза нефизического наказания за несоблюдение требований, дистанцирование [1].

К психологическим последствиям ЭН относятся снижение уверенности в себе, самооценки, тревожность, депрессия, склонность к суициду, эмоциональная невосприимчивость, равнодушие, замкнутость в себе, агрессивность, поиск внимания, ночные приступы страха [1; 5].

Одним из наиболее тяжелых психопатологических последствий насилия является посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР). Отмечается, что каждая четвертая женщина сообщает о том, что она стала жертвой насилия со стороны интимного партнера. При этом, психотравмирующий эффект подобного опыта носит пролонгированный и отсроченный характер. Так, трехлетнее наблюдение за женщинами, пострадавшими от своего партнера, позволило авторам исследования описать особенности эмоционального восстановления в зависимости от вида испытанного насилия. В группе женщин, подвергавшихся как физическому, так и психологическому насильственному воздействию со стороны своего интимного партнера, было отмечено более значимое снижение частоты ПТСР (с 24,2 до 18,2%) и интенсивности симптомов ПТСР с течением времени, в то время как женщины, подвергавшиеся только психологическому насилию, продолжали испытывать симптомы ПТСР на прежнем уровне. Более того, факт прекращения физического насилия значимо связан с восстановлением психологического здоровья [22].

Изучение психологических последствий переживания женщинами ЭН имеет высокую соци-

альную значимость. Психотравмирующий опыт столкновения с насилием оказывает не только краткосрочное негативное психологическое воздействие, но может носить и пролонгированный эффект в виде изменений на уровне личности и нарушенных моделей коммуникации. Нам также представляется перспективным рассмотрение последствий эмоционального насилия с точки зрения интегративной концепции посттравматического стресса (ПТС) [16].

Специфика изучения ЭН проявляется в том, что достаточно трудно отделить его от физического и сексуального насилия. Часто ЭН является неотъемлемой их частью, но, безусловно, оно существует и как отдельный феномен.

**Цель исследования:** изучение последствий психотравмирующего воздействия эмоционального насилия в группе женщин раннего взрослого возраста.

**Задачи исследования:**

1. Провести сравнительный анализ интенсивности травматических переживаний эмоционального, физического и сексуального насилия.
2. Определить взаимосвязь давности и интенсивности переживания эмоционального насилия.
3. Выделить психопатологические признаки, взаимосвязанные с интенсивностью переживания эмоционального насилия.

**Гипотеза:** эмоциональное насилие является стрессором, имеющим длительные или отсроченные психотравмирующие последствия.

**Предмет исследования:** признаки посттравматического стресса, вызванного переживанием случая эмоционального насилия.

**Объект исследования:** психологические последствия эмоционального насилия.

**Методика.** В исследовании приняли участие 96 женщин в возрасте от 17 до 33 лет (среднее значение возраста 20,42 лет). Интенсивность переживаний событий травматического опыта была изучена с помощью опросника травматических ситуаций LEQ (Life Experience Questionnaire) [17]. Методика основывается на самоотчете респондентов по 38 пунктам, описывающим различные ситуации, потенциально относящиеся к психотравмирующим. В соответствии с задачами нашего исследования были изучены следующие группы травматических событий: эмоциональное насилие – п. 26, физическое насилие – пп. 34, 35, 36, сексуальное насилие – пп. 31, 32, 33.

Актуальный психопатологический статус оценивался с помощью опросника оценки выраженности психопатологической симптоматики SCL-90-R (Symptom Check List-90-Revised) [17].

Применение Миссисипской шкалы (гражданский вариант) (MS, Mississippi Scale) [17] позволило оценить степень выраженности посттравматических стрессовых реакций у молодых женщин, переживших в прошлом один из видов насилия.



Статистическая обработка данных была проведена с использованием программного пакета Statistica 13 и включала в себя проведение процедур описательной статистики, расчет коэффициента корреляции rs-Спирмена, анализ групповых различий с помощью U-критерия Манна-Уитни.

**Результаты.** Из всей выборки (N=96) были отобраны три группы респондентов, которые отмечали в своем опыте только один из видов пережитого насилия. В группу эмоционального насилия (ЭН) вошли 36 девушек (средний возраст – 19,74), в группу физического насилия (ФН) – 14 девушек (средний возраст – 20,4), в группу сексуального насилия (СН) – 11 девушек (средний возраст – 21,64).

В соответствии с первой задачей нашего исследования мы провели сравнительную оценку интенсивности травматического переживания вследствие столкновения с одним из видов насилия. Выделенные подгруппы попарно сравнивались по индексу травматичности LEQ с использованием непараметрического U-критерия Манна-Уитни (табл. 1).

По данным таблицы 1 видно, что интенсивность травматического переживания выше в той подгруппе женщин, которые столкнулись с ЭН, по сравнению с подгруппой ФН. Показано также, что интенсивность переживания ФН и СН статистически значимо не различаются. Следует так же отметить, что в соответствии с методическими рекомендациями, показатели ИТ выше 3 баллов указывают на выраженный посттравматический стресс, который коррелирует с клинической картиной посттравматического стрессового расстройства. Представленные в таблице 1 данные средних значений ИТ в подгруппах с опытом стол-

кновения с разным типом насилия показывают, что переживания ЭН делают женщин более уязвимыми к травматическим переживаниям, по сравнению с эпизодами физического или сексуального насилия.

Далее, в соответствии со второй задачей нашего исследования, была изучена взаимосвязь давности события (случай эмоционального насилия) и интенсивности его переживания в настоящее время. Расчет коэффициента корреляции rs-Спирмена между количеством времени (в годах) со дня произошедшего события и оценками его влияния на жизнь респондента в течение последнего года (индекс травматичности LEQ) показал отсутствие взаимосвязи на статистически значимом уровне (rs = -0,175; p = 0,365). Этот результат свидетельствует о том, что независимо от того, как давно случаи эмоционального насилия происходили в жизни человека, они так же остро переживаются спустя некоторое время. В этом смысле известная фраза о том, что «время лечит» в данном исследовании на выборке молодых девушек не подтверждена.

Следующим этапом стало сравнение выделенных подгрупп по показателям методик SCL-90-R и MS. Получены данные об отсутствии статистически значимых различий между группами по изучаемым параметрам, кроме показателя НОС (враждебность) (табл. 2).

По данным таблицы 2 видно, что подгруппы ЭН и ФН не различаются по уровню выраженности враждебности, но статистически значимо превосходят по этому показателю подгруппу СН. Однако, дизайн данного исследования не позволяет делать вывод о том, что высокие значения враждебности у подгрупп ЭН и ФН являются следствием пере-

Таблица 1

**Сравнительный анализ индекса травматичности в подгруппах девушек с различным опытом насилия (эмоциональное, физическое, сексуальное)**

Подгруппа	n	Me	U			p
			ЭН	ФН	СН	
ЭН	36	3	x	151,00*	x	0,029*
ФН	14	2,5	x	x	66,50	0,572
СН	11	3	136,50	x	x	0,123

*Примечание:* n – количество респондентов; Me – медиана; U – значение критерия Манна-Уитни; p – уровень значимости; знаком \* отмечены статистически значимые результаты.

Таблица 2

**Сравнительный анализ показателя враждебности в подгруппах девушек с различным опытом насилия (эмоциональное, физическое, сексуальное)**

Подгруппа	n	Me	U			p
			ЭН	ФН	СН	
ЭН	36	0,79	x	206,50	x	0,399
ФН	14	0,94	x	x	32,00*	0,013*
СН	11	0,42	105,50*	x	x	0,024*

*Примечание:* n – количество респондентов; Me – медиана; U – значение критерия Манна-Уитни; p – уровень значимости; знаком \* отмечены статистически значимые результаты.

житых травматических событий. Скорее можно говорить о том, что состояние агрессии, раздражительности, гнева и негодования в актуальном психопатологическом статусе респондента делают его более восприимчивым к переживанию прошлых событий ЭН и ФН.

Сравнение групп респондентов с высоким ( $n = 16$ ,  $Me = 91$ ) и низким ( $n = 20$ ,  $Me = 78,5$ ) значением ИТ (в связи с пережитым ЭН) по MS показало значимые различия между подгруппами по уровню выраженности посттравматического стресса ( $U = 82,00$  при  $p = 0,019$ ).

Проведенное исследование показало, что ЭН выступает психотравмирующим стрессором, который переживается молодыми девушками более интенсивно, чем случаи ФН. Эти данные, в целом, согласуются с результатами работы Н.Е. Харламенковой с соавторами, в которой было показано, что для людей среднего и старшего возраста эмоциональное оскорбление является наиболее травматичным событием по сравнению с болезнями и потерей близких [20].

Также получены данные об отсутствии различий в интенсивности переживания эмоционального и сексуального насилия. Насилие подрывает ощущение безопасности человека, заставляет его переживать чувства страха, ужаса, беспомощности. Используемые в исследовании методики позволяют оценить интенсивность актуального переживания травматического события, которое могло произойти много лет назад. В этой связи полученные данные о разнице интенсивности переживания разных типов насилия могут свидетельствовать о разных темпах восстановления человека после травматической ситуации. Так, вероятно, восстановление психологического равновесия, обретение контроля над собственной жизнью быстрее происходит после перенесенных случаев ФН. Столкновение с эмоциональным и сексуальным насилием делает жертву более уязвимой и требует более длительного времени для восстановления. Полученный результат также может быть связан с возрастной спецификой выборки. Большинство девушек становились жертвами ЭН в период школьных лет (с 7 лет до 17 лет), при этом многие из них воспринимают случаи ЭН не как разовые события, а как то, что присутствовало в их жизни в течении многих лет. В этой связи необходимо говорить о содержательной специфике ЭН: часто это не отдельные эпизоды жизни, а цепочка множественных травм, систематически снижающих самооценку человека и подрывающих чувство безопасности. Невозможность выйти из подобных ситуаций делает их привычным обстоятельством жизни человека. Уровень личностной зрелости людей юношеского возраста не всегда бывает достаточно высоким, для того, чтобы справиться с травматическими переживаниями вследствие конфликтных межличностных от-

ношений. Это способствует тому, что периоды ЭН сложно переживаются спустя длительное время.

Вторым результатом исследования стали данные о том, что интенсивность переживания ЭН не уменьшается с течением времени. Однако, при интерпретации этого результата следует учитывать относительно небольшой срок со времени произошедшего события.

Полученный результат о более высоких значениях враждебности у девушек, переживших эмоциональное и физическое насилие может свидетельствовать о том, что в их картине посттравматического стресса ведущим признаком является физиологическая возбудимость. Более низкие значения враждебности у респондентов, переживших ФН, свидетельствуют о том, они имеют иную структуру признаков посттравматического стресса.

Проведенное исследование является эмпирическим подтверждением данных о психотравмирующем характере ЭН, которое оказывает не только краткосрочное стрессогенное воздействие, но имеет и отсроченные последствия в виде признаков посттравматического стресса и других психопатологических симптомов.

#### Библиографический список

1. Адушкина К.В. Психологическое насилие в семейных отношениях // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 54-5. – С. 245–251.
2. Бенгина Е.А., Гришаева С.А. Кибербуллинг как новая форма угрозы психологическому здоровью личности подростка // Вестник университета. – 2018. – № 2. – С. 153–157.
3. Бурлакова Е.С., Круцик А.С. К вопросу об эмоциональном насилии на работе // Тренды развития современного общества: управленческие, правовые, экономические и социальные аспекты: Сб. науч. статей 7-й Междунар. науч.-практ. конф. (21–22 сентября 2017 года). – Курск: Юго-Зап. гос. ун-т, ЗАО «Университетская книга», 2017. – С. 64–67.
4. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 3. – С. 149–159.
5. Гурский Ю.А. Проблема эмоционального насилия в семье // Повышение качества профессиональной подготовки специалистов социальной и образовательной сфер. Сб. науч. статей. – Витебск: Изд-во «Витебский гос. ун-т им. П.М. Машерова», 2016. – С. 37–40.
6. Дмитриева Д.Я. Кросскультурное исследование эмоциональных переживаний женщин в семьях с различной степенью психологического насилия в супружеских отношениях // Вестник БГУ. Серия 3: История, философия, психология, политология, социология, экономика и право. – 2008. – № 3. – С. 50–53.

7. Ениколопов С.Н. Специфика агрессии в интернет-среде / С.Н. Ениколопов, М.Ю. Кузнецова, Н.П. Цибульский, Н.В. Чудова // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 6. – С. 65–72.

8. Ильин Е.П. Насилие как психологический феномен // Вестник герценовского университета. – 2013. – № 1. – С. 167–173.

9. Кон И.С. Что такое буллинг и как бороться с ним? // Семья и школа. – 2006. – № 11. – С. 15–18.

10. Кривцова Е.Н. Родительские предписания как форма эмоционального насилия // Развитие профессионализма. – 2016. – № 1. – С. 69–70.

11. Лаврова Н.М., Лавров Н.В. Эмоциональное насилие в семье // Антология российской психотерапии и психологии. Материалы науч.-практ. конгрессов Общероссийской профессиональной психотерапевтической лиги и Национальной саморегулируемой организации «Союз психотерапевтов и психологов». – М.: Изд-во «Общероссийская общественная организация «Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига», 2017. – С. 181.

12. Лактионова М.А. Гендерное насилие как междисциплинарная проблема // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2011. – № 1. – С. 97–106.

13. Макарова Е.А., Макарова Е.Л., Махрина Е.А. Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет преступления // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 3. – С. 293–311.

14. Марченко Ф.О., Маховская О.И. Психология сетевой агрессии (кибербуллинга) во время эпидемии нарциссизма // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты. – 2018. – № 4 (35). – С. 100–119.

15. Скрыпченко В.В. Эмоциональное насилие над детьми в семье: последствия и перспективы профилактики // Актуальные проблемы общества, науки и образования: современное состояние и перспективы развития. Материалы IV междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Ю.В. Фурмана, Т.Б. Белозеровой, Е.П. Непочатых. – М.: Изд-во «Перо», 2017. – С. 149–154.

16. Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 304 с.

17. Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Ч. 1: Теория и методы / Н.В. Тарабрина, В.А. Агарков, Ю.В. Быховец и др. – М.: Изд-во «Когито-центр», 2007. – 208 с.

18. Тацёва А.И., Гриднева С.В. Восприятие детьми семейного насилия [Электронный ресурс] // Психология и право. – 2013. – № 1. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n1/58360.shtml> (дата обращения: 04.09.2019).

19. Филипповская Т.В. Эмоциональное насилие и реальные субъекты власти в актуальном образовательном пространстве // Современное общество и власть. – 2016. – № 2 (8). – С. 49–54.

20. Харламенкова Н.Е. Эмоциональное оскорбление и пренебрежение и его психологические последствия для личности в разные периоды взрослости // Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 193–214.

21. Doherty D., Berglund D. Psychological Abuse: A Discussion Paper // National Clearinghouse on Family Violence Ottawa: Public Health Agency of Canada, 2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.canada.ca/en/public-health/services/health-promotion/stop-family-violence/prevention-resource-centre/family-violence/psychological-abuse-discussion-paper.html> (дата обращения: 29.08.2019).

22. Blasco-Ros C., Sanchez-Lorente S., Martinez M. Recovery from depressive symptoms, state anxiety and post-traumatic stress disorder in women exposed to physical and psychological, but not to psychological intimate partner violence alone: A longitudinal study // BMC Psychiatry. – 2010. – Vol. 10. – P. 98–109. DOI: 10.1186 / 1471-244X-10-98.

#### References

1. Adushkina K.V. Psikhologicheskoe nasilie v semeinykh otnosheniakh // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia. – 2017. – № 54-5. – S. 245–251.

2. Bengina E.A., Grishaeva S.A. Kiberbulling kak novaia forma ugrozy psikhologicheskomu zdorov'iu lichnosti podrostka // Vestnik universiteta. – 2018. – № 2. – S. 153–157.

3. Burlakova E.S., Krutskikh A.S. K voprosu ob emotsional'nom nasilii na rabote // Trendy razvitiia sovremennogo obshchestva: upravlencheskie, pravovye, ekonomicheskie i sotsial'nye aspekty: Sb. nauch. statei 7-i Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (21–22 sentiabria 2017 goda). – Kursk: Iugo-Zap. gos. un-t, ZAO «Universitetskaia kniga», 2017. – S. 64–67.

4. Bochaver A.A., Khlomov K.D. Bulling kak ob"ekt issledovaniia i kul'turnyi fenomen // Psikhologiya. Zhurnal vysshei shkoly ekonomiki. – 2013. – T. 10. – № 3. – S. 149–159.

5. Gurskii Iu.A. Problema emotsional'nogo nasiliia v sem'e // Povyshenie kachestva professional'noi podgotovki spetsialistov sotsial'noi i obrazovatel'noi sfer. Sb. nauch. statei. – Vitebstk: Izd-vo «Vitebskii gos. un-t im. P.M. Masherova», 2016. – S. 37–40.

6. Dmitrieva D.Ia. Krosskul'turnoe issledovanie emotsional'nykh perezhivaniia zhenshchin v sem'iakh s razlichnoi stepen'iu psikhologicheskogo nasiliia v supruzheskikh otnosheniakh // Vestnik BGU. Seria 3: Istorii, filozofia, psikhologiya, politologiya, sotsiologiya, ekonomika i pravo. – 2008. – № 3. – S. 50–53.

7. Enikolopov S.N. Spetsifika agressii v internet-srede / S.N. Enikolopov, M.Iu. Kuznetsova, N.P. Tsi bul'skii, N.V. Chudova // Psikhologicheskii zhurnal. – 2006. – Т. 27. – № 6. – С. 65–72.

8. Il'in E.P. Nasilie kak psikhologicheskii fenomen // Vestnik gertsenovskogo universiteta. – 2013. – № 1. – S. 167–173.
9. Kon I.S. Chto takoe bulling i kak borot'sia s nim? // Sem'ia i shkola. – 2006. – № 11. – S. 15–18.
10. Krivtsova E.N. Roditel'skie predpisaniia kak forma emotsional'nogo nasiliia // Razvitie professionalizma. – 2016. – № 1. – S. 69–70.
11. Lavrova N.M., Lavrov N.V. Emotsional'noe nasilie v sem'e // Antologiya rossiiskoi psikhoterapii i psikhologii. Materialy nauch.-prakt. kongressov Obshcherossiiskoi professional'noi psikhoterapevticheskoi ligi i Natsional'noi samoreguliruemoi organizatsii «Soiuzpsikhoterapevtov i psikhologov». – M.: Izd-vo «Obshcherossiiskaia obshchestvennaia organizatsiia «Obshcherossiiskaia professional'naia psikhoterapevticheskaiia liga», 2017. – S. 181.
12. Laktionova M.A. Gendernoe nasilie kak mezhdistsiplinarnaia problema // Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2011. – № 1. – S. 97–106.
13. Makarova E.A., Makarova E.L., Makhrina E.A. Psikhologicheskie osobennosti kiberbulinga kak formy internet prestupleniia // Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal. – 2016. – T. 13. – № 3. – S. 293–311.
14. Marchenko F.O., Makhovskaia O.I. Psikhologiya setevoi agressii (kiberbulinga) vo vremia epidemii nartsissizma // Chelovek: Obraz i sushchnost'. Gumanitarnye aspekty. – 2018. – № 4 (35). – S. 100–119.
15. Skrypchenko V.V. Emotsional'noe nasilie nad det'mi v sem'e: posledstviia i perspektivy profilaktiki // Aktual'nye problemy obshchestva, nauki i obrazovaniia: sovremennoe sostoianie i perspektivy razvitiia. Materialy IV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod red. Iu.V. Furmana, T.B. Belozerovoi, E.P. Nepochatykh. – M.: Izd-vo «Pero», 2017. – S. 149–154.
16. Tarabrina N.V. Psikhologiya posttravmaticheskogo stressa. – M.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2009. – 304 s.
17. Prakticheskoe rukovodstvo po psikhologii posttravmaticheskogo stressa. Ch. 1: Teoriia i metody / N.V. Tarabrina., V.A. Agarkov., Iu.V. Bykhovets i dr. – M.: Izd-vo «Kogito-tsentr», 2007. – 208 s.
18. Tashcheva A.I., Gridneva S.V. Vospriiatie det'mi semeinogo nasiliia [Elektronnyi resurs] // Psikhologiya i pravo. – 2013. – № 1. – Rezhim dostupa: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n1/58360.shtml> (data obrashcheniia: 04.09.2019).
19. Filippovskaia T.V. Emotsional'noe nasilie i real'nye sub"ekty vlasti v aktual'nom obrazovatel'nom prostranstve // Sovremennoe obshchestvo i vlast'. – 2016. – № 2 (8). – S. 49–54.
20. Kharlamenkova N.E. Emotsional'noe oskorblenie i prenebrezhenie i ego psikhologicheskie posledstviia dlia lichnosti v raznye periody vzroslosti // Psikhologiya povsednevnogo i travmaticheskogo stressa: ugrozy, posledstviia i sovladanie. – M.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2016. – S. 193–214.
21. Doherty D., Berglund D. Psychological Abuse: A Discussion Paper // National Clearinghouse on Family Violence Ottawa: Public Health Agency of Canada, 2008 [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.canada.ca/en/public-health/services/health-promotion/stop-family-violence/prevention-resource-centre/family-violence/psychological-abuse-discussion-paper.html> (data obrashcheniia: 29.08.2019).
22. Blasco-Ros S., Sanchez-Lorente S., Martinez M. Recovery from depressive symptoms, state anxiety and post-traumatic stress disorder in women exposed to physical and psychological, but not to psychological intimate partner violence alone: A longitudinal study // BMC Psychiatry. – 2010. – Vol. 10. – P. 98–109. DOI: 10.1186 / 1471-244X-10-98.

## ЧУВСТВО ВИНЫ, КАК ПРЕДИКТОР МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ЗАВИСИМОСТИ И БЛАГОПОЛУЧИЯ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

*Исследование проводится при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-01001*

*Статья посвящена проблеме сопряженности чувства вины и межличностной зависимости. Автор показывает актуализированную потребность рассмотрения аспекта зависимого поведения личности в связи с дефицитарными знаниями в этой области, с одной стороны, и появлением новых видов нехимической зависимости, с другой. Раскрывается специфика связей неадаптивных форм вины и межличностной зависимости. Автор рассматривает иррациональные формы вины, как предиктор деструктивных типов межличностной зависимости, а именно деструктивной сверхзависимости и дисфункционального отделения. В заключении автор приходит к выводу, что некоторые формы неадаптивной вины являются предикторами деструктивной сверхзависимости и дисфункционального отделения. И что межличностная зависимость и иррациональные формы вины сопряжены с психологическим благополучием. Автор подчеркивает, что исследование далеко от своего завершения и требует более детального изучения, как межличностной зависимости, так и неадаптивных форм вины.*

**Ключевые слова:** аддикция, межличностная зависимость, благополучие, здоровая зависимость, деструктивная сверхзависимость, дисфункциональное отделение, зависимое поведение, чувство вины, неадаптивные формы вины, иррациональные формы вины.

Значение изменений контекстуальных условий жизни современного человека и общества является фундаментальным. Процесс технической революции затронул большинство стран и народов. Современные технологии стали иметь важное значение не только в контексте отношений человек – машина, но и в отношениях человек – человек. Многие социально-психологические феномены, такие как дружба, любовь, отношения в группе, процесс социализации и многое другое изменили привычные способы реализации. Любые изменения обладают амбивалентными свойствами и влияют на жизнедеятельность человека и в негативном, и в позитивном аспектах. Ввиду этого современные науки сталкиваются с новыми вызовами, что создает необходимость в глобальных эмпирических исследованиях и углублении научного знания.

Психологические науки занимают значимую позицию в этом неопределенном и сложном контексте, где появляется новое определение реальности – дополненная реальность. Так, например, за последние десятилетия в обществе проявились новые виды зависимого поведения, которые не связаны с приемом психоактивных веществ, и вошли в категорию нехимических зависимостей (зависимость от социальных сетей, интернет-зависимость, зависимость от мобильного телефона, зависимость от компьютерных игр, шопинг-зависимость и др.). Но содержание самого феномена химической и нехимической аддикции остается недостаточно раскрытым, несмотря на многие эмпирические и теоретические исследования в зарубежной и отечественной психологии.

Зависимое поведение традиционно рассматривается, как фактор связанный с неблагополучием личности, с нарушением социальных связей и социальной дезадаптацией. Данная проблема, как правило находится в рамках клинической психоло-

гии и рассматривается с позиции патологии личности. Но источник нехимической зависимости, с высокой долей вероятности, находится в системе межличностных отношений человека. Несмотря на эту очевидность, изучение нехимических зависимостей в социальной психологии фрагментарно и неполно, что создает определенные трудности в разработке психокоррекционных программ и профилактики нехимических аддикций.

Межличностная зависимость, как нехимическая зависимость, формируется, развивается и проявляется в контексте отношений человека. Даже если учитывать современные тенденции к цифровизации и развитие электронных технологий, жизнь человека начинается с взаимодействия с матерью (или с заменяющей ее фигурой). Межличностные отношения начинаются на первых этапах развития личности и сопровождают человека всю жизнь. Так, попытка объяснить феноменологию межличностной зависимости обнаруживается в работах ученицы известного психоаналитика Дж. Боулби Мэри Эйнсворт.

При дифференциации понятий «привязанность» и «межличностная зависимость» Мэри Эйнсворт указывает, что изначально, концепция привязанности и концепция межличностной зависимости были ассимилированы. Это не вызывало сомнений, потому что обсуждения каждой концепции подчеркивали ранний контакт между опекуном и младенцем и потому что большинство одинаковых поведенческих актов (плач, цепляние, поиск близости) лежат в основе обеих конструкций. Термины «межличностная зависимость» и «привязанность» используются для обозначения класса поведения, который поддерживает контакт между ребенком и одним или несколькими другими людьми и вызывает взаимное внимательное и заботли-

вое поведение у этих людей. Межличностная зависимость включает в себя те же классы поведения, которые Боулби назвал бы привязанностью.

Разъединение понятий привязанности и зависимости, особенно в том виде, в котором они изначально задумывались, было важно по нескольким причинам. Во-первых, привязанность, в отличие от приобретенной потребности в зависимости, возносила, когда рухнула теория влечения. Исследования привязанности указали путь к новой, более жизнеспособной позиции индивидуальных различий. Отдельные люди могут не демонстрировать постоянную частоту определенного поведения во времени или в разных ситуациях, но организация их поведения во времени и ситуациях является последовательной. Эта организационная перспектива может быть применена к самой концепции межличностной зависимости. Например, дети могут проявлять одну и ту же степень зависимости совершенно разными способами – одни из-за отчаянного контакта с людьми в стесненных обстоятельствах, другие из-за хронического поиска внимания на низком уровне и так далее. Если существуют значимые индивидуальные различия в «чрезмерной зависимости» или в стилях проявления зависимости, с большой вероятностью, чтобы они имели раннее происхождение. Тот факт, что понятия привязанности и зависимости не являются синонимами, не означает, что они не связаны между собой. Индивидуальные различия в привязанности к уходу за ребенком могут иметь очевидные последствия для более позднего развития межличностной зависимости, хотя развитие отношений могут быть более сложными, чем считалось ранее [5].

Важно подчеркнуть, межличностная зависимость, как правило, рассматривается в контексте близких партнерских отношений, но ее можно встретить в детско-родительских, дружеских, производственных отношениях (руководитель-подчиненный), в диаде учитель-ученик, психолог-клиент и т.д.

В каждом виде отношений феномен межличностной зависимости будет обладать уникальной спецификой [4, с. 51].

Еще одна концепция межличностной зависимости описана в работах Роберта Борнштейна. Межличностная зависимость является сложным феноменом и охватывает как деструктивную сверхзависимость (характеризующуюся ригидным, манипулятивным, невзаимным стремлением к получению помощи и поддержки на фоне постоянного ощущения себя бессильной и несамостоятельной личностью независимо от конкретной ситуации), дисфункциональное отделение (характеризующееся неспособностью или нежеланием развивать социальные связи и участвовать в адаптивных поведенческих отношениях, а так же использовать подходящее для ситуации аффилиативное поведение), так и понятие здоровой зависимости (ха-

рактеризующейся эмоциональным, когнитивным, поведенческим поиском поддержки; это зрелая, активная форма). Здоровые зависимые люди демонстрируют гибкость в поведении, в зависимости от ситуации и способны откладывать краткосрочное удовлетворение потребности во внимании для поддержания долгосрочных поддерживающих отношений. Здоровая зависимость является результатом конструктивного воспитания детей, воспитания чувства уверенности и направленности на себя и последовательной обратной связи с другими людьми о том, что можно обращаться за поддержкой в случае необходимости [7, с. 143].

Взяв во внимание, что формирование зависимого поведения тесно связано с качеством межличностных отношений на начальном этапе развития личности, возникает вопрос: какие психологические и социально-психологические феномены, формирующиеся на ранних этапах онтогенеза, могут быть предикторами межличностной зависимости? Среди возможных предикторов особое место может занимать чувство вины и тревоги как особые защитные механизмы, с помощью которых человек пытается загладить, или нейтрализовать ущерб, нанесенный собственными ошибочными действиями. Г. Мандлер, утверждает, что вина и тревога – это разные названия одного и того же явления. Вина, по этому автору, – это тревога относительно реального или воображаемого промаха [10, с. 52].

М. Маккенан показал, что для эффективного научения вине более подходят не методы физического наказания, а психологические, ориентированные на «любовь» (при использовании их родителями, находящимися в психологическом контакте с ребенком). Именно боязнь потерять любовь родителей чаще всего приводит к раскаянию, угрызению совести, тревоге, то есть к переживанию вины. Так же, автор выделяет, ситуации, при которых возникает чувство вины:

- когда человек не может выполнить то, что должен;
- когда человек сделал или не сделал что-то в прошлом и теперь сожалеет об этом;
- когда он делает то, что «должен», но в глубине души сожалеет о своем поступке;
- когда он собирается сделать что-то, чего делать «не должен», и потому переживает тревогу, стресс и угрызения совести [8].

В момент переживания вины преобладают мысли, направленные на прошлое, на будущее («в следующий раз буду умней, буду делать правильно») и на разрешение ситуации, связанной с виной («надо извиниться»). У ряда респондентов появляется недоумение («как я мог / могла так поступить?!»), иногда – растерянность («что же делать?»).

Так же возникают неадаптивные и необъективные мысли («я плохой, мне нет прощения»). Переживание вины может сочетаться с другими

негативными эмоциями: тоской, огорчением, униженностью, оскорбленностью, разочарованностью. Кроме моральных мучений, оно приносит с собой физическое напряжение во всем теле, затрудненность дыхания и, как это ни странно, страх и желание спрятаться от самого себя.

Слишком выраженная склонность к переживанию вины может быть базой для возникновения депрессии, а также для развития сверхответственности за происходящее [9].

Чрезмерное чувство вины приводит к мучительным переживаниям, подрывающим у человека наиболее фундаментальное чувство – чувство собственного достоинства. Одно лишь желание избавиться от этого может подтолкнуть к признанию вне зависимости от последующего наказания. Порой даже наказание может быть именно тем, что человеку кажется необходимым для освобождения от мучительного чувства вины [1, с. 57].

Очевидно, что переживание вины связано с формированием у человека нравственных норм поведения (совести), с развитием его как личности. Д. Осьюбел выдвинул три предпосылки развития эмоции вины:

- 1) принятие общих моральных ценностей;
- 2) интернализация моральных ценностей;
- 3) способность к самокритике, развитая настолько, чтобы воспринимать противоречия между интернализированными ценностями и реальным поведением.

Осьюбел предполагает существование общекультурных механизмов усвоения вины, что связано с одинаковыми отношениями между родителями и ребенком, необходимостью лишь минимума навыков социализации ребенка, имеющихся в каждой культуре, и определенной последовательностью этапов когнитивного и социального развития. Предпосылкой воспитания совести и чувства вины является желание родителей и всего общества воспитать у подрастающего поколения чувство ответственности [6].

М. Кляйн, являющаяся одним из ведущих специалистов по раннему детству, доказывала, что чувство вины возникает в первые месяцы жизни из-за тех смешанных чувств, которые ребенок испытывает к матери: он может любить и не любить ее одновременно [2].

Исходя из подходов к определению феноменологии чувства вины, по нашему мнению, межличностная зависимость может быть связана с виной, основанной на страхе личности причинить вред другим, преследуя собственные цели, которую, американские психологи разделяют на несколько отдельных, но связанных друг с другом типов. Среди них адаптивная вина, которая связана с хорошим социальным приспособлением и здоровым личностным развитием и четыре типа дезадаптивной вины: вина выжившего (уцелевшего), вина отделения (предательства), вина гиперответственности и вина ненависти к себе.

Содержание каждого вида иррациональной формы вины имеет следующую характеристику: **вина выжившего** характеризуется патогенным верованием, что преследование нормальных целей и достижение успеха заставит любимых людей страдать и чувствовать себя неадекватными; **вина отделения** также возникает из страха навредить другим, преследуя свои цели. Она характеризуется патогенным верованием, что кто-то не имеет права на отдельное существование, что отделение или отличие от близких и любимых людей – предательство, оно губительно для них, причинит им вред и боль; **вина гиперответственности** возникает из альтруизма. Она предполагает преувеличенное чувство ответственности за заботу о счастье других. Этот тип вины неизменно сопровождает вину выжившего и вину отделения, но может и встречаться отдельно от них; **вина ненависти к себе** – это крайняя и малоадаптивная форма вины, которая может возникать как следствие жестокого и невнимательного отношения родителей, близких и любимых людей. Это крайне негативная оценка себя, общее чувство негодности [11].

Еще одна концепция формирования чувства вины прослеживается в работах психоаналитика Хайнца Кохута. Он связывает чувство вины и нарциссическое расширение личности, сформированное под влиянием родительского имago. У ребенка, на основе неприятия его ядерной самости родителями, формируется сильное чувство вины, что ведет к переживанию себя, как неспособного и ненужного, делая родительское имago всемогущим и главенствующим над «Я» личности. Итогом становится три ведущих феномена поведения. Во-первых, родительские потребности и модели поведения интроецируются и становятся ведущими в выборе социальных реакций ребенка, что может наблюдаться на протяжении всей жизни личности. Во-вторых, может появляться сильная потребность в поиске и присоединении к более сильной фигуре, напоминающей одного из родителей. В-третьих, личность может прибегнуть к изоляционному стилю поведения, дистанцируясь от взаимодействия с другими людьми. Какую из трех моделей личность будет использовать зависит от внешних и внутренних контекстуальных особенностей [3].

Если рассмотреть позиции исследователей межличностной зависимости и чувства вины, то можно выявить общее в этих двух психологических феноменах. Неадаптивные формы вины и ненормативные формы зависимости (деструктивная сверхзависимость, дисфункциональное отделение) могут формироваться на ранних этапах развития личности. Так же эти феномены способствуют возникновению отрицательных эмоций и переживаний, препятствуют адаптивному социальному поведению. С позиции М. Кляйн чувство вины формируется еще в младенчестве, а с точки зрения Р. Борнштейна тип межличностной зависимости формируется

в более позднем возрасте и может возникать не только к родительским фигурам, но и быть стилем взаимодействия и с другими людьми.

Таким образом, рассмотрение существующих теоретических позиций, дает основание выдвинуть *гипотезу* о том, что специфика чувства вины может быть предиктором межличностной зависимости и, в целом, психологического благополучия личности.

*Цель* нашего эмпирического исследования – изучить неадаптивные и адаптивные формы чувства вины, как предиктора межличностной зависимости и психологического благополучия личности.

*Дизайн исследования.* Выборку исследования составили мужчины и женщины, 96 человек, в возрасте от 20 до 26 лет ( $\bar{x} = 22$ ,  $\sigma = 3,54$ ). Выборка была разделена на 3 эмпирические группы: мужчины и женщины со здоровой зависимостью (36,46%,  $n = 36$  чел.); мужчины и женщины с деструктивной сверхзависимостью (29,17%,  $n = 28$  чел.); мужчины и женщины с дисфункциональным отделением (33,33%,  $n = 32$  чел.). Выборки формировались по средствам дисперсионного анализа.

Исследование проведено в рамках номотетического подхода. Методический комплекс: «Тест профиля отношений» Р. Борнштейна в адаптации О.П. Макушиной (2005); «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, в адаптации Т.Д. Шевеленковой, Т.П. Фесенко (2005); «Опросник межличностной вины» Л.Е. O'Connor, J.W. Berry, J. Weiss, M. Bush, H. Sampso (1987), в адаптации Е.В. Белинской. Математическая обработка полученных данных проводилась с помощью программы SPSS версии 15.0 дисперсионного анализа, корреляционного анализа Пирсона, линейного регрессионного анализа.

На первом этапе исследования, мы выявили взаимосвязь типов межличностной зависимости и неадаптивных форм вины.

Из результатов корреляционного анализа следует, что группа с деструктивной сверхзависимостью имеет прямую связь с такими неадаптивными формами вины, как вина выжившего (при  $p = 0,01$ ), вина гиперответственности (при  $p = 0,01$ ), вина ненависти к себе (при  $p = 0,01$ ). Взаимосвязь группы с дисфункциональным отделением и группой испытуемых со здоровой зависимостью с неадаптивными формами вины не выявлена.

Вина выжившего, вина гиперответственности, вина ненависти к себе – формируются при взаимодействии с родителями или значимыми другими и характеризуются негативными переживаниями, связанными с качеством взаимодействия в отношениях с близкими людьми. Деструктивная сверхзависимость характеризуется стремлением личности к постоянному получению помощи, а также перекладыванию ответственности за поступки на других и ощущением себя, как беспомощного и не способного человека. Взаимосвязь неадаптивных

форм вины и деструктивной сверхзависимости можно объяснить феноменологией этих явлений. В основе каждого из этих феноменов лежит социальное взаимодействие и качество этого взаимодействия со значимыми другими.

На втором этапе исследования, при помощи корреляционного анализа с использованием критерия Пирсона, мы выявили взаимосвязь типов межличностной зависимости и шкал психологического благополучия. Так, группа с деструктивной сверхзависимостью имеет обратную связь со шкалой «автономия» (при  $p = 0,01$ ). Группа испытуемых с дисфункциональным отделением имеет обратную связь со шкалой «самопринятие» (при  $p = 0,05$ ). Связь группы со здоровой зависимостью со шкалами психологического благополучия не выявлена.

Из результатов следует, что деструктивная сверхзависимость и дисфункциональное отделение связаны с благополучием личности, с его более низкими показателями, в контексте своих феноменологических особенностей – деструктивная сверхзависимость связана с автономией личности, с её низкими показателями, а дисфункциональное отделение связано с низкими показателями со шкалой самопринятие. Отсутствие связей здоровой зависимости и шкал психологического благополучия может означать, что здоровая зависимость способствует реализации межличностных отношений на уровне нормы и таким образом у личности становятся ведущими другие структуры, которые влияют на психологическое благополучие, но это утверждение спорно и требует дополнительных исследований.

На третьем этапе исследования, при помощи корреляционного анализа с использованием критерия Пирсона, мы выявили взаимосвязь неадаптивных форм вины и шкал психологического благополучия.

Из результатов следует, что неадаптивные формы вины, такие как вина выжившего имеет обратную корреляционную связь со шкалой субъективного благополучия самопринятия (при  $p = 0,05$ ), а вина ненависти к себе имеет обратную корреляционную связь со шкалой субъективного благополучия цель в жизни (при  $p = 0,05$ ). Неадаптивные формы вины отрицательно влияют на благополучие личности. Вина выжившего характеризуется ограничением самореализации и достижения успеха с целью сохранения благоприятных отношений с близкими людьми. Ограничение самореализации может способствовать отвержению собственного «Я», что приведет личность к неприятию себя и своих актуальных потребностей. Вина ненависти к себе характеризуется негативной оценкой себя, аутоагрессией и общим чувством негодности. Мы можем предположить, что личность с высокими показателями вины ненависти к себе сфокусирована на своём субъективном состоянии и не способна ориентироваться на построение жизненных стратегий, чем и объясняется качество такой связи.



На четвертом этапе исследования, при помощи линейного регрессионного анализа, мы выявили предикторы межличностной зависимости.

Неадаптивные формы вины, такие как вина выжившего, вина гиперответственности и вина отделения являются предикторами деструктивной сверхзависимости. Вина отделения так же является предиктором дисфункционального отделения. Если опираться на концепцию М. Кляйн, о раннем формировании чувства вины, то такие результаты объяснимы. Позиция М. Эйнсворт о различии привязанности и межличностной зависимости, так же объясняет полученный результат. Мы можем предположить, что деструктивные формы межличностной зависимости дисфункциональное отделение и деструктивная сверхзависимость определяются качеством отношений ребенка и его родителей, в которых формируются иррациональные формы вины. Если предположить, что дисфункциональное отделение и деструктивная сверхзависимость – это виды социального поведения, которое реализуется не только с близкими людьми, но и может возникать в контексте отношений учитель – ученик, начальник – сотрудник и др., а иррациональные формы вины являются частью базового конфликта личности, то такой результат соотносится со многими психологическими концепциями, которые поддерживают идею, что в основе поведения личности лежат конфликты, психологические травмы, опыт отношений с родителями и попечителями, которые в дальнейшем находят своё отражение во взаимодействии с другими людьми.

Таким образом, полученные данные дополняют знания о феномене межличностной зависимости, её связи с психологическим благополучием личности и иррациональными формами вины. Эмпирические результаты, не оставляют сомнений в сложности феномена межличностной зависимости. Наше исследование еще далеко от завершения, и остается много нераскрытых вопросов, например, что является предиктором здоровой зависимости? Ответ на этот вопрос требует дополнительных многоаспектных исследований межличностной зависимости.

#### Библиографический список

1. Ильин Е.П. Психология совести: вина, стыд, раскаяние. – СПб.: Питер, 2017. – 288 с.
2. Кляйн М. Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников. – СПб., 1997. – 96 с.
3. Кохут Х. Анализ самости: Систематический подход к лечению нарциссических нарушений личности. – М.: Когито-Центр, 2003. – 308 с.
4. Скворцова С.Н., Шумский В.Б. Структурная модель феномена зависимости в близких межличностных отношениях // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – № 4. – С. 51
5. Эйнсворт М. Объектные отношения, зависимость и привязанность: теоретический обзор

отношений ребенка и матери // Психология привязанности: тексты / сост. и пер. с англ. М.Л. Мельниковой; под ред. С.Ф. Сироткина. – Ижевск: Изд. дом «ERGO», 2005. – С. 37–128.

6. Ausubel D.P. Relationships between shame and guilt in the socialization process. *Psychologicalreview*. – 1955. – Vol. 62. – P. 378–390.

7. Bornstein R.F. Healthy Dependency: Leaning on Others Without Losing Yourself. – NY., 2003 – 269 p.

8. Mac Kennan D. Violation of prohibitions. H.A. Murray (ed.). *Explorations in personality*. – NY.: Oxford University Press, 1938.

9. Malatesta C.Z., Wilson A. Emotion / cognition interaction in personality development: A discrete emotions functionalist analysis // *British Journal of Research in Child Development*. – 1988. – Vol. 27. – P. 91–112.

10. Mandler G. Mind and emotions. – NY.: John Wiley, 1975. – 280 p.

11. Connor L.E., Berry J.W., Weiss J., Bush M., Sampson H. Interpersonal Guilt: The Development of a New Measure // *Journal of Clinical Psychology*. – 1997. – № 1. – P. 72–83.

#### References

1. Il'in E.P. *Psikhologiya sovesti: vina, styd, raskaianie*. – SPb.: Piter, 2017. – 288 s.

2. Kliain M. *Zavist' i blagodarnost'. Issledovanie bessoznatel'nykh istochnikov*. – SPb., 1997. – 96 s.

3. Kokhut Kh. *Analiz samosti: Sistematiceskii podkhod k lecheniiu nartsissicheskikh narushenii lichnosti*. – M.: Kogito-Tsentr, 2003. – 308 s.

4. Skvortsova S.N., Shumskii V.B. *Struktornaia model' fenomena zavisimosti v blizkikh mezhlichnostnykh otnosheniakh // Konsul'tativnaia psikhologiya i psikhoterapiia*. – 2013. – № 4. – S. 51

5. Einsvort M. *Ob'ektnye otnosheniia, zavisimost' i priviazannost': teoreticheskii obzor otnoshenii rebenka i materi // Psikhologiya priviazannosti: teksty / sost. i per. s angl. M.L. Mel'nikovoi; pod red. S.F. Sirotkina*. – Izhevsk: Izd. dom «ERGO», 2005. – S. 37–128.

6. Ausubel D.P. Relationships between shame and guilt in the socialization process. *Psychologicalreview*. – 1955. – Vol. 62. – P. 378–390.

7. Bornstein R.F. *Healthy Dependency: Leaning on Others Without Losing Yourself*. – NY., 2003 – 269 p.

8. Mac Kennan D. Violation of prohibitions. H.A. Murray (ed.). *Explorations in personality*. – NY.: Oxford University Press, 1938.

9. Malatesta C.Z., Wilson A. Emotion / cognition interaction in personality development: A discrete emotions functionalist analysis // *British Journal of Research in Child Development*. – 1988. – Vol. 27. – P. 91–112.

10. Mandler G. Mind and emotions. – NY.: John Wiley, 1975. – 280 p.

11. Connor L.E., Berry J.W., Weiss J., Bush M., Sampson H. Interpersonal Guilt: The Development of a New Measure // *Journal of Clinical Psychology*. – 1997. – № 1. – P. 72–83.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОЖИДАНИЯ МИГРАНТОВ С РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНЬЮ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

*Статья посвящена исследованию влияния жизнестойкости греков-мигрантов на их ожидания, обращенные к предстоящей трудовой деятельности в связи с переселением на постоянное место жительства на территорию Российской Федерации. Применялось анкетирование по двум авторским анкетам и психологическое тестирование (опросник жизнестойкости; методика оценки удовлетворенности работой; шкала удовлетворенность жизнью).*

*Установлены некоторые различия в ожиданиях мигрантов. Так, лица с высокой степенью жизнестойкостью ориентированы на то, чтобы будущая работа нравилась, была стабильной, а также существовали перспективы карьерного роста. Мигранты с низкой степенью жизнестойкости рассчитывают на особый социальный статус работы и хорошие отношения с руководителем. Общей закономерностью является то, что жизнестойкость придает работникам трудовую мобильность, потенцирует их уверенность в правильности решения о миграции. В конечном счете, мигранты через работу связывают свою жизнь со страной пребывания.*

**Ключевые слова:** психология миграции, жизнестойкость, миграционные ожидания, контроль, вовлеченность, принятие риска, совладание, удовлетворенность работой.

**В** современном обществе проблема миграции людей может затрагивать различные аспекты. Вне всякого сомнения, особое значение имеет трудовая миграция и проблематика профессиональной адаптации мигрантов [3, с. 122]. Психологическая составляющая проблемы состоит в том, что условия, в которых протекает трудовая деятельность работника, часто оцениваются как экстремальные и стимулирующие развитие стресса. В гораздо большей степени, чем у работника – коренного жителя, у трудового мигранта снижается чувство безопасности и защищенности, а также личностный ресурс адаптации [1, с. 56–68].

Для описания феномена совладания со сложными жизненными ситуациями в 1977 году Сьюзен Кобейса и Сальваторе Мадди было введено понятие «жизнестойкость» (*hardiness*). Именно эта характеристика выступает ключевой переменной, опосредующей влияние стрессогенных факторов на соматическое и душевное здоровье, а также на успешность жизнедеятельности.

Проецируя миграционную проблематику на теорию С. Мадди, определим *жизнестойкость трудового мигранта* как систему убеждений о себе как о работнике, о трудовой деятельности как элементе миграционного процесса, об отношениях к труду (работе). Это диспозиция включает в себя три относительно автономных компонента: *вовлеченность, контроль* и *принятие риска*. Считается, что именно выраженность этих компонентов в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях профессиональной деятельности и разочарования от работы, формирует позитивный эмоциональный фон жизнедеятельности.

Несмотря на то, что в целом психологическая проблематика миграции исследована достаточно хорошо [4, с. 77–93; 6, с. 77–91; 8, с. 62–67 и др.], в настоящее время остаются недостаточно изучен-

ными аспекты ожидания мигрантов с различной степенью жизнестойкости, обращенные к предстоящей трудовой деятельности. Именно они во многом определяют удовлетворенность людей новым местом жительства, как следствие, успешность всего миграционного процесса.

Целью нашего исследования ставилось изучить влияние жизнестойкости мигрантов на их ожидания, обращенные к предстоящей трудовой деятельности в связи с переселением на постоянное место жительства на территорию Российской Федерации.

**Методы.** В лонгитюдном исследовании принял участие 181 мигрант. Специфика выборки состояла в том, что для исключения влияния гендерного, этнического, возрастного и целеполагающих аспектов на изучаемую проблематику к исследованию привлекались только этнические греки-переселенцы – мужчины 24–45 лет, на момент первичного обследования состоявшие в браке и пребывавшие на территории Российской Федерации не более 1,5 лет, не имеющие большого трудового опыта в данной стране. Все респонденты мигрировали в Россию из стран бывшего СССР на постоянное место жительства в период с 2010 по 2015 годы.

Психологическое исследование проводилось в ходе двух срезов с интервалом от 3-х до 5 лет (первое исследование – март-октябрь 2012 года; второе исследование – ноябрь 2015 года – ноябрь 2018 года). Инструментарий первого среза исследования включал в себя: анкетирование по авторской анкете первого типа и психологическое тестирование (опросник жизнестойкости; The Personal Views Survey III-R; С. Мадди; адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой [5, с. 63]). При проведении второго среза исследования использовалась авторская анкета второго типа и психологическое тестирование (методика оценки удовлетворенности работой [2, с. 496], шкала удовлетворенность жизнью – SWLS; Э. Динер [10, с. 71–75]). Тесто-

вые материалы подготавливались и обрабатывались с помощью автоматизированного комплекса «Мультипсихометр» [7, с. 378]. В обоих психологических обследованиях принимали участие одни и те же мигранты. Полные и достоверные сведения были получены от 141 человека, что образовало выборку эмпирического исследования. Среди участников высшее образование имели 92 чел. (65,2%), среднее специальное – 49 чел. (34,8%). Профиль образования варьировался: техническое (41 чел.), юридическое (32 чел.), гуманитарное (27 чел.), медицинское (16 чел.), иное (25 чел.).

Паспортная часть исследовательского бланка обоих срезов содержала общие сведения о респонденте, а именно: 1) возраст; 2) образование; 3) профиль образования; 4) количество человек в семье; 5) количество трудоустроенных в настоящее время членов семьи; 6) работа по специальности.

Авторская анкета первого типа применялась для исследования ожидаемого образа работы, на которую претендует мигрант в стране пребывания, и была построена по принципу ранжирования 11 предлагаемых характеристик трудовой деятельности (достойный доход; стабильность работы; социальный пакет; хорошие отношения с руководителем; комфортные отношения с коллегами по работе; официальные трудовые отношения; высокий социальный статус; удобный график работы; перспективы профессиональной карьеры; близость к месту проживания; интересная работа).

В состав анкеты второго типа были включены закрытые вопросы, направленные на оценку различных сторон совпадения ожиданий от миграции в сфере трудовой деятельности. Применялась 10-балльная шкала.

Для проведения математико-статистического анализа основные диагностически значимые сведения были преобразованы в шкалу стенов. Применялись частотный и корреляционный анализы, а также Т-критерий Вилкоксона для оценки достоверности различий в выборках, реализованные на базе статистического пакета SPSS 13.0 for Window.

**Результаты и их обсуждение.** Анализ распределения степени выраженности жизнестойкости у трудовых мигрантов показал, что в выборке присутствуют две относительно независимые группы – лица со сниженными значениями потенциала жизнестойкости. Взаимосвязь степени жизнестойкости мигрантов с различными аспектами отношения к предстоящей трудовой деятельности исследовалась в ходе корреляционного анализа соответствующих показателей. Применялся корреляционный анализ по Спирмену (табл. 1).

Установлено, что жизнестойкость мигранта в решающей степени определяет удовлетворенность работой ( $R = 0,40$ ;  $p < 0,01$ ) и жизнью ( $R = 0,32$ ;  $p < 0,05$ ). Удовлетворенность трудом предстает как отношение мигранта не только к профессии и рабочей ситуации, но и к тому, что происходит с ним на работе и в жизни [5, с. 63].

Таблица 1

**Корреляционные связи жизнестойкости с различными аспектами отношения к трудовой деятельности**

№	Характеристика трудовой деятельности (работы)	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Жизнестойкость
1	Удовлетворенность работой ( <i>методика оценки удовлетворенности работой</i> )	0,43**	0,35*	0,48**	0,40**
2	Удовлетворенность жизнью ( <i>шкала удовлетворенность жизнью</i> )	0,20	0,45**	0,31*	0,32*
3	Удовлетворенность занимаемой должностью, местом работы ( <i>анкета</i> )	0,33*	0,17	0,29	0,24
4	Удовлетворенность специальностью, профессией ( <i>анкета</i> )	0,32*	0,12	0,09	0,21
5	Удовлетворенность отношением работодателя к трудовым мигрантам ( <i>анкета</i> )	0,02	0,12	- 0,06	0,10
6	Удовлетворенность трудовым коллективом ( <i>анкета</i> )	0,19	- 0,18	0,04	0,08
7	Удовлетворенность заработной платой ( <i>анкета</i> )	0,55**	0,49**	0,37*	0,51**
8	Удовлетворенность социальным статусом ( <i>анкета</i> )	0,26	0,39*	0,26	0,31*
9	Готовность сменить место работы ( <i>анкета</i> )	0,30	0,29	0,61**	0,44**
10	Готовность сменить специальность, профессию ( <i>анкета</i> )	0,26	0,18	0,33*	0,30
11	Готовность пройти переподготовку, повышение квалификации ( <i>анкета</i> )	0,12	0,04	- 0,17	0,15
12	Готовность сменить страну проживания – Россию ( <i>анкета</i> )	- 0,50**	- 0,43**	- 0,47**	- 0,46**
13	Уверенность в правильности принятия решения о миграции в настоящее время ( <i>анкета</i> )	0,54**	0,55**	0,33*	0,41**

Примечание: \* – значимость различий на уровне  $p < 0,05$ ; \*\* – значимость различий на уровне  $p < 0,01$ .

Жизнестойкость делает человека более мобильным (готов сменить место работы;  $R = 0,44$ ;  $p < 0,01$ ). Жизнестойкость коррелирует с удовлетворенностью заработной платой ( $R = 0,51$ ;  $p < 0,01$ ). Переселенцы с высокими показателями жизнестойкости потенцируют их уверенность в правильности решения о миграции ( $R = 0,41$ ;  $p < 0,01$ ) и снижают желание (готовность) сменить Россию как страну проживания ( $R = -0,46$ ;  $p < 0,01$ ). Таким образом, следует указать на жизнестойкость как личностный потенциал мигрантов в адаптации к новым условиям трудовой деятельности.

Выделены некоторые корреляты профессиональных ожиданий с такой диагностической шкалой опросника жизнестойкости как «Вовлеченность». Вовлеченность показала во многом схожие со шкалой «Жизнестойкость» тенденции. Так, чем более выражена жизнестойкость переселенца, тем выше его удовлетворенность работой ( $R = 0,43$ ;  $p < 0,01$ ) и заработной платой ( $R = 0,55$ ;  $p < 0,01$ ), в целом, а также занимаемой должностью ( $R = 0,33$ ;  $p < 0,05$ ) и специальностью ( $R = 0,32$ ;  $p < 0,05$ ), в частности. Мигрант с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от своей работы на территории России. Напротив, отсутствие подобной убежденности порождает чувство отвергнутости, как следствие, покинуть страну пребывания.

Помимо общих тенденций отмечена специфическая корреляционная связь шкалы «Контроль» с таким индикатором как удовлетворенность социальным статусом ( $R = 0,39$ ;  $p < 0,05$ ). Именно убежденность мигрантов в том, что их усилия в труде позволяют продвигаться по карьерной лестнице, преодолевают собственную беспомощность и формируют ощущения контроля происходящего (жизнедеятельности).

Особенность корреляции выражена для шкалы «Принятие риска» с индикатором «Готовность сменить место работы» ( $R = 0,61$ ;  $p < 0,01$ ). Мигрант с развитым уровнем принятия риска готов работать в условиях отсутствия надежных гарантий успеха в профессии, на свой страх и риск, довольствуясь получаемым от жизни (зарплатой, работой, бытовыми условиями и т.п.).

Следует отметить, что согласно результатам нашего исследования жизнестойкость мигранта не оказывает существенного влияния на удовлетворенность отношениями в трудовом коллективе и отношением работодателя к трудовым мигрантам. Можно утверждать, что большинство переселенцев толерантны и хорошо адаптированы к нюансам межличностных отношений на работе. Для работодателя интересным может оказаться тот факт, что готовность трудового мигранта повышать уровень профессионализма (пройти переподготовку, повышение квалификации) не связана с его жизнестойкостью, а, возможно, определяется организацией труда в конкретной компании.

Для исследования ожидаемого образа трудовой деятельности мигрантов (априорно) из общей выборки 141 человек по критерию (показателю) жизнестойкости (опросник жизнестойкости) были выделены две контрастные группы по 20 человек в каждой: 1) мигранты с высокой степенью жизнестойкости (8–10 стенов); 2) мигранты с низкой степенью жизнестойкости (1–3 стенов). В каждой из указанных групп анализировались предпочитаемые (ожидаемые) особенности трудовой деятельности (табл. 2). Различия в группах оценивались с помощью Т-критерия Вилкоксона.

Установлено, что для мигрантов с различной степенью жизнестойкости свойственна приори-

Таблица 2

Ожидаемый образ трудовой деятельности мигрантов с различной степенью жизнестойкости

№	Характеристика трудовой деятельности (работы)	Ранг				Т-критерий Вилкоксона
		Мигранты с высокой степенью жизнестойкости		Мигранты с низкой степенью жизнестойкости		
		$X_{cp}$	$\sigma_x$	$X_{cp}$	$\sigma_x$	
1	Достойный доход (оплата труда)	3,31	2,74	3,53	2,95	324
2	Перспективы профессиональной карьеры	4,97	2,77	6,65	3,01	263*
3	Близость к месту проживания	8,1	2,73	8,11	2,53	330
4	Официальные трудовые отношения	5,64	2,94	6,07	3,06	299
5	Комфортные отношения с коллегами по работе	6,42	2,95	5,96	2,47	301
6	Высокий социальный статус	7,63	2,86	4,62	3,1	222**
7	Удобный график работы	7,93	2,51	7,62	2,86	304
8	Стабильность работы	3,62	2,48	5,32	2,42	251*
9	Социальный пакет	6,65	2,64	5,67	2,5	297
10	Хорошие отношения с руководителем	7,53	2,55	5,91	2,46	270*
11	Интересная работа	4,2	2,91	6,54	2,84	228**

Примечание: \* – значимость различий на уровне  $p < 0,05$ ; \*\* – значимость различий на уровне  $p < 0,01$ .

тетная ориентация на достойную оплату труда (доход) как центральную характеристику трудовой деятельности. Можно предположить, что именно размер заработной платы рассматривается личностью как критерий успешности трудоустройства в стране пребывания. При достойной оплате труда у индивида проявляется стойкое совладание с профессиональными стрессами и восприятия их как менее значимых. В таком случае, например, практически никакого значения не имеют удаленность (близость) работы к месту проживания и график работы.

Дифференцируются ожидания мигрантов от предстоящей трудовой деятельности по нескольким характеристикам. Так, мигрантами с высокой степенью жизнестойкостью (группа 1) акцент делается на том, чтобы работа нравилась, была интересной (значимость различий на уровне  $p < 0,01$ ) и стабильной ( $p < 0,05$ ), а также имелись перспективы карьерного роста ( $p < 0,05$ ). Все это указывает на долгосрочность и основательность планирования трудовой деятельности, в частности, жизнедеятельности, в целом. В конечном счете, мигранты через работу связывают свою жизнь со страной пребывания.

Мигрантам с низкой степенью жизнестойкостью (группа 2) необходим высокий социальный статус работы ( $p < 0,01$ ) и хорошие отношения с руководителем ( $p < 0,05$ ). В случае отсутствия таковых, у переселенцев потенцируется внутреннее напряжение в стрессовых трудовых ситуациях, снижается адаптационный ресурс. Как следствие у данной группы людей успешность трудовой миграции может ставиться под сомнение.

Тестовые данные сопоставлялись с некоторыми объективными показателями, а именно со сведениями о работе по специальности на обоих срезах. Если в момент первичного обследования по специальности трудился 131 переселенец, то спустя 3–5 лет – только 84 человека. Смене видов деятельности более всего были «подвержены» представители юридических (из профессии ушло 25 чел.) и гуманитарных (16 чел.) специальностей. Лучшие показатели в адаптации к трудовой деятельности показали лица, имевшие высшее образование. Данный частный вывод подтверждается тем, что из контрастных групп мигрантов с различной степенью жизнестойкости индивиды с высокой степенью жизнестойкостью сменили профессию (специальность) в трех случаях, в то время как лица с низкой степенью жизнестойкости – в семи. С одной стороны, это указывает на трудовую мобильность переселенцев из группы 2, с другой, на недостаточную удовлетворенность работой (в т.ч. по причине несовпадения ожиданий от трудовой деятельности).

**Заключение.** Таким образом, нами было исследовано влияние жизнестойкости греков-мигрантов на их ожидания, обращенные к предстоящей трудо-

вой деятельности в связи с переселением на постоянное место жительства на территорию Российской Федерации. Показано, что жизнестойкость переселенцев является личностной характеристикой, во многом определяющей их удовлетворенность работой, должностью, специальностью, жизнью и отношением к результатам миграционного процесса.

Ожидания мигрантов с высокой степенью жизнестойкости в первую очередь связаны с ориентацией на то, чтобы работа нравилась, была стабильной, а также существовали перспективы карьерного роста. В противоположность этому мигранты с низкой степенью жизнестойкостью рассчитывают на особый социальный статус работы и хорошие отношения с руководителем. Общей закономерностью является то, что жизнестойкость придает работникам трудовую мобильность, потенцирует их уверенность в правильности решения о миграции.

Исследование жизнестойкости следует рассматривать как потенциал совершенствования адаптации мигрантов к новым условиям жизни и трудовой деятельности.

#### Библиографический список

1. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: Сб. науч. тр. Вып. 2. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. – С. 56–68.
2. Батаршев А.В. Психодиагностика в управлении. – М.: Дело, 2005. – 496 с.
3. Иностранцы трудовые мигранты в России: Науч. семинар в магистратуре экономического факультета МГУ / отв. ред.-сост. И.Е. Калабахина, соед. П.Г. Газизуллина. – М., 2013. – Вып. 7. – 122 с.
4. Красильникова О.В. Гендерные особенности и детерминанты адаптационного поведения русскоязычных мигрантов Германии // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2014. – № 3. – С. 77–93.
5. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
6. Муращенкова Н.В., Гриценко В.В., Бражник Ю.В. Психологический анализ миграционных ожиданий соотечественников, переселяющихся в Россию из Украины и других стран // Психолог. – 2017. – № 5. – С. 77–91.
7. Психологическая диагностика личности сотрудников полиции с использованием автоматизированного комплекса «Мультипсихометр» / А.В. Мовчан, К.В. Сугоняев, В.Е. Петров и др. – Домодедово: ВИПК МВД России, 2012. – 378 с.
8. Трофимова И.Н. Проблемы адаптации мигрантов в современной России // Вестник ГГУ. – 2013. – № 8. – С. 62–67.
9. Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J., Griffin S. The Satisfaction with Life Scale // J. of Personality Assessment. – 1985. – V. 49. – № 1. – P. 71–75.

**Reference**

1. Aleksandrova L.A. K kontseptsii zhiznestoikosti v psikhologii // Sibirskaiia psikhologiiia segodnia: Sb. nauch. tr. Vyp. 2. – Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2003. – S. 56–68.
2. Batarshchikov A.V. Psikhodiagnostika v upravlenii. – M.: Delo, 2005. – 496 s.
3. Inostrannye trudovye migranty v Rossii: Nauch. seminar v magistrature ekonomicheskogo fakul'teta MGU / otv. red.-sost. I.E. Kalabikhina, so-red. P.G. Gazizullina. – M., 2013. – Vyp. 7. – 122 s.
4. Krasil'nikova O.V. Gendernye osobennosti i determinanty adaptatsionnogo povedeniia russkoiazychnykh migrantov Germanii // Zhurnal sotsiologii i sotsial'noi antropologii. – 2014. – № 3. – S. 77–93.
5. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. Test zhiznestoikosti. – M.: Smysl, 2006. – 63 s.
6. Murashchenkova N.V., Gritsenko V.V., Brazhnik Iu.V. Psikhologicheskii analiz migratsionnykh ozhidanii sootchestvennikov, pereseliaiushchikhsia v Rossiiu iz Ukrainy i drugikh stran // Psikholog. – 2017. – № 5. – S. 77–91.
7. Psikhologicheskaiia diagnostika lichnosti sotrudnikov politzii s ispol'zovaniem avtomatizirovannogo kompleksa «Mul'tipsikhometr» / A.V. Movchan, K.V. Sugoniaev, V.E. Petrov i dr. – Domodedovo: VIPK MVD Rossii, 2012. – 378 s.
8. Trofimova I.N. Problemy adaptatsii migrantov v sovremennoi Rossii // Vestnik GUU. – 2013. – № 8. – S. 62–67.
9. Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J., Griffin S. The Satisfaction with Life Scale // J. of Personality Assessment. – 1985. – V. 49. – № 1. – P. 71–75.

## КЛЮЧЕВЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ

*В статье раскрыты проблемы развития социального интеллекта в истории зарубежных и отечественных исследований. Определена актуальность изучаемого вопроса, подтверждаемая работами, отмечающими рост проблем в развитии личности. Проанализированы подходы к понятию «социальный интеллект», представлен исторический анализ его становления. Кратко описаны возрастные периодизации развития социального интеллекта (Ж. Пиаже, Р. Селман, П. Эрвин), вариации его моделей (С. Гринспен, Дж. Дрискол, Р. Стернберг). Представлен анализ имеющихся концепций по соотношению социального и ментального интеллекта. Проанализированы исследования по старшему дошкольному возрасту, значимому в развитии социального интеллекта. Рассмотрены исследования по вопросам предпосылок социального интеллекта, его соотношения со способностью к рефлексии. Представлен краткий анализ современных исследований по проблемам становления социального интеллекта у детей без особенностей здоровья и с нарушениями в развитии.*

**Ключевые слова:** социальный интеллект, социальное поведение, общение, возрастная периодизация, старший дошкольный возраст, диагностический инструментарий, средства развития социального интеллекта.

Существующая в настоящий момент недостаточная подготовленность человека к происходящим общественным изменениям вызывает кризис личности в сфере ее социальной стабильности. Исследователи отмечают рост конфликтных ситуаций в процессе взаимодействия людей друг с другом. Данный факт свидетельствует о недостаточном уровне развития коммуникативной компетентности, которая, по мнению И.В. Харитоновой, представляет собой «важный компонент психологической культуры ребенка», в который входит «способность к социальному познанию, в основе которой лежит социальный интеллект» [10, с. 31]. В последние годы вопросы его развития в отечественной и зарубежной науке все чаще привлекают внимание, как ученых, так и педагогов-практиков.

Социальный интеллект является предметом изучения разных научных областей, что свидетельствует об его внутренней и внешней междисциплинарности, а также сложности исследования.

На протяжении исследования социального интеллекта менялась трактовка его содержания: совокупность познавательных способностей, позволяющих понять окружающих людей и ситуации их взаимодействия (М.И. Бобнева, А.Л. Южанинова, Дж. Гилфорд, М. Салливан И.И. Юдина); индивидуальные личностные и ментальные особенности, проявляющиеся во взаимодействии с социумом (Н. Кэнтон, А.И. Савенков, В.Н. Куницына и др.); составная часть общего интеллекта, выполняющая функцию социального взаимодействия (Р. Стернберг, С. Гринспен и др.); сложный конструкт, обеспечивающий взаимодействие человека с социумом (О.В. Лунева).

Общим в перечисленных понятиях является отражение социального поведения человека, его взаимодействие с окружающими людьми.

Истоки изучения вопроса развития социального интеллекта исходят от учения Л.С. Выготского, который отмечал, что весь процесс функционирования психики человека является результатом накопленного им социального опыта [7, с. 64]. Впервые понятие «социальный интеллект» ввел в оборот американский психолог и педагог, Э.Л. Торндайк, опубликовавший в 1920 году статью «Intelligence and its uses», в журнале «Harper's Monthly Magazine». Он выделил 3 класса интеллекта: абстрактно-научный, механико-визуально-пространственный, социальный. Последний рассматривается автором как дальновидность в межличностных отношениях, а также способность мудро поступать в них.

На протяжении истории интерес к исследованию социального интеллекта был неустойчив. В 40–60-х гг. XX века изучение его было полностью прекращено. По мнению О.В. Луневой, причинами такой ситуации послужили: «...сложность предмета исследования, отсутствие адекватного инструментария, прекращение финансирования некоторых проектов до окончания реализации замыслов исследователей» [5, с. 31].

Сущность социального интеллекта ученые стремились раскрыть в процессе разработки возрастной периодизации. Так, в истории исследований отмечены следующие периодизации: операциональная модель интеллекта Ж. Пиаже, модель онтогенеза социального интеллекта Р. Селмана, периодизация развития социального интеллекта П. Эрвина [7, с. 64–65]. Ж. Пиаже, заложил основу для периодизации развития социального интеллекта, обратив внимание на социальную сторону этого феномена, отвечающую за организацию взаимодействия человека с социумом. Он считал, что интеллектуальное развитие человека протекает

стихийно и обогащается посредством накопления жизненного опыта.

Ж. Пиаже выделил 3 периода развития интеллекта: *сенсомоторный период* (от рождения до двух лет): ознакомление с миром посредством ощущений; *период конкретных операций* [представлен двумя стадиями: дооперациональная стадия (2–6 лет): формирование понятий на основе собственного опыта, эгоцентризм, операциональная стадия (7–11 лет): логическое мышление, классификация по нескольким признакам]; *период конкретных и формальных операций* (12 лет и более): оперирование абстрактными понятиями без опоры на наглядные образы, обобщение и анализ своего опыта.

По мнению Ж. Пиаже, познание реальности всегда зависит от господствующих умственных структур. Интеллектуальное развитие обеспечивает адаптацию ребенка со средой, достигая равновесие с ней. На основе его идей, изучение вопроса становления и совершенствования интеллектуальной сферы было продолжено.

Понимание определенной этапности развития социального интеллекта отражено в научных взглядах американского психолога Р. Селмана, выделившего несколько стадий в протекании этого процесса:

- нулевая (досоциальная) стадия: отсутствие умений различать психические, физические особенности в поведении;
- первая стадия: дифференцировка внешнего и внутреннего мира человека;
- вторая стадия: попытки занять позицию другого человека;
- третья стадия: формирование умений понимания взаимосвязи разных форм поведения людей;
- четвертая стадия: развитие и осознание разных уровней человеческой близости.

Психологическую науку значительно обогатила периодизация развития социального интеллекта предложенная П. Эрвином, выделившим 5 уровней в развитии социального интеллекта: *эгоцентрический уровень* (0–5 лет): недоступность различений внешних и внутренних состояний, переживаний; *субъективный уровень* (5–9 лет): умение разграничивать собственные и чужие переживания, отсутствие понимания роли воздействия своих поведенческих реакций и эмоций на других людей; *реципрокный уровень* (9–12 лет): умение распознавать переживания окружающих людей, устанавливать причинно-следственные связи между различными явлениями и событиями; *взаимный уровень* (12–15 лет): понимание характера отношений к себе со стороны окружающих; *общественно-символический уровень* (15 лет и более): понимание теоретических идей, представлений, ценностей окружающих.

В истории изучения социального интеллекта значительное число исследований посвящено во-

просу наполнения и обогащения его структуры различными составляющими – способностями, свойствами личности, которые представляется возможным измерить посредством применения известных методик.

Так, в трудах С. Гринспена и Дж. Дрискола социальный интеллект представлен тремя составляющими: социальной чувствительностью, социальной проницательностью и социальным взаимодействием [4, с. 44].

Первый надежный тест на измерение социального интеллекта был разработан в 60-е годы XX века, большим научным коллективом под руководством американского психолога Дж. Гилфорда. Содержание понятия «социальный интеллект» автор определил как комплекс интеллектуальных способностей, регулирующих процесс поведения независимо от ментального интеллекта. В разработанной «Кубической модели структуры интеллекта Гилфорда» содержится 120 таких способностей. Немаловажное место в данной структуре занимает социальный интеллект, который идентичен поведенческому компоненту (совокупность способностей, реализуемых в поведенческих актах). Исследование Гилфорда показало, что социальный интеллект является самостоятельным видом интеллекта [6, с. 43].

В отечественной науке вклад в разработку исследуемой проблемы внесли В.Н. Куницына, Д.В. Ушаков, Н.А. Кудрявцева, А.Л. Южанинова. Определенное единство в отечественных концепциях прослеживается в определении социального интеллекта как способности (конструкта), охватывающей социальное познание и личностные особенности.

Попытки выстроить диагностику социального интеллекта посредством объединения разных методов: тестовых заданий, опросников, практических заданий и т.д., а также апробация данной концепции диагностики привели к противоречивым результатам, которые потребовали разрешения новой проблемы – сложностью подбора качественных инструментов оценки социального интеллекта при реальном поведении человека. По мнению О.В. Луневой дефицит таких измерительных инструментов для оценки социального интеллекта является актуальной проблемой и в настоящее время [6, с. 45].

В XXI веке актуальной остается задача разработки надежных методик исследования социального интеллекта. Большинство современных авторов сходятся во мнении, что социальный интеллект имеет сложную структуру и представлен, в первую очередь, специфической способностью человека успешно устанавливать связь с социумом, прогнозировать поведение. К настоящему моменту известно, что успешность социальной и личностной сферы человека в большей степени зависит от



уровня социального интеллекта, нежели от воздействия коэффициента ментального интеллекта. Как отмечает О.В. Лунева, высокий уровень мышления ребенка не является показателем успешности в жизни [4, с. 177–182].

По мнению Л.А. Варламовой, высокий уровень социального интеллекта должен содержать следующий комплекс социально-личностных качеств человека: открытость, доброжелательность, простота в процессе общения. Благодаря этим качествам человек избавится от одиночества, станет более привлекателен для общества и будет стремиться к дальнейшему самосовершенствованию [2, с. 171].

Согласно исследованиям Т.Л. Шабановой, Е.С. Журбы, в настоящее время проблема развития социального интеллекта является не полностью решенной, поскольку у современных детей имеют место трудности социальной адаптации, личностной незрелости: чувство одиночества, конфликтность, агрессивное поведение в общении [11, т. 8, с. 320].

Современное изучение социального интеллекта детей 8–10 лет основывается на выделении следующих его структурных компонентов: социальное познание, эмоциональный интеллект, социальная сенситивность, социальная креативность.

Применительно к дошкольному детству в научном сообществе принято считать, в данный возрастной период нельзя говорить о возможности достижения детьми высокого уровня социального интеллекта. Однако наиболее благоприятным периодом для развития *предпосылок* социального интеллекта (социального опыта, изменений социальной ситуации развития, потребностей к новым отношениям со значимыми взрослыми) исследователи считают старший дошкольный возраст.

Определяющим для понимания природы социального интеллекта ребенка-дошкольника является факт, отражающий тесную связь изучаемого феномена со способностью к рефлексии, возникновение которой приходится на период старшего дошкольного возраста. В этот период ребенок одновременно фокусирует внимание и на человеке и на ситуации, а также ему удается быстро развить способность к оценке собственных действий по отношению к другим людям, научиться самостоятельно рассказывать, объяснять свои действия.

К важным проявлениям социального интеллекта ученые относят децентрационные способности: «встать на место другого, понять причины действий другого человека в процессе взаимодействия, учитывать действия других людей в своем поведении, участвовать в коллективном анализе прожитых ситуаций, прогнозировать свое поведение в социальных коммуникациях» [1]. Эффективность формирования предпосылок к развитию социального интеллекта в старшем дошкольном

возрасте отражена в исследовании Е.В. Субботского и О.Б. Чесноковой. Ими изучено становление социального интеллекта и его связь с моральным выбором. Они писали, что дети «... в возрасте 5-ти лет не только способны сами эффективно обманывать, но могут четко осознавать, когда обманывают другие... После приобретения способности создания «обманных историй» сознание ребенка начинает оперировать другими типами репрезентативной реальности: тем, который существует для «личного использования», и тем, который создается для предъявления социальному окружению». Данный тип ученые называют «сложным сознанием» и относят его появление с новообразованием «социальный интеллект» [8, с. 10].

В настоящее время в науке имеет место продолжение работы по отбору наиболее достоверного диагностического материала для оценки уровня социального интеллекта детей. В исследовании И.Ю. Исаевой разработаны критерии оценки социального интеллекта детей дошкольного возраста, представленные поведенческим, когнитивным и эмоционально-мотивационным блоками. Эмоционально-мотивационному критерию соответствуют следующие показатели: самооценка, эмпатия, мотив взаимодействия. Когнитивному критерию соответствуют общий уровень интеллекта, адекватная самооценка, оценка партнера по общению, понимание сущности ситуаций общения, прогнозирование ситуаций взаимодействия. Поведенческому критерию соответствуют умение конструктивно взаимодействовать, способы моделирования взаимодействий [3, с. 91].

Также имеют место попытки создания валидных диагностических методик для достоверного оценивания уровня социального интеллекта детей. Л.Ф. Фатиховой, А.А. Харисовой разработан авторский комплекс соответствующих методик диагностики, предназначенный для детей младшего школьного возраста с различными патологиями в развитии: «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний», «Сказка», «Изучение способности ребенка определять эмоциональные состояния людей в школьной ситуации» [9, с. 89]. Для изучения социального интеллекта детей активно используется тест Дж. Гилфорда «Диагностика социального интеллекта» и адаптированный текст Е.С. Михайловой.

Достаточно актуальными для современного общества и образования являются исследования по изучению социального интеллекта детей с различными нарушениями в развитии (Л.Ф. Фатихова, Е.Ф. Сайфутдиярова, И.В. Тимофеева, Е.И. Николаева, Н.И. Колчева и др.). Установлено, что возраст, а также вид нарушений у детей являются значимыми факторами в процессе развития социального интеллекта. Несмотря на это, исследователи пытаются определить направления в развитии

социального интеллекта детей с различными вариантами нарушенного развития.

В настоящее время в науке ведется поиск определения и отбора наиболее эффективных средств развития социального интеллекта детей: общении со взрослым (О.В. Шилова), психогимнастики (И.В. Харитоновна), художественной литературы (Н.В. Рублева), тренинга (Т.Г. Брюханова, Н.В. Микляева, Е.С. Журба, Т.Л. Шабанова), физической культуры (О.Н. Лошкарева). Ученые стремятся разработать универсальное содержание образовательной деятельности, позволяющее включать задания на развитие социального интеллекта в образовательную деятельность и в самостоятельную игровую деятельность детей.

Анализ имеющихся исследований по проблеме развития социального интеллекта детей демонстрирует отсутствие единых взглядов на его определение. Подтверждением этому являются существующие различные подходы к структуре.

Нерешенными остаются вопросы определения наиболее продуктивных условий для его развития на разных возрастных этапах. Однако во всех авторских взглядах и концепциях прослеживается понимание того, что исследуемый феномен социального интеллекта представляет собой способность адекватного реагирования на различные социальные ситуации, а наиболее благоприятным периодом для его развития является старший дошкольный возраст.

Несмотря на некоторую существующую неопределенность, понятие «социальный интеллект» отчетливо закрепилось в мировой науке и его изучение продолжается.

#### Библиографический список

1. Антопольская Т.А., Журавлева С.С. Социальный интеллект как потенциал социально-коммуникативного развития дошкольников [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2018. – № 3 (47). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-intellekt-kak-potentsial-sotsialno-kommunikativnogo-razvitiya-doshkolnikov> (дата обращения: 21.07.2019).
2. Варламова Л.А. Особенности социального интеллекта современных школьников // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2016. – С. 170–174.
3. Исаева И.Ю. Педагогическое сопровождение развития социального интеллекта ребенка в период дошкольного детства: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2011. – 196 с.
4. Лунева О.В. История исследования социального интеллекта // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 4. – С. 177–182.
5. Лунева О.В. Проблема соотношения социального и эмоционального интеллекта // Вестник

РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2009. – № 4. – С. 31–36.

6. Лунева О.В. Социальный интеллект: основные проблемы и перспективы исследования // Прикладная юридическая психология. – 2015. – № 1. – С. 43–45.

7. Манина К.Е. Становление социального интеллекта в онтогенезе // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – Краснодар: Наука и образование, 2015. – С. 64–65.

8. Субботский Е.В., Чеснокова О.Б. Совместимы ли социальный интеллект и мораль? // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 1 (15). – С. 8–13.

9. Фатихова Л.Ф., Сайфутдинова Е.Ф. Характеристика социального интеллекта детей с различными отклонениями в развитии // Специальная педагогика. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2013. – С. 87–97.

10. Харитоновна И.В. Социальный интеллект старших дошкольников: его измерение и развитие средствами психогимнастики // Физическая культура, спорт – наука и практика. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т физической культуры, спорта и туризма, 2009. – С. 27–32.

11. Шабанова Т.Л., Журба Е.С. Исследование социального интеллекта у младших школьников в контексте задач возрастного развития // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 1 (26). – С. 320–323.

#### References

1. Antopol'skaia T.A., Zhuravleva S.S. Sotsial'nyi intellekt kak potentsial sotsial'no-kommunikativnogo razvitiia doshkol'nikov [Elektronnyi resurs] // Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2018. – № 3 (47). – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-intellekt-kak-potentsial-sotsialno-kommunikativnogo-razvitiya-doshkolnikov> (data obrashcheniia: 21.07.2019).
2. Varlamova L.A. Osobennosti sotsial'nogo intellekta sovremennykh shkol'nikov // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – Tambov: Gramota, 2016. – S. 170–174.
3. Isaeva I.Iu. Pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiia sotsial'nogo intellekta rebenka v period doshkol'nogo detstva: dis. ... kand. ped. nauk. – Rostov n/D, 2011. – 196 s.
4. Luneva O.V. Istoriia issledovaniia sotsial'nogo intellekta // Znanie. Ponimanie. Umenie. – 2008. – № 4. – S. 177–182.
5. Luneva O.V. Problema sootnosheniia sotsial'nogo i emotsional'nogo intellekta // Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika. – 2009. – № 4. – S. 31–36.
6. Luneva O.V. Sotsial'nyi intellekt: osnovnye problemy i perspektivy issledovaniia // Prikladnaia iuridicheskaiia psikhologiya. – 2015. – № 1. – S. 43–45.

7. Manina K.E. Stanovlenie sotsial'nogo intellekta v ontogeneze // Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki. – Krasnodar: Nauka i obrazovanie, 2015. – S. 64–65.

8. Subbotskii E.V., Chesnokova O.B. Sovmestimy li sotsial'nyi intellekt i moral'? // Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal. – 2011. – № 1 (15). – S. 8–13.

9. Fatikhova L.F., Saifutdiarova E.F. Kharakteristika sotsial'nogo intellekta detei s razlichnymi otkloneniami v razvitii // Spetsial'naia

pedagogika. – Ekaterinburg: Ural'skii gos. ped. un-t, 2013. – S. 87–97.

10. Kharitonova I.V. Sotsial'nyi intellekt starshikh doshkol'nikov: ego izmerenie i razvitie sredstvami psikhogimnastiki // Fizicheskaiia kul'tura, sport – nauka i praktika. – Krasnodar: Kubanskii gos. un-t fizicheskoi kul'tury, sporta i turizma, 2009. – S. 27–32.

11. Shabanova T.L., Zhurba E.S. Issledovanie sotsial'nogo intellekta u mladshikh shkol'nikov v kontekste zadach voznrastnogo razvitiia // Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal. – 2019. – T. 8. – № 1 (26). – S. 320–323.

Беляева Евгения Михайловна

Гасанова Олеся Марифовна

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина  
evgeniyabely@yandex.ru, lesyk.gasanowa@inbox.ru

## ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ТРЕВОЖНОСТИ И СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Статья посвящена изучению особенностей социального интеллекта и тревожности детей 5–7 летнего возраста, в частности – выявлению корреляционной связи между уровнем развития компонентов социального интеллекта и общим уровнем ситуативной и личностной тревожности. Существует необходимость описания особенностей связи между тревожностью и социальным интеллектом, так как это может объяснить проблемы адаптивности тревожной личности в социуме. Работа содержит постановку проблемы, описание методик исследования, анализ эмпирических данных. Выводы исследования раскрывают особенности взаимосвязи социального интеллекта и тревожности детей 5–7 лет на основании результатов диагностики.*

**Ключевые слова:** социальный интеллект, уровень социального интеллекта, тревожность, уровень тревожности, дети старшего дошкольного возраста, дети 5–7 лет.

Период дошкольного детства является начальным этапом в формировании личности и межличностных отношений. Дети – самая чувствительная часть социума – наиболее подвержены негативному влиянию общества. Эмоциональное благополучие является важным условием развития здоровой личности и включает в себя сохранение положительного самоощущения, психологической комфортности внутреннего состояния, спокойствия, позитивного отношения к себе и окружающим, а также – адекватном оценивании своих возможностей [2, с. 152].

Часто испытываемое ребёнком беспокойство и неуверенность в себе способствуют формированию тревожной личности. Старший дошкольный возраст сензитивен для развития социальных отношений, так как ребёнок готовится войти в школьную среду. В этом возрасте невозможно переоценить значение развитого социального интеллекта, благодаря которому дошкольник понимает мотивы поступков сверстников и взрослых, определяет их эмоциональное состояние, настроение, интерпретирует вербальную и невербальную информацию, на основании чего строит отношения в рамках социальных норм.

Развитый социальный интеллект старших дошкольников характеризуется владением навыками коммуникативной культуры и организационной работы, способностью установить причинно-следственные связи между своим поведением и отношением к себе взрослых и сверстников, понимать эмоциональные состояния собеседника (а также в произведениях искусства) и адекватно выражать своё, понимать экспрессию, уметь налаживать отношения в своём окружении [5, с. 49].

Тревожные состояния детей негативно сказываются на личностной, эмоционально-волевой и познавательной сферах ребёнка. Особенности межличностного взаимодействия, отношения с социальной действительностью, сверстниками, педагогами и родителями входят в группу социальных факторов тревожности [4, с. 68]. Мы рассматрива-

ем тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятного, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента [6, с. 6].

Может ли личность, склонная к тревожным проявлениям, неуверенности в демонстрации своих способностей и взаимодействии с окружающими и трудностям в принятии решений успешно социально адаптироваться? Противоречие между важностью полноценного развития эмоционально-волевой, межличностно-социальной сфер личности ребёнка старшего дошкольного возраста, составными частями которых являются тревожность и социальный интеллект соответственно, важностью социального и эмоционального благополучия старшего дошкольника и недостаточной разработанностью этой проблемы в научной литературе обусловило выбор проблемы нашего исследования: как взаимосвязаны социальный интеллект и уровень тревожности старших дошкольников?

Особенности проявления тревожности детей дошкольного возраста рассматривали В.Р. Кисловская, Н.М. Гордеева, И.В. Илларионова, А.И. Захаров, Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова, А.М. Прихожан и др. Однако в настоящее время нет единой позиции исследователей касаясь взаимосвязи и взаимовлияния социального интеллекта и тревожности личности. Анализируя психолого-педагогическую литературу по проблеме, отмечаем, что корреляции видов тревожности (личностная, ситуативная, школьная) и социального интеллекта изучается только с позиции уровневой дифференциации последнего [3]. Нами не обнаружено исследований, рассматривающих взаимосвязь компонентов социального интеллекта с уровнем тревожности или её видами, а также работ, раскрывающих особенности социального интеллекта детей с разными уровнями тревожности. Оказывает ли влияние уровень тревожности на развитие социального интеллекта?

Диагностирование испытуемых проводилось на базе МБДОУ № 4 города Ельца. Испытуемыми в ходе нашего исследования стали 40 детей 5–7 летнего возраста – воспитанников старшей и подготовительной групп (21 девочка и 19 мальчиков).

Ввиду отсутствия единого понимания сущности и структуры социального интеллекта, рассматриваемого как личностная черта, познавательная способность и как достижения, приобретённые в процессе социализации [8, с. 20–21], целесообразно коснуться понятия данного феномена, используемого нами в исследовании. Мы опирались на структуру социального интеллекта, предложенную А.И. Савенковым, в качестве структурных частей которого автор выделяет когнитивный, эмоциональный и коммуникативно-организационный компоненты. Развитие каждого из них оценивалось с помощью отдельной методики психологической диагностики.

Для изучения когнитивного компонента социального интеллекта мы использовали вопросник «Незаконченные истории», включающий в себя незавершённые описания семи проблемных ситуаций, хорошо знакомых старшим дошкольникам. В результате исследования получаем информацию о каждом ребёнке, выявляя его готовность оказывать помощь сверстнику и мотивацию решения, желание проявлять сострадание к младшим, пострадавшим, в частности – животным, способность радоваться успехам другого человека в ситуации собственной неудачи и пр. Испытуемому необходимо предложить свой вариант продолжения. Интерпретируя полученные данные, необходимо обращать внимание не только на соответствие ответа социально-нравственным нормам, но и на уверенность ребёнка, время раздумий, а также – самостоятельно ли он нашёл ответ или потребовалась подсказка взрослого. Каждому правильно выбранному продолжению проблемной ситуации присваивается 1 балл, поэтому максимально возможный численный результат по данной методике равен 7.

Эмоциональный компонент социального интеллекта диагностировался нами с помощью методики «Корректное использование эмоций при произнесении фразы в той или иной ситуации», целью которой является выявление способности ребёнка дифференцировать положительные и отрицательные эмоции, адекватно соотносить их с социальной ситуацией, понимать изменение значение фразы в зависимости от её эмоциональной окраски при произнесении [1, с. 26–31]. Каждому

испытуемому предлагалось две серии рисунков, на каждой из которых изображено по три социальных ситуации. Ребёнку надо было соотнести эмоцию Колобка (весёлый и сердитый, изображены отдельно) с ситуациями на картинке, предварительно назвав эмоцию персонажа, отобразить на своём лице и произнести его фразу («Ну и хорошо!», «Тише!») с правильной интонацией. За адекватное название и самостоятельное воспроизведение эмоции на лице – 1 балл, за правильное соотнесение эмоции Колобка и социальной ситуации на картинке – 1 балл. Максимально по данной методике можно набрать четыре балла.

Развитость коммуникативно-организационного компонента социального интеллекта мы диагностировали с помощью методики «Рукавички» (автор – Г.А. Цукерман). В процессе выполнения каждой пары испытуемых выдавалась пара рукавичек, которые необходимо раскрасить идентично друг другу. Важен не только результат – похожесть рисунков, украшающих рукавички, но и умение договариваться в процессе совместного творчества, контролировать и работу сверстника, и свою собственную в соответствии с заранее установленными правилами. Максимально по данной методике можно набрать 3 балла.

Для определения уровня тревожности у детей нами был использован тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) [7]. Он включает в себя 14 рисунков, каждый из которых иллюстрирует привычную ситуацию из жизни ребёнка 4–7 лет. Исследователям предлагают две серии рисунков – для диагностики мальчиков и девочек (персонажами рисунков являются мальчики и девочки соответственно). Лица детей не прорисованы, поэтому ребёнку предлагают выбрать одно из двух эмоциональных выражений, схематично представленных ниже. Испытуемому необходимо подобрать из двух лиц то, которое, по его мнению, соответствует реакции на проиллюстрированную ситуацию. Затем все ответы ребенка проходят качественный и количественный анализ. Количественный анализ позволяет классифицировать испытуемых по уровням в зависимости от индекса тревожности, получаемого путём деления числа эмоционально негативных выборов (печальное лицо) на общее число рисунков, полученный результат умножаем на 100%: 0–20% – низкий уровень, 20–50% – средний уровень, выше 50% – высокий уровень тревожности.

Результаты выполнения детьми диагностических методик, отражающие распределение испы-

Таблица 1

Уровни развития социального интеллекта и тревожности детей старшего дошкольного возраста

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Социальный интеллект	17%	56%	27%
Тревожность	40%	58%	2%

Таблица 2

## Взаимосвязь показателей уровня тревожности и компонентов социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста

	Когнитивный	Эмоциональный	Коммуникативно-организационный	Социальный интеллект (общий балл)
Группа в целом	-0,233	-0,002	-0,346 **	-0,241
Девочки	-0,335	-0,035	-0,553 **	-0,418
Мальчики 16	-0,198	-0,042	-0,201	-0,191
Девочки старшей группы 10	-0,694 **	-0,371	-0,761 ***	-0,717**
Мальчики старшей группы	0,225	0,479	-0,462	0,165
Девочки подготовительной группы	0,238	0,212	-0,420	-0,006
Мальчики подготовительной группы	-0,439	-0,316	0,894 **	-0,316

Примечание: \*\* – значение достоверно при  $P < 0,05$  (коэффициент корреляции Пирсона); \*\*\* – значение достоверно при  $P < 0,01$  (коэффициент корреляции Пирсона).

туемых по уровням социального интеллекта и тревожности, представлены в таблице 1.

С целью выявления наличия или отсутствия линейной связи между показателями тревожности и отдельных компонентов социального интеллекта, а также оценить её тесноту и статистическую значимость мы использовали критерий корреляции Пирсона. Результаты обработки полученных нами данных с помощью этого метода отражены в таблице 2.

В целом по группе обнаружена отрицательная корреляция уровня тревожности с уровнем развития коммуникативно-организационного компонента социального интеллекта. У детей, успешно выполнивших методику «Рукавички», отмечен низкий уровень тревожности. Их парные рисунки были наиболее похожи друг на друга: дошкольники договаривались перед началом работы, обсуждая будущий узор, контролировали процесс раскрашивания чужой рукавички, в большинстве случаев осуществляли конструктивную критику и достигали необходимого результата, договорившись самостоятельно – не прибегая к помощи взрослого.

При разделении детей по полу оказалось, что эта связь определяется девочками, тогда как в группе мальчиков такой связи обнаружено не было. В процессе дальнейшего анализа результатов выяснилось, что только у девочек старшей группы отмечена обратная корреляция между уровнем тревожности и уровнем развития когнитивного и коммуникативно-организационного компонентов, а также общим уровнем развития социального интеллекта. Во всех случаях связь также была отрицательной. В группе воспитанниц подготовительной группы связи между этими параметрами обнаружено не было.

В группе мальчиков взаимосвязь была обнаружена только у воспитанников подготовительной группы. Выявлена положительная корреляция между уровнем тревожности и уровнем развития коммуникативно-организационного компонента

социального интеллекта. Соответственно, более тревожные мальчики 7 лет успешны в социальном прогнозировании, по сравнению с показателями эмоционального и коммуникативно-организационного компонентов социального интеллекта. Однако это не означает, что эти дети во всех случаях предлагали правильное, социально приемлемое решение проблемной ситуации (только один мальчик из этой группы набрал максимальный балл по методике).

Стоит отметить, что трое испытуемых с наиболее высокими показателями тревожности (более 70%) отнесены нами к среднему уровню развития социального интеллекта. Они допустили незначительные ошибки при выполнении заданий «Корректное использование эмоций при произнесении фразы в той или иной ситуации» и «Рукавички». В то же время четверо детей, безупречно справившихся с выполнением всех трёх методик диагностики социального интеллекта, отнесены нами к среднему и высокому уровням тревожности.

В ходе интерпретации полученных данных, мы приходим к следующим выводам:

– Только у девочек уровень развития когнитивного и коммуникативно-организационного компонента связан с уровнем тревожности, и он тем ниже, чем выше уровень тревожности. К семилетнему возрасту данная связь пропадает.

– У мальчиков к возрасту семи лет уровень коммуникативно-организационного компонента находится в прямой зависимости от уровня тревожности, и он тем выше, чем выше тревожность.

– У детей дошкольного возраста уровень тревожности не оказывает влияния на эмоциональный компонент социального интеллекта.

– Нет достоверных показателей корреляции между общим уровнем социального интеллекта и тревожности.

Полученные результаты дают основание для продолжения исследования взаимосвязи отдельных компонентов социального интеллекта с уровнем тревожности в контексте гендерных различий.

## Библиографический список

1. Альбом для экспресс-диагностики социального интеллекта детей дошкольного возраста (в 3-х раб. тетр.) / под ред. Н.В. Микляевой. – М.: Директ-Медиа, 2017. – 53 с.
2. Дерманова И.Б. Тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен) // Диагностика эмоционально-нравственного развития. – СПб., 2002. – С. 19–28.
3. Илларионова И.В. Особенности проявления тревожности у детей 4–7 лет // Вестник Вятского государственного университета. – 2009. – №2. – С. 152–155.
4. Ишутина Е.И. Взаимосвязь уровня социального интеллекта с показателями тревожности у представителей разнотипных профессий: дис... канд. психол. наук. – Барнаул, 2002. – 200 с.
5. Лужбина Н.А. Социальный интеллект учащихся младших классов в контексте школьной тревожности // Известия Алтайского государственного университета. – 2014. – № 2-1 (82). – С. 67–70.
6. Масыгина О.Ю. развитие социального интеллекта дошкольников: методологический подход, психологические механизмы, модель развития // Молодой ученый. – 2013. – № 5. – С. 47–50.
7. Прихожан А.М. Психологическая природа и возрастная динамика тревожности: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1996. – 307 с.
8. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 11–29.

## References

1. Al'bom dlia ekspress-diagnostiki sotsial'nogo intellekta detei doshkol'nogo vozrasta (v 3-kh rab. tetr.) / pod red. N.V. Mikliaevoi. – M.: Direkt-Media, 2017. – 53 s.
2. Dermanova I.B. Test trevozhnosti (R. Temml, M. Dorki, V. Amen) // Diagnostika emotsional'no-nravstvennogo razvitiia. – SPb., 2002. – S. 19–28.
3. Illarionova I.V. Osobennosti proiavlennia trevozhnosti u detei 4–7 let // Vestnik Viatskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2009. – №2. – S. 152–155.
4. Ishutina E.I. Vzaimosviaz' urovnia sotsial'nogo intellekta s pokazateliami trevozhnosti u predstavitelei raznotipnykh professii: dis... kand. psikhol. nauk. – Barnaul, 2002. – 200 s.
5. Luzhbina N.A. Sotsial'nyi intellekt uchashchikhsia mladshikh klassov v kontekste shkol'noi trevozhnosti // Izvestiia Altaiskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2014. – № 2-1 (82). – S. 67–70.
6. Masiagina O.Iu. razvitie sotsial'nogo intellekta doshkol'nikov: metodologicheskii podkhod, psikhologicheskie mekhanizmy, model' razvitiia // Molodoi uchenyi. – 2013. – № 5. – S. 47–50.
7. Prikhozhan A.M. Psikhologicheskaia priroda i vozrastnaia dinamika trevozhnosti: dis. ... d-ra psikhol. nauk. – M., 1996. – 307 s.
8. Ushakov D.V. Sotsial'nyi intellekt kak vid intellekta // Sotsial'nyi intellekt: teoriia, izmerenie, issledovaniia. – M.: Institut psikhologii RAN, 2004. – S. 11–29.

**Ожиганова Галина Валентиновна**

кандидат психологических наук

Институт психологии Российской академии наук, г. Москва

**Цкипуришвили Мариам Вахтанговна**

Государственный академический университет гуманитарных наук, г. Москва  
symposium2016@rambler.ru

## ПРОЯВЛЕНИЕ ВЫСШИХ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ИХ ПСИХОДИАГНОСТИКА (на примере детей младшего школьного возраста)

*В статье представлены результаты исследования проявления высших творческих способностей, связанных с созданием реальных творческих продуктов в свободной ситуации психодиагностики у детей 8–9 лет, в сопоставлении с методиками диагностики креативности и интеллекта, требующими строгой регламентации деятельности респондентов. Полученные данные свидетельствуют об отсутствии связи между экспертными оценками реальных творческих достижений детей и показателями психометрической креативности и психометрического интеллекта.*

**Ключевые слова:** высшие творческие способности, психометрический интеллект, психометрическая креативность, реальные творческие продукты.

**И**зучение высших творческих способностей, относимых к категории духовных, представляет собой важную и актуальную научную проблему. Предложенное нами понятие «высшие творческие способности» [5; 6] отличается от понятия «психометрическая креативность». Это отличие связано как с процессом их проявления (спонтанностью, временной непредсказуемостью (определяемой инкубационным периодом – бессознательный фактор), так и результатом – создание реального творческого продукта, имеющего общественную ценность. Основными характеристиками высших творческих способностей, рассматриваемых нами в данном исследовании, ориентированном на определенную возрастную группу (дети младшего школьного возраста), являются: бескорыстие (отсутствие вознаграждения) – создание ребенком реального творческого продукта, за который ему не ставится оценка. Творческие проявления детей обусловлены лучшими и высшими качествами их личности: мотивация творческого самовыражения, самостоятельный интерес в выдвижении творческой идеи и ее реализации; духовно-нравственная направленность – стремление сделать мир лучше, прекраснее.

Психодиагностика высших творческих способностей, как и других духовных способностей, представляет собой важную научную проблему, нуждающуюся в серьезных исследованиях.

Очевидно, что феномен проявления высших творческих способностей, связанный с созданием реальных творческих продуктов, порождаемых творческой личностью в естественных условиях жизнедеятельности и несущих печать ее неповторимости, невозможно исследовать в рамках психометрического подхода и что в этом случае требуются другие подходы и методы. Мы считаем, что подходом, соответствующим специфике объекта исследования (высшие творческие способности), может стать ситуационный подход и реализуемая

в его рамках свободная ситуация обследования. Возможности ситуационного подхода в психодиагностике рассматривались в работах В.Н. Дружинина [2; 3].

Свободная ситуация психодиагностики создает условия для естественного проявления творческих возможностей человека, ведущих к созданию реальных творческих продуктов, позволяет отразить специфику высших творческих способностей, связанных с манифестацией уникальных особенностей личности, интуицией, спонтанностью творческих проявлений их временной непредсказуемостью (определяемой инкубационным периодом).

**Цель исследования:** сопоставить и проанализировать результаты психометрической креативности и интеллекта (строгая регламентация деятельности респондентов) и оценки проявления высших творческих способностей у детей младшего школьного возраста, связанных с созданием реальных творческих продуктов (свободная ситуация психодиагностики).

**Гипотеза** – психометрическая креативность, психометрический интеллект и высшие творческие способности, связанные с реальными творческими проявлениями детей младшего школьного возраста, могут представлять собой разные психологические феномены и могут быть не связаны друг с другом.

**Методики.** Для диагностики высших творческих способностей детей были использованы:

– Метод пролонгированной диагностики и формирования высших творческих способностей, разработанный Г.В. Ожигановой [4] (свободная ситуация психодиагностики);

– Метод экспертных оценок реальных творческих достижений детей – их творческих продуктов.

Для диагностики психометрической креативности (регламентированная процедура психодиагностики) применялся Тест креативности Э.П. Торренса (фигурная форма) [8].



Для диагностики психометрического интеллекта (регламентированная процедура психодиагностики) – Шкала «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена [7].

Для обработки полученных данных использовались методы математической статистики (компьютерная программа SPSS Statistics, версия 22).

**Выборка:** 75 человек, из них девочек – 36; мальчиков – 39; дети младшего школьного возраста – 8–9 лет, учащиеся гимназии г. Москва.

**Процедура исследования.** Рассматривались два типа психодиагностических ситуаций:

1. Регламентированная ситуация, связанная с психометрической креативностью и психометрическим интеллектом;

2. Свободная ситуация, имеющая отношение к проявлению высших творческих способностей в условиях, приближенных к естественным (создание реальных творческих продуктов).

**Параметры регламентированной ситуации.** Строгое соблюдение правил процедуры психодиагностики, ограничивающих деятельность как экспериментатора, так и испытуемых (тесты не допускают никаких изменений и дополнений. Даже самые небольшие «импровизации» в инструкциях требуют повторной стандартизации и валидации теста):

1) экспериментатор сохраняет отстраненность от процесса проявления креативности/интеллектуальных способностей детей;

2) устанавливается строгий лимит времени;

3) испытуемые выполняют задания, предложенные экспериментатором;

4) сохраняется нейтральное отношение экспериментатора к испытуемым, уход от помощи;

5) полностью отсутствует эмоциональный контакт экспериментатора с испытуемыми (детьми).

**Параметры свободной ситуации.** Свободная ситуация предполагает создание экспериментатором творческой атмосферы, способствующей естественному проявлению творческих способностей испытуемых:

1) экспериментатор активно влияет на процесс проявления творческих способностей детей, стимулируя его, он демонстрирует испытуемым образец творческого поведения (создание интересных творческих продуктов, привлекательных для испытуемых (детей младшего школьного возраста);

2) отсутствуют ограничения во времени;

3) испытуемые (дети) сами придумывают себе творческое задание, вид и форму его выполнения;

4) присутствует творческое взаимодействие взрослого (экспериментатора) и детей (испытуемых), поддержка, одобрение творческих действий испытуемых;

5) важным становится эмоциональный контакт экспериментатора с испытуемыми (детьми).

**Результаты и их обсуждение**

I. Проверялась согласованность экспертных оценок. В качестве экспертов выступили три человека с психологическим образованием, специалисты в области: психологии развития (кандидат психол. наук) – эксперт 1; психологии творчества (кандидат психол. наук) – эксперт 2; психологии творчества (магистр) – эксперт 3.

Три шкалы экспертных оценок были приведены к единой шкале – преобразованы в Z-координаты-показатели. На основе всех Z-оценок экспертов методом усреднения была получена обобщенная шкала, которая явилась показателем экспертной оценки реальных творческих продуктов.

II. После преобразования сырых оценок в Z-показатели был проведен корреляционный анализ экспертных оценок, который показал высокие достоверные корреляции результатов всех трех экспертов, что говорит о надежности этих оценок и о том, что эти результаты можно интерпретировать как подтверждение того, что все эксперты измеряли один и тот же конструкт (табл. 1).

III. Была также посчитана альфа Кронбаха ( $\alpha=0,822$ ), она свидетельствует о высокой психометрической надежности-согласованности экспертных оценок.

IV. Сопоставлялись показатели интеллекта (тест Равена), показатели психометрической креативности (тест Торренса), полученные в регламентированной ситуации психодиагностики, и экспертные оценки реальных творческих продуктов, созданных в свободной ситуации психодиагностики на основе положений Метода пролонгированной диагностики и формирования высших творческих способностей.

Результаты показали отсутствие достоверных корреляций между экспертными оценками реальных творческих достижений и оценками по психодиагностическим методикам Торренса ( $r = 0,006$ ;  $p = 0,962$ ) и Равена ( $r = 0,164$ ;  $p = 0,161$ ) (табл. 2).

Таблица 1

**Корреляционный анализ экспертных оценок реальных творческих продуктов детей с помощью коэффициента корреляции Спирмена**

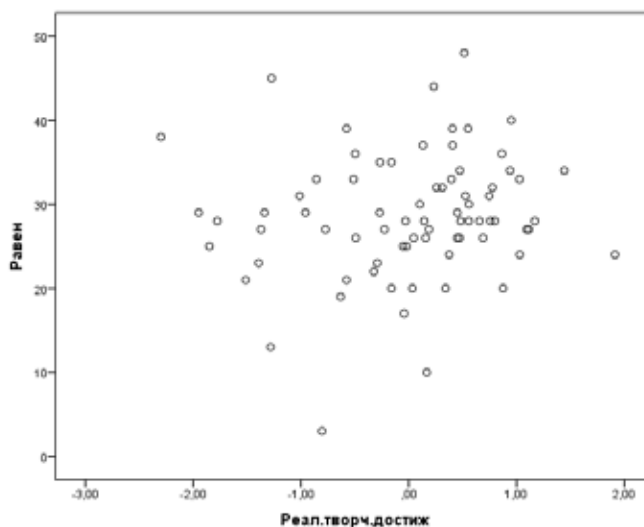
Номер эксперта	Эксперт 1	Эксперт 2	Эксперт 3
Эксперт 1		0,572**	0,535**
Эксперт 2	0,572**		0,579**
Эксперт 3	0,535**	0,579**	

Примечание: \*\* –  $p \leq 0,001$ .

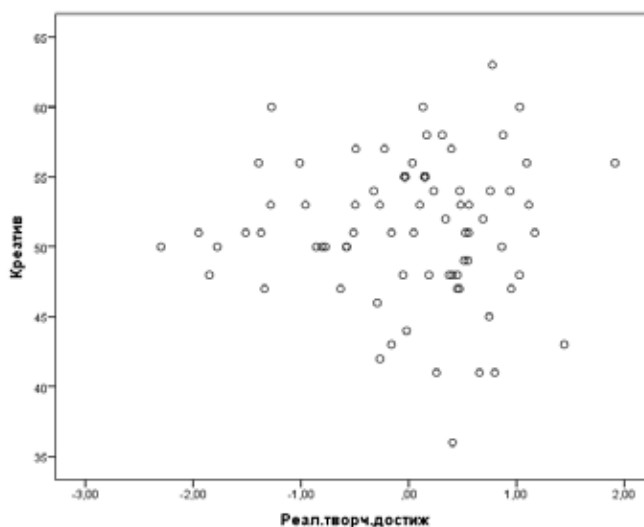
Таблица 2

**Корреляционный анализ показателей по тестам Торренса, Равена и результатов реальных творческих достижений с помощью коэффициента корреляции Спирмена**

Коррелируемые показатели		Тест Торренса	Тест Равена	Реальные творческие достижения
Тест Торренса	Коэффициент корреляции		-0,149	0,006
	Уровень значимости		0,201	0,962
Тест Равена	Коэффициент корреляции	-0,149		0,164
	Уровень значимости	0,201		0,161
Реальные творческие достижения	Коэффициент корреляции	0,006	0,164	
	Уровень значимости	0,962	0,161	



**Рис. 1.** Отражение отсутствия взаимосвязи экспертных оценок реальных творческих достижений и показателей по методике Равена



**Рис. 2.** Отражение отсутствия взаимосвязи экспертных оценок реальных творческих достижений и показателей по методике Торренса

Диаграммы также показывают, что взаимосвязи экспертных оценок и показателей по методикам Торренса и Равена не наблюдаются ни на каком интервале шкалы экспертных оценок реальных творческих достижений (рис. 1) и (рис. 2).

В настоящей работе было установлено, что проявление высших творческих способностей,

связанных с созданием реальных творческих продуктов, в свободной ситуации – условиях, приближенных к естественным, и психометрическая креативность, диагностируемая в ситуации строгой регламентации деятельности не связаны, что свидетельствует о подтверждении выдвинутой гипотезы.

Полученные результаты соотносимы с данными других исследований. Например, в исследовании Д.Б. Богоявленской также выявлено отсутствие связи между показателями креативности по двум разным методикам, отличающимся уровнем регламентированности деятельности испытуемых. Исследование Богоявленской проводилось на выборке 700 чел. (430 детей (5–9 лет) и 270 взрослых). Испытуемые обследовались по методике Торренса (регламентированная процедура психодиагностики) и по методике «Креативное поле» (в ней учитываются такие параметры свободной ситуации, как «отсутствие потолка» в экспериментальном материале, предоставляющем возможность неограниченного движения в процессе поиска решения, творческая мотивация). При сопоставлении результатов установлено, что коэффициент корреляции по тесту Торренса и методике «Креативное поле» не значим для обеих выборок (детей и взрослых) [1].

По нашему мнению, полученный в нашем исследовании результат: отсутствие связи психометрической креативности, психометрического интеллекта и проявления высших творческих способностей, имеющих отношение к созданию реальных творческих продуктов, объясняется тем, что понятия «психометрическая креативность», «психометрический интеллект», «высшие творческие способности» представляют собой разные психологические феномены. Креативность в рамках концепции Дж.П. Гилфорда и Э.П. Торренса имеет отношение к дивергентному мышлению, которое, видимо, не эквивалентно реальному творческому мышлению и проявлению высших творческих способностей, ведущих к созданию реальных уникальных творческих продуктов.

#### Библиографический список

1. *Богоявленская Д.Б.* Исследование творчества и одаренности в традициях процессуально-деятельностной парадигмы // Основные современные концепции творчества и одаренности / ред. Д.Б. Богоявленская. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 328–348.
2. *Дружинин В.Н.* Психологическая диагностика способностей: теоретические основы. Ч. 1. – Саратов, 1990. – 137 с.
3. *Дружинин В.Н.* Психодиагностика общих способностей. – М.: Академия, 1996. – 216 с.
4. *Ожиганова Г.В.* Метод пролонгированной

диагностики и формирования креативности у детей младшего школьного возраста. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 135 с.

5. *Ожиганова Г.В.* Духовные способности как ресурс жизнедеятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 282 с.

6. *Ожиганова Г.В.* Высшие моральные и творческие способности и продуктивная жизнедеятельность в процессе обучения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 4. – С. 44–48.

7. Прогрессивные матрицы Равена // Сборник психологических тестов. Часть II / сост. Е.Е. Миронова – Минск: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – С. 60–96.

8. Фигурная форма теста творческого мышления Э.П. Торренса. – М.: Ин-т развития одаренности, 1993.

#### References

1. *Bogoiavlenskaia D.B.* Issledovanie tvorchestva i odarennosti v traditsiakh protsessual'no-deiatel'nostnoi paradigmy // Osnovnye sovremennye kontseptsii tvorchestva i odarennosti / red. D.B. Bogoiavlenskaia. – M.: Molodaia gvardiia, 1997. – S. 328–348.
2. *Druzhinin V.N.* Psikhologicheskaiia diagnostika sposobnostei: teoreticheskie osnovy. Ch. 1. – Saratov, 1990. – 137 s.
3. *Druzhinin V.N.* Psikhodiagnostika obshchikh sposobnostei. – M.: Akademiia, 1996. – 216 s.
4. *Ozhiganova G.V.* Metod prolongirovannoi diagnostiki i formirovaniia kreativnosti u detei mladshego shkol'nogo vozrasta. – M.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2005. – 135 s.
5. *Ozhiganova G.V.* Dukhovnye sposobnosti kak resurs zhiznediatel'nosti. – M.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2016. – 282 s.
6. *Ozhiganova G.V.* Vysshie moral'nye i tvorcheskie sposobnosti i produktivnaia zhiznediatel'nost' v protsesse obucheniia // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Pedagogika. Psikhologii. Sotsiokinetika. – 2018. – № 4. – С. 44–48.
7. *Progressivnye matritsy Ravena* // Sbornik psikhologicheskikh testov. Chast' II / sost. E.E. Mironova – Minsk: Zhenskii institut ENVILA, 2006. – С. 60–96.
8. *Figurnaia forma testa tvorcheskogo myshleniia E.P. Torrensa.* – M.: In-t razvitiia odarennosti, 1993.

**Сычев Олег Анатольевич**

кандидат психологических наук, доцент

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, г. Бийск

**Протасова Ирина Николаевна**

кандидат психологических наук, доцент

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, г. Бийск

**Аношкин Игорь Владимирович**

кандидат психологических наук, доцент

Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, г. Симферополь

osn1@mail.ru, protasovain@mail.ru, iva105@mail.ru

## РАЗРАБОТКА ОПРОСНИКА МОРАЛЬНЫХ ВИНЬЕТОК

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект №18-013-00119

В статье представлены предварительные результаты разработки опросника моральных виньеток, предназначенного для диагностики чувствительности к нарушению таких моральных норм, как: запрет вреда, распределительная справедливость, уравнительная справедливость, лояльность группе, соблюдение иерархии, чистота, почитание святынь. На выборке из 529 студентов продемонстрировано умеренное соответствие теоретической структуры опросника данным. Продемонстрирована приемлемая надежность шкал (коэффициенты надежности от 0,69 до 0,75). С помощью опросника моральных оснований (MFQ-Ru) получены предварительные данные о валидности шкал, указывающие на сходство, но не тождественность конструктов, используемых в этих методиках. Установлено что строгость оценивания нарушения норм иерархии и чистоты увеличивается с возрастом, женщины строже оценивают нарушение норм чистоты, а мужчины – норм лояльности группе и распределительной справедливости.

**Ключевые слова:** виньетки, мораль, моральные основания, опросник, надежность, валидность, факторная структура.

Одним из традиционных методических приемов диагностики моральной сферы наряду с моральными дилеммами являются виньетки, представляющие собой небольшие связанные тексты или отдельные предложения с описанием гипотетических ситуаций с отклоняющимся от норм морали поведением. От испытуемых требуется дать оценку содержащегося в тексте виньетки проступка. В зависимости от целей исследования, такая оценка может быть краткой, числовой или развернутой, включающей некоторое обоснование. Использование метода виньеток в качестве заданий для опросника, измеряющего базовые составляющие морали представляется перспективным ввиду недостаточной разработанности инструментария для диагностики моральной сферы личности.

Теоретические основы использования виньеток как метода диагностики моральной сферы рассмотрены в наших прошлых публикациях [1]. Кроме этого ранее нами были предприняты попытки адаптации виньеток моральных оснований [2], предложенных С. Клиффордом с соавторами [9]. Эти виньетки были разработаны на основе социально-интуитивистского подхода к морали Дж. Хайдта для измерения моральных оснований, выступающих в качестве базовых составляющих моральной сферы личности. Сложности, возникшие в процессе адаптации, побудили к созданию оригинального набора русскоязычных виньеток.

Целью данного исследования стала разработка опросника моральных виньеток, позволяющих оценить индивидуальную чувствительность к наруше-

нию различных моральных норм. Теоретической основой методики стал социально-интуитивистский подход Дж. Хайдта [11], неоднократно обсуждавшийся в русскоязычных публикациях [4; 6; 7 и др.]. Вместе с тем, при разработке виньеток мы принимали во внимание тот факт, что принятый в рамках данного подхода список из пяти моральных оснований не является окончательным, и состав базовых составляющих моральной сферы продолжает обсуждаться авторами этого подхода [12].

Отличительной чертой метода виньеток является высокий уровень конкретизации. На суждения о том, насколько аморальным было действие, может повлиять контекст ситуации и множество различных характеристик участников взаимодействия: возраст, пол, социальный статус, наличие родственных отношений. Сама ситуация, предлагаемая для моральной оценки, должна отражать реалии обыденной жизни и потенциально допускать разнообразие оценок действий ее участников. В связи с этим разработка опросника моральных виньеток требует строгого и точного определения содержания диагностируемого морального основания, проявляющегося в самых разнообразных обстоятельствах.

При составлении нового набора виньеток на базе классического пятифакторного теста моральных оснований мы посчитали необходимым уточнить содержание и, в ряде случаев, дифференцировать шкалы опросника. Так шкала «Забота/запрет вреда» трансформировалась в «Запрет вреда», при этом содержание виньеток отражает негативные действия, причиняющие эмоциональный вред (на-

пример, причинение обиды или ущерба репутации). При формулировке содержания виньеток, мы акцентировали внимание не на проявлениях заботы, а на отрицательном полюсе этой шкалы – активной злонамеренности участников взаимодействия, полагая, что запрет вреда обладает более мощным действием в сравнении с предписанием добра, поскольку представляет большую опасность.

Шкала «Справедливость» была разделена на «Справедливость распределительную» и «Справедливость уравнительную». При этом мы опирались на современные представления о психологической структуре справедливости [3]. По мнению О.А. Гулевич, следование традиции, заложенной в социальной философии, привело к четкому разделению в современной психологии норм справедливости, регулирующих процесс взаимодействия и его результат [3]. При этом общая оценка справедливости взаимодействия складывается на основе четырех структурных компонентов: процедурной справедливости, информационной справедливости, межличностной справедливости, дистрибутивной справедливости. Для принятия решения о справедливости, люди обращают внимание на процесс взаимодействия и на характер распределения ресурсов.

Шкала «Справедливость распределительная» связана с оценкой справедливости результата, обозначенной О.А. Гулевич, как нормы дистрибутивной справедливости (распределения ресурсов). По оценке Б.Н. Кашникова дистрибутивная справедливость в ее классическом виде проявляет себя во всяких действиях, связанных с необходимостью распределять некоторые блага [5]. Содержание виньеток этой шкалы отражает разнообразные проявления несправедливости распределения материальных ресурсов. Уравнительную справедливость мы рассматривали как справедливость процесса взаимодействия, связанную с реализацией принципа равных прав, объективного и непредвзятого отношения к разным людям независимо от их социального статуса.

Шкала «Иерархия» содержательно связана с моральным основанием «уважение авторитетов/традиций» Дж. Хайдта, но более четко показывает посягательство на сложившуюся в обществе иерархию. Чувствительность к подобным нарушениям должна проявляться в любой ситуации, содержащей конфликт людей с разным социальным статусом. По этой причине содержание виньеток отражает конфликты, связанные с неприятием доминирования лиц с более высоким статусом.

Содержание шкалы «Лояльность» довольно близко к моральному основанию «Лояльность группе» Дж. Хайдта, однако в тексте виньеток получило отражение не столько предательство интересов группы, сколько недостаточная преданность, что является более распространенным и обыденным про-

явлением нарушения соответствующих моральных норм. Виньетки, входящие в эту шкалу, отражают конфликты, связанные с несогласием с групповыми решениями, противодействием общим решениям, отстаиванием автономии членом группы.

Моральное основание «Чистота/святость» было дифференцировано на две шкалы: «Чистота» и «Святость». Содержательно шкала «Чистота» включает ситуации, связанные с нарушением норм сексуального поведения, отсутствии контроля телесных влечений, неразборчивости, половой распущенности. Виньетки, входящие в шкалу «Святость», описывают равнодушное либо враждебное отношение к святыням, почитаемым другими людьми, материальным объектам, представляющим духовную ценность, религиозным, культурным, историческим памятникам и связанным с ними обрядам.

Полученная в итоге версия включает 30 виньеток, образующих семь шкал: запрет вреда (4 виньетки), справедливость уравнительная (5), справедливость распределительная (5), иерархия (4), лояльность группе (4), чистота (4) и святость (4). Инструкция: «Ниже перечислены различные ситуации, в которых возможно были нарушены нравственные нормы. Внимательно прочтите эти ситуации и дайте им свою оценку, поставив галочку в соответствующей графе». Испытуемые должны были дать оценку, используя пятибалльную шкалу: «Нет нарушения норм морали», «Незначительное нарушение», «Значительное нарушение», «Весьма серьезное нарушение», «Чрезвычайное нарушение».

В ходе анализа валидности методики использовался опросник MFQ-Ru [8], представляющий собой адаптацию англоязычного опросника моральных оснований [10]. Опросник включает пять шкал, соответствующих моральным основаниям: забота/запрет вреда, справедливость, уважение авторитетов/традиций, лояльность группе и чистота/святость.

Выборку составили 529 студентов очного и заочного отделений АГГПУ им. В.М. Шукшина и КФУ им. В.И. Вернадского в возрасте от 17 до 52 лет (среднее значение  $M = 21,38$ ; стандартное отклонение  $SD = 5,16$ ), из них 45% мужчин, 53% женщин, 2% пол не указали. Статистическая обработка результатов проводилась с использованием программ Jamovi 1.0.7 и Mplus 8.

**Результаты.** Для проверки факторной структуры опросника моральных виньеток был проведен конфирматорный факторный анализ. Теоретическая модель включала семь взаимосвязанных факторов, соответствующих шкалам методики. Оценка модели с использованием робастного алгоритма MLR показала умеренное соответствие данным:  $\chi^2 = 802,23$ ;  $df = 384$ ;  $p < 0,001$ ; CFI = 0,898; TLI = 0,884; RMSEA = 0,045; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,041–0,050;

Факторные нагрузки и описательная статистика моральных виньеток

Виньетки по шкалам опросника	R	M	SD
<i>1. Запрет вреда</i>			
Девушка высмеивает на вечеринке своего давнего поклонника, скрывавшего от всех, что он бывший детдомовец.	0,82	3,76	1,10
Соседи, посмеиваясь над умственно отсталым парнем, используют его как бесплатную рабочую силу.	0,60	4,07	1,00
Узнав по секрету о беременности незамужней подруги, девушка спешит поделиться новостью с другими.	0,69	3,26	1,18
Женщина обращается к колдунье, чтобы навести порчу на свою соперницу.	0,75	3,41	1,25
<i>2. Справедливость уравнительная</i>			
У бездомного мужчины в милиции не принимают заявление об избииении его подростками, потому что у него нет паспорта.	0,50	4,10	0,96
Бедно одетого человека охрана выпроваживает из модного бутика.	0,64	3,66	1,04
Из-за нехватки мест в больнице перемещают в коридор больных, к которым не приходят посетители.	0,56	3,88	1,09
После землетрясения спасатели в первую очередь выезжают в уважаемые районы.	0,65	3,64	1,12
Для иностранных студентов в общежитии организованы условия повышенной комфортности.	0,60	3,28	1,12
<i>3. Справедливость распределительная</i>			
В финал конкурса юных дарований попали только те дети, чьи родители внесли благотворительный взнос.	0,64	3,93	1,04
Руководитель организации, не участвующий в коллективном проекте, получил большую премию, чем его сотрудники.	0,67	3,34	1,20
Для руководства бесплатный профилактический осмотр был организован в элитном медицинском центре.	0,57	2,57	1,22
Премия за победу в конкурсе была распределена на основании стажа работы участников.	0,63	3,01	1,21
Бывший бухгалтер завода получает большую пенсию, чем ведущий конструктор.	0,65	2,92	1,17
<i>4. Иерархия</i>			
Сотрудник высмеивает решения руководителя в присутствии своих коллег.	0,60	3,13	1,06
Студент во время лекции заявляет, что их преподаватель плохо разбирается в предмете.	0,70	2,96	1,14
Молодой сотрудник говорит, что для организации было бы лучше освободиться от старых марзаматиков.	0,72	3,38	1,12
Сотрудник при начальстве выказывает особое рвение и прекращает работать, когда его не контролируют.	0,65	2,92	1,08
<i>5. Лояльность группе</i>			
Один из сотрудников отказывается сдавать деньги на микроволновку, приобретаемую коллегами для общего пользования.	0,68	2,51	1,08
Вновь поступившие на работу сотрудники отказываются принимать участие в общих делах, которые не прописаны в их служебных обязанностях.	0,76	2,41	1,08
Один из сотрудников игнорирует решение коллег закончить проект в сверхурочное время, ссылаясь на личные планы.	0,77	2,53	1,11
Студент-математик, решивший сложное задание, отказывается помочь своим одногруппникам.	0,59	2,35	1,22
<i>6. Чистота</i>			
В телевизионном шоу участники рассказывают о своем первом сексуальном опыте.	0,90	2,80	1,30
Депутат предлагает узаконить проституцию, чтобы сделать эту деятельность облагаемой налогами.	0,68	3,53	1,33
Компания приятелей снимает любительский порнофильм.	0,92	3,11	1,36
Посетители нудистского пляжа выкладывают свои фото в интернете.	0,93	2,93	1,27
<i>7. Святость</i>			
Турист влез на памятник погибшим героям, чтобы сделать селфи.	0,56	4,14	0,98
Молодые люди расппевают собственную нецензурную версию гимна.	0,80	3,73	1,15
Случайный прохожий, потешаясь над крестным ходом, заказывает верующим хорошую погоду.	0,70	3,14	1,18
Художник, использующий в картине изображение герба страны, внес в него неприличные дополнения.	0,78	3,61	1,23

Примечания: R – факторная нагрузка виньетки на фактор; M – средняя оценка виньетки; SD – стандартное отклонение оценок.

**Интеркорреляции, описательная статистика и показатели надежности шкал опросника моральных виньеток (N = 529)**

Шкалы и показатели	1	2	3	4	5	6	7
1. Запрет вреда	–						
2. Справедливость уравнительная	0,64***	–					
3. Справедливость распределительная	0,54***	0,65***	–				
4. Иерархия	0,59***	0,52***	0,53***	–			
5. Лояльность группе	0,34***	0,29***	0,48***	0,55***	–		
6. Чистота	0,44***	0,35***	0,41***	0,58***	0,41***	–	
7. Святость	0,58***	0,51***	0,48***	0,59***	0,42***	0,58***	–
Среднее значение	3,62	3,71	3,16	3,10	2,45	3,09	3,66
Станд. отклонение	0,84	0,71	0,78	0,80	0,83	1,00	0,84
$\alpha$ -Кронбаха	0,72	0,70	0,69	0,71	0,73	0,75	0,72

Примечания: \*\*\* –  $p < 0,001$ ; номера шкал в столбцах соответствуют номерам шкал в строках таблицы.

Таблица 3

**Коэффициенты корреляции Пирсона шкал опросника моральных виньеток со шкалами MFQ-Ru (N = 279)**

Шкалы опросника моральных виньеток	Шкалы опросника MFQ-Ru				
	Забота	Справедливость	Лояльность	Уважение	Чистота
1. Запрет вреда	0,29***	0,29***	0,20**	0,13*	0,24***
2. Справедливость уравнительная	0,33***	0,35***	0,21***	0,05	0,18**
3. Справедливость распределительная	0,18**	0,14*	0,21***	0,04	0,1
4. Иерархия	0,20***	0,12*	0,27***	0,32***	0,24***
5. Лояльность группе	0,03	-0,05	0,29***	0,28***	0,15*
6. Чистота	0,20***	0,06	0,28***	0,34***	0,30***
7. Святость	0,26***	0,21***	0,46***	0,43***	0,39***

Примечания: \*\*\* –  $p < 0,001$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \* –  $p < 0,05$ .

PCLOSE = 0,958; N = 529. Все корреляции между факторами оказались статистически значимы. Нагрузки каждой виньетки на свой фактор были не ниже 0,5 (см. табл. 1).

Анализ надежности шкал показал, что  $\alpha$ -Кронбаха лежит в пределах 0,69–0,75 (см. табл. 2), указывая на вполне приемлемую для исследовательских целей надежность методики. Приведенные в таблице 2 корреляции свидетельствуют о выраженной взаимосвязи всех шкал методики, что может указывать на наличие общего фактора «чувствительности к нарушениям морали».

С целью предварительного анализа валидности опросника моральных виньеток были вычислены коэффициенты корреляции его шкал со шкалами опросника моральных оснований (см. табл. 3). В соответствии с ожиданиями, шкала запрета вреда показала наибольшие корреляции с шкалами заботы и справедливости из опросника MFQ-Ru, однако величина корреляций оказалась довольно умеренной. Шкала уравнительной справедливости показала наибольшую корреляцию со шкалой справедливости из MFQ-Ru, в то время как распределительная справедливость оказалась теснее

связана со шкалой лояльности. Этот факт свидетельствует о неоднородности этих двух различных типов справедливости.

Шкала иерархии в соответствии с ожиданиями показала наибольшую корреляцию со шкалой уважения. Лояльность группе также продемонстрировала максимальные связи со шкалами лояльности и уважения. Чистота из опросника моральных виньеток наиболее тесно связана со шкалами уважения и чистоты из опросника MFQ-Ru, что отражает трудность дифференциации в опросниках этих моральных категорий. Интересно, что шкала святости показала наиболее тесные корреляции не со шкалой чистоты как ожидалось, а со шкалами лояльности и уважения.

Анализ связи оценок по шкалам моральных виньеток с возрастом показал наличие прямых статистически значимых корреляций возраста со шкалой иерархии ( $r = 0,09$ ;  $p < 0,05$ ) и шкалой чистоты ( $r = 0,15$ ;  $p < 0,001$ ). Эти корреляции указывают на то, что люди старшего возраста строже оценивают нарушение норм уважения авторитетов и чистоты. Анализ гендерных различий показал, что мужчины существенно жестче

оценивают нарушение норм распределительной справедливости ( $t(517) = 4,79$ ;  $p < 0,001$ ; размер эффекта  $d$ -Коэна = 0,42) и лояльности группе ( $t(517) = 3,04$ ;  $p < 0,01$ ;  $d$ -Коэна = 0,27), в то время как женщины строже оценивают нарушение норм чистоты ( $t(517) = 3,28$ ;  $p < 0,01$ ;  $d$ -Коэна = 0,29).

**Заключение.** Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что предложенный опросник моральных виньеток характеризуется удовлетворительной факторной структурой и хорошей надежностью шкал. Полученные предварительные данные о валидности шкал указывают на перспективность использования виньеток для диагностики проявлений моральных оснований в оценке нарушений норм морали. В пользу валидности также свидетельствуют ожидаемые корреляции шкал моральных виньеток с возрастом, а также хорошо интерпретируемые гендерные различия по этим шкалам. Вместе с тем, необходимы дальнейшие исследования валидности предложенной методики. Таким образом, использование в качестве стимульного материала виньеток позволило разработать перспективный опросник, предназначенный для оценки чувствительности к нарушению моральных норм.

#### Библиографический список

1. Власов М.С., Протасова И.Н. Виньетки как метод диагностики моральных оснований // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2018. – № 37. – С. 71–75.
2. Власов М.С., Протасова И.Н., Сычев О.А. Апробация русскоязычных виньеток моральных оснований [Электронный ресурс] // Конвергенция естественнонаучного и гуманитарного знания: тезисы докладов Междунар. науч. школы-конф. «Естественнонаучные методы исследований в гуманитарных и социальных науках» (Бийск, 16–20 мая 2018 г.). – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2018. – С. 22–23.
3. Гулевич О.А. Социальная психология справедливости. – М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2011. – 284 с.
4. Заикин В.А. Моральное функционирование: социально-психологический подход. Социально-интуитивистская теория Дж. Хайдта // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 1 (25). – С. 32–38.
5. Кашиников Б.Н. Концепция общей справедливости Аристотеля: опыт реконструкции // Этическая мысль. – Вып. 2. – М.: ИФ РАН, 2001. – С. 89–114.
6. Козлова М.А., Козлов А.И. Истоки морали, ориентированной на индивида и группу: социально-психологический и естественно-научный аспекты // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37. – № 3. – С. 60–70.
7. Сычев О.А. Особенности моральных оснований у монгольских, немецких и российских под-

ростков / А.О. Сычев, А.М. Беспалов, М.М. Прудникова, М.С. Власов // Культурно-историческая психология. – 2016. – Т. 12. – № 1. – С. 85–96.

8. Сычев О.А., Протасова И.Н., Белоусов К.И. Диагностика моральных оснований: апробация русскоязычной версии опросника MFQ // Российский психологический журнал. – 2018. – Т. 15. – № 3. – С. 88–115.

9. Clifford S. Moral foundations vignettes: a standardized stimulus database of scenarios based on moral foundations theory / S. Clifford, V. Iyengar, R. Cabeza, W. Sinnott-Armstrong // Behavior Research Methods. – 2015. – V. 47. – N. 4. – P. 1178–1198.

10. Graham J. Mapping the Moral Domain / J. Graham, B.A. Nosek, J. Haidt, R. Iyer, S. Koleva, P.H. Ditto // Journal of Personality and Social Psychology. – 2011. – V. 101. – P. 366–385.

11. Haidt J. The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment // Psychological Review. – 2001. – V. 108. – N. 4. – P. 814–834.

12. Iyer R. Understanding libertarian morality: The psychological dispositions of self-identified libertarians / R. Iyer, S. Koleva, J. Graham, P. Ditto, J. Haidt [Электронный ресурс] // PLoS ONE. – 2012. – V. 7. – N. 8. – Режим доступа: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0042366> (дата обращения: 9.07.2019).

#### References

1. Vlasov M.S., Protasova I.N. Vin'etki kak metod diagnostiki moral'nykh osnovanii // Vestnik Altaiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2018. – № 37. – С. 71–75.
2. Vlasov M.S., Protasova I.N., Sychev O.A. Aprobatsiia russkoiazыchnykh vin'etok moral'nykh osnovanii [Elektronnyi resurs] // Konvergentsiia estestvennonauchnogo i gumanitarnogo znaniia: tezisy dokladov Mezhdunar. nauch. shkoly-konf. «Estestvennonauchnye metody issledovaniia v gumanitarnykh i sotsial'nykh naukakh» (Biisk, 16–20 maia 2018 g.). – Biisk: AGGPU im. V.M. Shukshina, 2018. – С. 22–23.
3. Gulevich O.A. Sotsial'naia psikhologiia spravedlivosti. – M.: Izd-vo Institut psikhologii RAN, 2011. – 284 s.
4. Zaikin V.A. Moral'noe funktsionirovanie: sotsial'no-psikhologicheskii podkhod. Sotsial'no-intuitivistskaia teoriia Dzh. Khaidta // Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal. – 2017. – № 1 (25). – С. 32–38.
5. Kashnikov B.N. Kontseptsiiia obshchei spravedlivosti Aristotelia: opyt rekonstruktssii // Eticheskaiia mysl'. – Vyp. 2. – M.: IF RAN, 2001. – С. 89–114.
6. Kozlova M.A., Kozlov A.I. Istoki morali, orientirovannoi na individa i gruppui: sotsial'no-psikhologicheskii i estestvenno-nauchnyi aspekty //



Psikhologicheskii zhurnal. – 2016. – Т. 37. – № 3. – С. 60–70.

7. Sychev O.A. Osobennosti moral'nykh osnovanii u mongol'skikh, nemetskikh i rossiiskikh podrostkov / A.O. Sychev, A.M. Bespalov, M.M. Prudnikova, M.S. Vlasov // Kul'turno-istoricheskaiia psikhologiiia. – 2016. – Т. 12. – № 1. – С. 85–96.

8. Sychev O.A., Protasova I.N., Belousov K.I. Diagnostika moral'nykh osnovanii: aprobatsiia russkoiazychnoi versii oprosnika MFQ // Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal. – 2018. – Т. 15. – № 3. – С. 88–115.

9. Clifford S. Moral foundations vignettes: a standardized stimulus database of scenarios based on moral foundations theory / S. Clifford, V. Iyengar, R. Cabeza, W. Sinnott-Armstrong // Behavior

Research Methods. – 2015. – V. 47. – N. 4. – P. 1178–1198.

10. Graham J. Mapping the Moral Domain / J. Graham, B.A. Nosek, J. Haidt, R. Iyer, S. Koleva, P.H. Ditto // Journal of Personality and Social Psychology. – 2011. – V. 101. – P. 366–385.

11. Haidt J. The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment // Psychological review. – 2001. – V. 108. – N. 4. – P. 814–834.

12. Iyer R. Understanding libertarian morality: The psychological dispositions of self-identified libertarians / R. Iyer, S. Koleva, J. Graham, P. Ditto, J. Haidt [Elektronnyi resurs] // PloS ONE. – 2012. – V. 7. – N. 8. – Rezhim dostupa: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0042366> (data obrashcheniia: 9.07.2019).

# ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

DOI 10.34216/2073-1426-2019-25-4-113-117  
УДК 159.923

**Савенышева Светлана Станиславовна**  
кандидат психологических наук, доцент

**Марачевская Мария Валерьевна**  
**Мигунова Ксения Юрьевна**

Санкт-Петербургский государственный университет  
owlsveta@mail.ru, marachevskaya@bk.ru, k\_407@mail.ru

## РОДИТЕЛЬСКИЙ СТРЕСС И КОПИНГ-СТРАТЕГИИ У РАБОТАЮЩИХ И НЕРАБОТАЮЩИХ МАТЕРЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Выполнено при поддержке гранта РФФИ № 19-013-00594

*Статья посвящена изучению особенностей родительского стресса и копинг-стратегий работающих и неработающих матерей, воспитывающих детей раннего и дошкольного возраста. В исследовании приняло участие 52 матери, воспитывающие детей раннего возраста. Методики: методика «Индекс родительского стресса» (PSI-4), методика «Опросник способов совладания» (WCO). Выявлено, что матери детей раннего возраста отмечают проблемы со здоровьем, сниженным настроением и привязанностью к ребенку. Сравнительный анализ уровня родительского стресса и копинг-стратегий у работающих и неработающих матерей выявил более низкий уровень родительской компетентности и привязанности к ребенку, более высокий уровень конфронтационного копинга у неработающих матерей. Показано, что у неработающих матерей детерминантой более высокого уровня родительского стресса является низкая выраженность стратегии планирования решения проблем, а у работающих матерей – высокая выраженность стратегий поиска социальной поддержки и бегства-избегания.*

**Ключевые слова:** родительский стресс, копинг-стратегии, матери, ранний возраст, профессиональная занятость.

В последние десятилетия, как в России, так и за рубежом наблюдаются значительные изменения в ролевой структуре семьи: женщины все в большей мере направлены не только на реализацию себя в семье, но и на профессиональную самореализацию, а отцы все чаще включаются в воспитание детей. Отношение к ребенку также меняется в сторону большего к нему внимания, концентрации на его всестороннем развитии, большей тревожности родителей. На фоне, возросшей, с одной стороны, психологической включенности в воспитание, больших требований к себе как родителю, а с другой, стремления к самореализации в других сферах, – все более распространенной становится проблема родительского стресса (далее РС) и родительского выгорания, в первую очередь матерей, причем уже даже в самые ранние периоды развития ребенка.

Проблема родительского стресса исследуется в зарубежной психологии с 80-х годов XX века. Первоначально он изучался в семьях с детьми с различными заболеваниями и отклонениями в развитии. Однако, в дальнейшем исследователи данной проблемы заговорили о том, что родительский стресс свойственен всем родителям независимо от их собственных качеств и характеристик их детей, их социально-экономических условий и системы поддержки [10].

В России в последние десятилетия активно исследуется семейный стресс, стресс в супружеских отношениях, диадический копинг [2; 4; 5], однако, проблема РС и родительского выгорания только

в последние годы стала привлекать внимание исследователей [1; 6].

Обратимся к феномену РС. Наиболее подробно и одним из первых его начал изучать Р. Абидин. Он определяет РС как отсутствие баланса между восприятием требований родительства и восприятием существующих у взрослого ресурсов для решения задач родительства [7]. К. Дитер-Декард изучавший повседневный РС определял его как переживание негативных чувств по отношению к себе и к ребенку, или к детям, и эти чувства напрямую связаны с требованиями родительства [12]. Как и Р. Абидин, он отмечает, что РС возникает, когда родители ощущают недостаток ресурсов для исполнения требований родительской роли и испытывают сложности с приспособлением к ней [13]. В нашем исследовании мы будем рассматривать РС как дисбаланс между восприятием требований родительства и восприятием наличных ресурсов у родителей, что в свою очередь может быть связано как с особенностями детей, так и с особенностями самих родителей.

Мы проанализировали наиболее часто упоминаемые, как в отечественной, так и зарубежной литературе, причины и факторы возникновения родительского стресса, и их, на наш взгляд, можно условно разделить на следующие группы:

1) культуральные причины, о которых мы писали выше;

2) причины родительского стресса, связанные с содержанием родительской роли и адаптацией к ней (например, различные психофизиологические

и психологические «нагрузки» материнства, стремление быть идеальной матерью, и многие другие);

3) причины родительского стресса, связанные с индивидуальными особенностями родителя, внутренним ресурсом матери;

4) факторы (внешние условия) родительского стресса: заболевания ребенка, характеристики ребенка, проблемы внешней поддержки матери, стрессы и повседневные стрессоры.

Копинг-стратегии матери могут выступать внутренним ресурсом совладания со стрессом, в том числе с родительским стрессом. Так, зарубежные исследователи отмечают позитивную роль планирования решения проблем при совладании с РС [9], положительной переоценки [16] и усиленного контроля [15], а избегание и сосредоточение на эмоциях являются предиктором РС [16].

Работа матери, воспитывающей ребенка (детей) раннего и дошкольного возраста может выступать и как ресурсом для совладания с РС, и как предиктором РС. Это может зависеть от направленности матери (на семью или на самореализацию в профессиональной деятельности), причин, почему женщина работает (только экономические причины, интерес к профессиональной деятельности, «сбегание из дома» и др.), наличие поддержки или наоборот дополнительного стресса на работе, и других факторов.

Большая часть исследователей предполагает, что более высокий уровень стресса должен быть у работающих матерей, т.к. работающим матерям необходимо выполнять большее количество задач [10]. Дополнительным стрессором является то, что на уход и взаимодействие с детьми, ведение домашнего хозяйства у них остается значительно меньше времени. Однако, согласно исследованию К. Крник и М. Гринберг, повседневные стрессы, которые испытывают матери, сидящие дома, оказываются более сильными. Дома матери регулярно сталкиваются с требованиями ухода за ребенком, с плачем, капризами, ссорами сиблингов, постоянной уборкой за детьми. Хотя эти события кажутся простыми проблемами, однако их накопительный эффект в течение определенного периода может стать значимым стрессором для матери [11]. Последующие исследования подтвердили, что уровень РС у работающих матерей не выше, чем у неработающих. Так, в исследовании матерей в Малайзии не было обнаружено различий в уровне РС у работающих и неработающих матерей [18], а в исследовании в Великобритании более низкий уровень РС был обнаружен у работающих матерей [14].

Таким образом, определенные копинг-стратегии и работа матери, воспитывающей детей раннего и дошкольного возраста, могут выступать как внутренний и внешний ресурс матери.

Целью нашего исследования является изучение особенностей РС и копинг-стратегий работающих

и неработающих матерей, воспитывающих детей раннего и дошкольного возраста.

Гипотезы исследования: 1) уровень РС выше у неработающих матерей, по сравнению с работающими; 2) выраженность стратегии планирования решения проблем и низкий уровень стратегии избегания определяют более низкий уровень РС матерей.

Выборка: в исследовании приняло участие 52 матери 21–45 лет (средний возраст 33,2 года), воспитывающие детей в возрасте 2–4 лет, с разным образовательным и семейным статусом, проживающие в городе Санкт-Петербурге. Работающих матерей (частичная или полная занятость) – 28 женщин, неработающих матерей – 24 женщин.

Методики: методика «Индекс родительского стресса» Р. Абидина (PSI-4, Parenting StressIndex) [8], методика «Опросник способов совладания» (WCQ) Р. Лазаруса и С. Фолкман (адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой) [3], биографическая анкета.

Методы математико-статистической обработки: анализ средних, однофакторный дисперсионный анализ, корреляционный анализ, регрессионный анализ.

**Результаты.** Изучение уровня родительского стресса в данной выборке матерей показало, что показатель общего уровня РС, а также общих показатели стресса связанного со сферой детей и сферой родителей находятся в области средних значений (из-за отсутствия данных на российской выборке проводится сопоставление с существующими зарубежными данными с учетом возраста ребенка). Однако, анализ отдельных параметров РС показал, что сниженный фон настроения ребенка (из блока сферы детей), и низкая привязанность к ребенку, здоровье и депрессия (из блока сферы родителей) выше среднего в исследуемой выборке. Нами не случайно был выбран возраст детей 2–4 года, т.к. это предкризисный период и период кризиса 3-х лет, когда матери испытывают стресс, связанный с протестующим поведением ребенка, и стоят перед необходимостью перестроить отношение к ребенку с учетом возрастных задач. Кроме того, уже начиная с 1-го года жизни ребенка, многие матери начинают жаловаться на усталость, ограниченность контактов и собственной активности, и к 2–4 годам эта усталость продолжает накапливаться. Поэтому мы предполагали, что в этот период можно ожидать более высокий уровень РС у матерей. И т.о., в сочетании эти два фактора могут приводить к соматизации стресса и снижению настроению матерей, а необходимость находиться вместе с ребенком (при декларируемых современных требованиях – необходимости матери быть с ребенком 24 часа и всегда позитивной и принимающей) – к усталости от взаимодействия с ним и более низкому уровню привязанности.

Сравнительный анализ интегральных показателей РС у работающих и неработающих мате-

рей выявил более высокий показатель как общего показателя РС, так и общих показателей стресса связанного со сферой детей и сферой родителей у неработающих матерей, однако, данные различия статистически недостоверны. Сравнительный анализ отдельных параметров РС выявил значимые различия по показателям родительская некомпетентность ( $p < 0,05$ ) и слабая привязанность к ребенку ( $p < 0,05$ ) – их уровень выше у неработающих матерей. Причем показатели родительской некомпетентности у работающих матерей находятся на среднем уровне, тогда как у неработающих – на уровне выше среднего, а показатели слабой привязанности к ребенку у работающих женщин находятся на уровне выше среднего, а неработающих – на высоком. Также на уровне статистической тенденции у неработающих матерей выше показатель «дети не поддерживающие родителей» ( $p = 0,088$ ), но показатели обеих групп находятся в области средних значений. Таким образом, можно предположить, что т.к. именно неработающие матери больше проводят времени с ребенком, то и усталость от постоянного взаимодействия с ребенком у них выше, что приводит к более низкому уровню привязанности, тогда как у работающих матерей есть возможность переключиться. Интересным является результат о более низком уровне родительской компетентности у неработающих матерей, т.к. можно было бы предположить, что проводя больше времени с ребенком, матери этой группы должны обладать большим опытом. Но, возможно, находясь постоянно с ребенком и больше сталкиваясь с негативными эмоциями и сложным поведением ребенка (принимая во внимание кризис 3-х лет), они чаще испытывают сложности в сфере воспитания, что приводит к более высоким показателям оценки собственной родительской некомпетентности.

Исследование копинг-стратегий показало, что наиболее выраженными копинг-стратегиями в данной выборке женщин оказались стратегия планирования решения проблемы и поиска социальной поддержки, наименее – конфронтационный копинг и бегство-избегание, что согласуется с существующими данными о преобладающих стратегиях совладания у женщин.

Сравнительный анализ выраженности копинг-стратегий в двух исследуемых группах выявил более высокий уровень конфронтационного копинга и поиска социальной поддержки у неработающих матерей, достоверные различия были выявлены только по конфронтационному копингу ( $p < 0,05$ ). И в целом, у данной группы можно отметить более высокую выраженность всех копинг-стратегий. Возможно, данные результаты связаны с более высоким уровнем РС неработающих матерей, и усиление копинг-стратегий является реакцией на накопленный повседневный РС матерей данной группы. Преобладание конфронтационного копин-

га может объясняться столкновением родителей с детьми в период кризиса 3-х лет и преобладанием общения с ребенком, в которых родитель привык чаще навязывать свое мнение, чем в общении с взрослыми.

Корреляционный анализ в общей выборке матерей показал, что копинг-стратегии матерей связаны преимущественно с параметрами РС из сферы родителей и слабо связаны с параметрами РС из сферы детей (только с ее параметром неадаптивность ребенка). Наибольшее количество связей с параметрами РС обнаружено у копинг-стратегии бегство-избегание – она положительно связана с общим показателем РС, общим показателем РС в сфере родителей и такими его параметрами как низкая привязанность к ребенку ( $p < 0,05$ ), депрессия ( $p < 0,01$ ), отношения с партнером ( $p < 0,05$ ), изоляция ( $p < 0,05$ ), здоровье ( $p < 0,05$ ). Таким образом, можно предположить, что чем чаще женщина использует данный копинг, тем больше проблем накапливается, что усиливает стресс, в том числе РС. С другой стороны, возможно, что при очень большом количестве проблем и задач, женщины чаще начинают использовать данный копинг, т.к. им уже не хватает ресурсов для их решения.

Кроме того, положительные корреляции с параметрами РС были обнаружены у стратегии «Принятие ответственности»: с неадаптивностью ребенка ( $p < 0,05$ ), депрессией ( $p < 0,05$ ), изоляцией ( $p < 0,05$ ) и здоровьем матери ( $p < 0,05$ ). Отдельные положительные связи с РС были обнаружены у копинг стратегий «Поиск социальной поддержки», «Самоконтроль», «Дистанцирование» и «Конфронтационный копинг». Поиск социальной поддержки положительно связан с неадаптивностью ребенка ( $p < 0,05$ ) и изоляцией матери ( $p < 0,01$ ); самоконтроль коррелирует с отношениями с партнером ( $p < 0,05$ ) и здоровьем матери ( $p < 0,05$ ); дистанцирование – со слабой привязанностью к ребенку ( $p < 0,05$ ) и депрессией ( $p < 0,05$ ), а конфронтационный копинг обнаружил связь только со слабой привязанностью к ребенку ( $p < 0,05$ ). Т.о., мы видим, что более высокий уровень РС связан с более активным включением различных копинг-стратегий, и чаще – неконструктивных.

Далее мы провели корреляционный анализ параметров РС с копинг-стратегиями отдельно в группах работающих и неработающих матерей, который выявил существенные различия во взаимосвязях в данных группах. В целом, можно отметить более тесные связи РС и копинг-ресурсов в отдельных группах, чем в общей выборке, а также связи РС с разными копинг-стратегиями: в группе неработающих матерей – отрицательные связи с планированием решения проблем, в группе работающих – положительные связи с поиском социальной поддержки, бегством-избеганием, дистанцированием и конфронтационным копингом.

Так, в группе неработающих матерей тесные обратные связи были выявлены у общего показателя РС ( $p < 0,01$ ), общих показателей РС в сфере детей ( $p < 0,01$ ) и в сфере родителей ( $p < 0,05$ ) с копинг-стратегией «Планирование решения проблем». Из отдельных параметров РС с данной стратегией было обнаружено больше связей с проблемами в сфере детей. Так, планирование решения проблем у матерей отрицательно связано с гиперактивностью ( $p < 0,01$ ), сниженным настроением ( $p < 0,05$ ), неадаптивностью ( $p < 0,05$ ) и требовательностью ребенка ( $p < 0,05$ ), а также некомпетентностью ( $p < 0,01$ ) и депрессией матери ( $p < 0,01$ ). Также были обнаружены две слабые отрицательные связи положительной переоценки с гиперактивностью ребенка ( $p < 0,05$ ) и некомпетентностью матерей ( $p < 0,05$ ). Т.о., активное использование стратегии решения проблем приводит к снижению уровня РС неработающих матерей.

У работающих матерей обнаружено большее количество взаимосвязей копинг-стратегий и параметров РС, наиболее тесные – с поиском социальной поддержки и бегством-избеганием. С общим показателем РС положительно связаны поиск социальной поддержки ( $p < 0,01$ ), бегство-избегание ( $p < 0,01$ ), дистанцирование ( $p < 0,05$ ) и конфронтационный копинг ( $p < 0,05$ ). РС в сфере детей также связан со всеми четырьмя стратегиями, но наиболее тесно – со стратегией поиска социальной поддержки ( $p < 0,01$ ), а РС в сфере родителей связан уже только с тремя стратегиями – поиском социальной поддержки ( $p < 0,05$ ), бегством-избеганием ( $p < 0,01$ ), дистанцированием ( $p < 0,05$ ), и более тесные связи обнаруживаются со стратегией бегство-избегание. Регрессионный анализ показал, что предиктором общего показателя РС является бегство-избегание ( $\beta = 0,542$ ;  $p < 0,01$ ), также как и общего показателя РС в сфере родителей ( $\beta = 0,548$ ;  $p < 0,01$ ), а в сфере детей предиктором является поиск социальной поддержки ( $\beta = 0,509$ ;  $p < 0,01$ ). Т.о., при высоком уровне стресса связанного с детьми женщинам характерно прибегать за помощью к другим, а при высоком уровне РС связанного с самим родителем характерно избегание данных проблем, возможно, и наоборот – слишком частое использование стратегии избегания приводит к возникновению проблем в сфере родителя.

**Выводы.** В целом, женщины исследуемой выборки характеризуются средним уровнем выраженности РС. Однако, они при этом отмечают проблемы со здоровьем, сниженным настроением и привязанностью к ребенку. Сравнительный анализ уровня РС у работающих и неработающих матерей выявил более низкий уровень родительской компетентности и привязанности к ребенку у неработающих матерей.

Изучение стратегий совладания у матерей детей раннего возраста показало, что наиболее выраженными копинг-стратегиями в данной выборке ока-

зались стратегия планирования решения проблемы и поиска социальной поддержки. Сравнительный анализ выраженности копинг-стратегий у работающих и неработающих матерей выявил большую напряженность копинг-поведения у неработающих женщин, и среди отдельных стратегий – более высокий уровень конфронтационного копинга.

Анализ взаимосвязей параметров РС с совладающим поведением в общей выборке выявил тесную взаимосвязь РС и стратегии бегство-избегание. Изучение взаимосвязей параметров РС с копинг-стратегиями в группах работающих и неработающих матерей выявил существенные различия во взаимосвязях. У неработающих матерей детерминантной более низкого уровня РС является стратегия планирования решения проблем. У работающих матерей детерминантой более высокого уровня РС в сфере детей – поиск социальной поддержки, а в сфере родителей – использование стратегии «бегство-избегание».

### Библиографический список

1. *Ефимова И.Н.* Возможности исследования родительского «выгорания» // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2013. – № 4. – С. 31–40.
2. *Крюкова Т.Л., Екимчик О.А.* Совладание со стрессом в контексте близких (партнерских) отношений // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 4. – С. 203–214.
3. *Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В., Замышляева М.С.* Адаптация методик, изучение совладающего поведения way of coping questionnaire (опросник способов совладания Р. Лазаруса и С. Фолкмана) // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 57–76.
4. *Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В.* Стрессы семейных отношений: тенденции и эффекты совладания // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. – 2016. – № 1. – С. 174–195.
5. *Сапоровская М.В.* Эмоциональное выгорание и психологическое благополучие женщин в семье // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 4. – С. 68–73.
6. *Филиппова Г.Г.* Эмоциональное выгорание матери: новая проблема в перинатальной психотерапии // Возможности психотерапии, психологии и консультирования в сохранении и развитии здоровья и благополучия человека, семьи и общества: Материалы международного конгресса. – М., 2017. – С. 154–159.
7. *Abidin R.R.* The parenting Stress Index. 3rd edition. Psychological Assessment Resource. – Odessa, FL., 1995.
8. *Abidin R.* Parenting stress index: 4th edition. Professional manual. – Florida, 2012.
9. *Bushman B.B., Peacock G.G.* Does teaching problem-solving skills matter? An evaluation of problem-

solving skills training for the treatment of social and behavioral problems in children // *Child and Family Behavior Therapy*. – 2010. – Vol. 32. – № 2. – P. 103–124.

10. Deater-Deckard K. Parenting stress and child adjustment: Some old hypotheses and new questions // *Clinical Psychology: Science and Practice*. – 1998. – Vol. 5. – № 3. – P. 314–332.

11. Deater-Deckard K., Scarr S. Parenting stress among dual-earner mothers and fathers: Are there gender differences? // *Journal of Family Psychology*. – 1996. – Vol. 10. – P. 45–59.

12. Catherine E.R. John M. Households, employment, and the sense of control // *Social Psychology Quarterly*. – 1992. – Vol. 55 (3). – P. 217–235.

13. Crnic K., Greenberg M. Minor parenting stresses with young children // *Child Development*. – 1990. – Vol. 61. – P. 1628–1637.

14. Matvienko-Sikar K., Murphy G., Murphy M. The role of prenatal, obstetric, and post-partum factors in the parenting stress of mothers and fathers of 9-month old infants // *Journal of Psychosomatic, Obstetrics and Gynecology*. – 2017. – Vol. 39. – № 1. – P. 47–55.

15. Oddi K., Murdock K., Vadnais S., Bridgett D., Gartstein M. Maternal and Infant Temperament Characteristics as Contributors to Parenting Stress in the First Year Postpartum // *Infant and Child Development*. – 2013. – Vol. 22. – P. 553–579.

16. Solem M., Christophersen K., Martinussen M. Predicting parenting stress: Children's behavioural problems and parents' coping // *Infant and Child Development*. – 2011. – Vol. 20. – P. 162–180.

17. Vieira J., Avila M., Matos P. Attachment and parenting: the mediating role of work-family balance in Portuguese parents of preschool children // *Family Relations*. – 2012. – Vol. 61. – P. 31–50.

18. Yeo K.J., Teo S.L. Child behavior and parenting stress between employed mothers and at home mothers of preschool children // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – Vol. 90. – P. 895–903.

### References

1. Efimova I.N. Vozmozhnosti issledovaniia roditel'skogo «vygoraniia» // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki*. – 2013. – № 4. – S. 31–40.

2. Kriukova T.L., Ekimchik O.A. Sovladanie so stressom v kontekste blizkikh (partnerskikh) otnoshenii // *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. – 2015. – № 4. – S. 203–214.

3. Kriukova T.L., Kuftiak E.V., Zamyshliaeva M.S. Adaptatsiia metodik, izuchenie sovladaushchego povedeniia way of coping questionnaire (oprosnik sposobov sovladaniia R. Lazarusa i S. Folkmana) // *Psikhologicheskaia diagnostika*. – 2005. – № 3. – S. 57–76.

4. Kriukova T.L., Saporovskaia M.V. Stressy semeinykh otnoshenii: tendentsii i efekty sovladaniia // *Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'naiia i ekonomicheskaiia psikhologiiia*. –

2016. – № 1. – S. 174–195.

5. Saporovskaia M.V. Emotsional'noe vygoranie i psikhologicheskoe blagopoluchie zhenshchin v sem'e // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiiia. Sotsiokinetika*. – 2018. – № 4. – S. 68–73.

6. Filippova G.G. Emotsional'noe vygoranie materi: novaia problema v perinatal'noi psikhoterapii // *Vozmozhnosti psikhoterapii, psikhologii i konsul'tirovaniia v sokhranении i razvitii zdorov'ia i blagopoluchiia cheloveka, sem'i i obshchestva: Materialy mezhdunarodnogo kongressa*. – M., 2017. – S. 154–159.

7. Abidin R.R. The parenting Stress Index. 3rd edition. *Psychological Assessment Resource*. – Odessa, FL., 1995.

8. Abidin R. Parenting stress index: 4th edition. *Professional manual*. – Florida, 2012.

9. Bushman B.B., Peacock G.G. Does teaching problem-solving skills matter? An evaluation of problem-solving skills training for the treatment of social and behavioral problems in children // *Child and Family Behavior Therapy*. – 2010. – Vol. 32. – № 2. – P. 103–124.

10. Deater-Deckard K. Parenting stress and child adjustment: Some old hypotheses and new questions // *Clinical Psychology: Science and Practice*. – 1998. – Vol. 5. – № 3. – P. 314–332.

11. Deater-Deckard K., Scarr S. Parenting stress among dual-earner mothers and fathers: Are there gender differences? // *Journal of Family Psychology*. – 1996. – Vol. 10. – P. 45–59.

12. Catherine E.R. John M. Households, employment, and the sense of control // *Social Psychology Quarterly*. – 1992. – Vol. 55 (3). – P. 217–235.

13. Crnic K., Greenberg M. Minor parenting stresses with young children // *Child Development*. – 1990. – Vol. 61. – P. 1628–1637.

14. Matvienko-Sikar K., Murphy G., Murphy M. The role of prenatal, obstetric, and post-partum factors in the parenting stress of mothers and fathers of 9-month old infants // *Journal of Psychosomatic, Obstetrics and Gynecology*. – 2017. – Vol. 39. – № 1. – P. 47–55.

15. Oddi K., Murdock K., Vadnais S., Bridgett D., Gartstein M. Maternal and Infant Temperament Characteristics as Contributors to Parenting Stress in the First Year Postpartum // *Infant and Child Development*. – 2013. – Vol. 22. – P. 553–579.

16. Solem M., Christophersen K., Martinussen M. Predicting parenting stress: Children's behavioural problems and parents' coping // *Infant and Child Development*. – 2011. – Vol. 20. – P. 162–180.

17. Vieira J., Avila M., Matos P. Attachment and parenting: the mediating role of work-family balance in Portuguese parents of preschool children // *Family Relations*. – 2012. – Vol. 61. – P. 31–50.

18. Yeo K.J., Teo S.L. Child behavior and parenting stress between employed mothers and at home mothers of preschool children // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – Vol. 90. – P. 895–903.

## КОЖНЫЕ ЗАБОЛЕВАНИЯ И СПОСОБЫ СОВЛАДАНИЯ (КОПИНГИ)

В работе исследуется сопряженность неадаптивных видов копинга с разными формами психосоматических кожных заболеваний (псориаз и atopический дерматит). В исследовании приняло участие 72 женщины, ср. возраст 37 лет (30 – контрольная группа (НОРМ), 25 – больные atopическим дерматитом (АД), 17 – больные псориазом (ПС)). На основании литературных данных выдвигается теоретическая гипотеза о том, что деформация ранних симбиотических связей матери и младенца (и соответствующим типам взаимоотношений с матерью) приводит к формированию второй кожи и является предиктором кожных заболеваний. Приводятся эмпирические данные о подобии симптомов клинической картины болезни и разных форм деформации симбиоза. Эти формы описываются посредством метафоры материнского взгляда – «односторонний» и «искажающий». Допускается, что «односторонний взгляд» сопряжен с АД, а «искажающий» – с ПС. Методами непараметрической статистики (критерий Краскала-Уоллиса) доказываем, что неадаптивные копинги в группах АД и ПС соответствуют двум формам деформации симбиоза.

**Ключевые слова:** взаимоотношения с матерью, психосоматические кожные заболевания (псориаз, atopический дерматит), симбиоз, вторая кожа, копинги.

Идея целостности психики и тела является в настоящее время доминирующей в разных школах, исповедующих варианты системного подхода. Л.М. Веккер описывает «вхождение» «опыта тела в общую теорию психических процессов». Для описания «низших» уровней психического автор вводит понятие «пространственно-временных инвариантов». «Такое вхождение нижележащих пространственно-временных инвариантов в состав всех вышележащих по самому своему существу есть интегрирование разных уровней организации когнитивных процессов в целостную систему» [1, с. 609]. Согласно системному подходу, разрабатываемого в школе Анохина-Швыркова, «Тело и соматосенсорная «система» включены в организацию любого поведения, даже в представление о поведении» [8, с. 396].

Телесно-пространственный опыт представлен в модели М.А. Холодной. Автор выделяет «в составе ментального опыта» четыре уровня, каждый из которых имеет свое назначение – когнитивный, понятийный, метакогнитивный, интенциональный» [7, с. 156]. Согласно автору, в когнитивный опыт включены «модальные структуры», а «в системе разных модальностей особая роль отводится тактильно-кинестетическим ощущениям» [7, с. 162]. Автор заключает, что «каждая познавательная способность – это эффект особенностей организации и взаимодействия определенных уровней ментального опыта» [7, с. 197].

На связь опыта тела с познанием указывает У. Бюн. «Модель Буна опирается на то, что прототипом научения являются отношения кормления между матерью и ребенком, принимая во внимание как диспозиции ребенка, так и состояние ума (mind) матери, или ее способность к мечтательности» [21, с. 113]. Эта модель позволяет объяснить «постоянно изменяющиеся психосоматические состояния ребенка, которые непрерывно

влияют на то, ощущает ли он себя более или менее собранным или более или менее фрагментированным» [19, с. 30]. У. Бюн понимает связь между матерью и младенцем как «эмоциональную реализацию опыта научения, который становится все более сложным <...> и, наконец, включает <...> научные дедуктивные системы» [22, с. 114]. Автор приводит высказывание Мерло-Понти о том, что «воплощенная самость существенно и радикально вплетена в мир, и невозможно сказать, где она начинается и где заканчивается» [22, с. 116]. Исследования, посвященные анализу психологии здоровья, свидетельствуют о том, что «современная психология здоровья и персонология располагают богатым эмпирическим материалом, свидетельствующим о важности личностных и эмоциональных факторов в возникновении болезни и сохранении здоровья» [6, с. 26].

На роль ранних отношений матери-младенца в генезе соматических заболеваний указывают многие авторы. «Способность матери реагировать на переживания своего ребенка, по-видимому, ощущается ребенком сначала как собирание во едино его телесных ощущений, порождающее начало ощущения телесной целостности» [19, с. 31]. Этот опыт может быть описан как «чувство телесной интеграции», «обладание кожей», «физическое ощущение себя» [19, с. 32]. Кожа является органом, «который регулирует первые интеракции и отношения и таким образом в значительной степени связана с до- и невербальным опытом и имплицитной памятью» [18, с. 237].

На стадии первичного симбиоза имеет место слияние тела-психики матери с телом-психикой ребенка. Общеизвестным является тот факт, что мать «контейнирует» психический недифференцированный опыт младенца. «По мере того, как внутренний мир ребенка становится более интегрированным, становится возможным чувство

внутренней континуальности» [19, с. 45]. Как указывает М. Род, важнейшую роль в переживании кожи как границы психического играет мать. Ее способность «к детоксикации» <...> и ментализации соматических переживаний позволяет младенцу интегрировать тот «психический материал, который ранее в качестве «своего» им не воспринимался» [17, с. 226]. Этот опыт Э. Бик описывает с помощью понятия «первичной кожи», понимая под этим «способность матери реагировать на переживания своего ребенка», что, «по-видимому, ощущается ребенком сначала как собирание воедино его телесных ощущений, порождающее начало ощущения телесной целостности» [19, с. 31].

По мере развития кожа становится важным контейнером для психологического, эмоционального, эротического/сенсорного опыта ребенка. Опыт автономии изначально появляется у ребенка «из опыта его удерживания матерью» в психике (mind), которая, в свою очередь является «телом-психикой» [9, с. 202].

«Если опыт кожи как границы между внутренней и внешней реальностью сформирован, индивид способен переживать происходящее внутри своей собственной кожи как сепарированное, но и взаимосвязанное со значимыми другими» [10, с. 47]. Б. Фельдман указывает, что многие психологические и психосоматические нарушения связаны с появлением «второй кожи», которая препятствует «психологическому и эмоциональному развитию через чрезмерное использование телесных защит» [10, с. 48].

Вторую кожу Э. Бик описывает, как защитную систему, препятствующую дезинтеграции. Вторая кожа развивается в том случае, если ребенок развивает преждевременную независимость от фигуры первичной привязанности и «на поверхности проявляется как функционирующий в автономной манере» [10, с. 182].

В литературе описывается два варианта преждевременного выхода из первичного симбиоза, а точнее, «отрыва от матери». Первый выражается в неутолимой потребности в слиянии, второй – в настоящем избегании контактов любого рода, в своего рода инкапсуляции.

Трансформация соматической кожи в интернализированную психологическую кожу опосредуется через последовательность интеракций младенца и матери. А. Лемма описывает два способа итеракций матери-младенца. Первый – так называемый «one-way-mirror-mother» [13, с. 77] создает у ребенка «мучительный опыт неопределенности» относительно того, что мать в нем видит. По словам автора, такие дети «встречаются с пустотой материнского взора» [13, с. 78], в котором пытаются «найти себя». Они оказываются сверхзависимыми и находятся в постоянных поисках того, кто предложит им «новую и улучшенную версию их самих» [13, с. 79].

Второй способ итеракций матери-младенца Алессандра Лемма описывает как «distorting-mirror-mother». Такая мать проецирует в ребенка что-то ужасное и плохое, какие-то свои нежелательные части, обвиняя ребенка в том, что он не соответствует ее идеалу. Как следствие, такие люди в последующем могут ненавидеть свое тело и ощущать его как эго-дистонное [13, с. 80].

Следуя логике отношений младенца-матери, можно говорить о двух вариантах разрешения сепарационного конфликта. В том случае, когда мать и младенец находятся в слиянии, т.е. если «контейнирующая функция матери еще не может быть дифференцирована ни матерью, ни младенцем» [20, с. 179], то отрыв от матери является «травматичным для младенца». По словам М. Сидоли, младенец ощущает себя «без кожи». В другом случае, вторая кожа может быть представлена «мускульным или интеллектуальным панцирем, который дает самоконтейнирование и позволяет отрицать потребность во внешнем объекте» [12, с. 209]. Эта вторая кожа скрывает, по словам авторов, хрупкое внутреннее ядро ребенка.

А. Лемма соотносит два описанных деструктивных способа итеракций матери и младенца с предложенной Г. Розенфельдом дихотомией «тонкокожих» и «толстокожих». Первые оказываются «чрезвычайно уязвимыми, хрупкими, гипербдительными и униженными» [13, с. 81], тогда как вторые – толстокожие – описываются как более жесткие, скрывающие то, что происходит у них внутри, «со злокачественным суровым супер-эго» [13, с. 84].

Эти два описания хорошо соотносятся с клинической картиной АД и ПС. (Следует заметить, что многие дерматологи рассматривают экзему как затянувшийся атопический дерматит). Например, Х. Ульник связывает экзему с отсутствием материнской защиты и указывает на «связь между психическими состояниями пациента, покрывающего себя струпьями, и беспомощностью младенца, нуждающегося в защите» [5, с. 93]. Атопический дерматит рассматривается как результат материнского отвержения, как проявление неуверенности ребенка в матери из-за ее амбивалентности. Можно предположить, что такой ребенок всегда будет искать «взор» матери и всецело зависеть от нее (или другого значимого человека). Такое мучительное слияние с матерью, по словам Марии Род, приводит к тому, что «граница материнского тела может восприниматься как то, что причиняет боль младенцу», а экзема рассматривается автором как нападение на материнскую границу из-за идентификации с ней [17, с. 238]. Другой автор сходным образом рассматривает экзему как враждебную и отвергающую реакцию матери на крик ребенка [20, с. 186].

В случае ПС мы имеем другую картину болезни. Ульник предлагает интерпретировать смысл псориаза как бессознательное, но невыполнимое



желание обратить на себя внимание, выделиться из фона. «Когда ребенок не признается, когда взор его родителей походит сквозь него <...>, тогда ребенок становится завесой – если бы сцена, которую Другой хотел увидеть, находится позади него. Тогда он как художник предлагает себя в качестве пятна» [5, с. 260]. Как следствие происходит «преждевременное расщепление структур Эго» [14, с. 114]. Этот процесс, согласно автору, является защитным и характеризуется «замораживанием» отщепленных частей психики, которые более не поддаются психической трансформации. Происходит, своего рода, «секторальная инкапсуляция» [14, с. 112].

Описанные параллели между способами интеракции матери-младенца и клинической картиной болезни позволяют сформулировать теоретическую гипотезу, согласно которой способы интеракции («мать-младенец») репрезентируются в структурах ментального опыта, которые становятся прототипом взаимодействия с внешним миром.

Эмпирическая гипотеза исследования: способы совладания с жизненными трудностями (копинги) воспроизводят структуры взаимодействия с внешним миром по типу слияния-инкапсуляции.

**Цель исследования**, выполненного в парадигме квазиэксперимента, состоит в выявлении связей сопряженности между структурами взаимодействия с внешним миром (по типу слияния-инкапсуляция) и типами кожных заболеваний (АД и ПС).

**Предмет исследования:** структуры взаимодействия с внешним миром (неадаптивные копинги).

**Объект исследования:** женщины, страдающие псориазом и атопическим дерматитом.

**Актуальность исследования:** разные способы взаимодействия с внешним миром (неадаптивные копинги) могут служить индикаторами психологических проблем, сопутствующих разным нозологическим группам кожных заболеваний.

**Задачи исследования:** выявление сопряженности между неадаптивными копинговыми стратегиями и группами кожных заболеваний.

**Методы исследования:** Методика «Стратегии совладающего поведения (ССП) Т.Л. Крюковой [2].

**Испытуемые:** В исследовании участвовало 72 женщины в возрасте 20–40 лет,  $M=37$  (30 – здоровых (НОРМ), 17 страдающих псориазом (ПС) и 25 – атопическим дерматитом (АД)).

**Процедура исследования:** Исследование проводилось на добровольной основе. Мотивацией к участию в исследованиях двух групп женщин (ПС и АД) служила озабоченность заболеванием. Группа контраста (здоровые женщины) (НОРМ) получила возможность обсудить личностные проблемы с психологом в качестве бонуса по окончании исследования.

Обработка результатов: использовался метод Краскела-Уоллиса. При описании результатов в скобках приводятся тестовые нормы опросни-

Таблица 1

Зависимость переменной «Конфронтация» от выборки

	1 - R:28,333	2 - R:60,000	3 - R:16,353
НОРМ		<b>0,000000</b>	0,178011
АД	<b>0,000000</b>		<b>0,000000</b>
ПС	0,178011	<b>0,000000</b>	

*Примечание:* в заголовке таблицы представлены значения рангов для каждой группы испытуемых, в клетках таблицы приведены оценки вероятностей. Значимые отличия выделены жирным шрифтом.

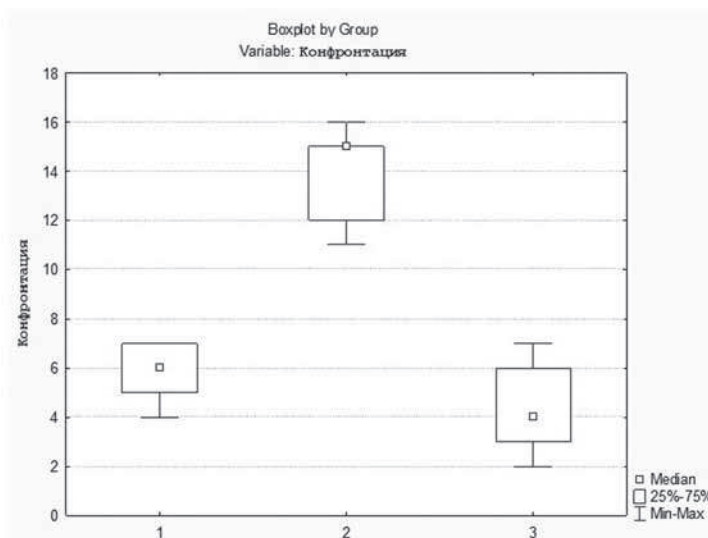


Рис. 1. Зависимость переменной «Конфронтация» от выборки. Условные обозначения: 1 – НОРМ, 2 – АД, 3 – ПС

ка (низкие, средние, высокие) [2]. Для содержательной интерпретации результатов используется «Методика для психологической диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях. Пособие для врачей и медицинских психологов» [3].

**Результаты.** Обработка данных проводилась с помощью пакета Statistica 8.0. Использовался непараметрический критерий Краскела-Уоллиса. Результаты множественного сравнения по критерию Краскела-Уоллиса приведены ниже.

Между группами получены достоверные различия по параметру «Конфронтация» ( $H(2, N = 72) = 52,95894; p = 0,0000$ ).

В группах НОРМ и ПС получены низкие значения по стратегии «Конфронтация» (диапазон 1–6) ( $Me = 5,93$  и  $Me = 4,47$ , соответственно). Различия между данными группами статистически не значимо. Однако в группе АД получены сверхвысокие результаты (13,88) (диапазон 12–17), Группа АД статистически различается с группами НОРМ и ПС ( $p = 0,000$ ).

Между группами получены достоверные различия по параметру «Дистанцирование» ( $H(2, N = 72) = 43,7316; p = 0,0000$ ).

В группе НОРМ получены низкие значения по стратегии «Дистанцирование» ( $Me = 6,23$ ) (диапазон 1–6), в группе АД получены средние результаты ( $Me = 7,56$ ) (диапазон 7–11), в группе

ПС – сверхвысокие ( $Me = 13,23$ ) (диапазон 12–17). Различия между группами НОРМ и АД выражены только на уровне тенденции ( $p = 0,07$ ), при этом обе указанные группы значимо отличаются от группы ПС ( $p = 0,000$ ).

Между группами получены достоверные различия по параметру «Самоконтроль» ( $H(2, N = 72) = 47,17947; p = 0,0000$ ).

В группе НОРМ и в группе АД получены низкие значения ( $Me = 5,8$  и  $Me = 7,56$ , соответственно) (диапазон 4–11), а в группе ПС – высокие ( $Me = 17,47$ ) (диапазон 17–21). Несмотря на то, что все группы значимо различаются между собой, максимальное выраженное отличие получено между группой ПС и прочими двумя группами.

Между группами получены достоверные различия по параметру «Поиск социальной поддержки» ( $H(2, N = 72) = 51,86629; p = 0,0000$ ).

По шкале «Поиск социальной поддержки» в группе НОРМ и в группе ПС получены низкие значения ( $Me = 4,8$  и  $Me = 6,82$ , соответственно) (диапазон 0–7), и результаты в данных группах статистически не различаются. В группе АД получены высокие значения (14,48) (диапазон 14–18).

Между группами получены достоверные различия по параметру «Положительная переоценка» ( $H(2, N = 72) = 41,62659; p = 0,0000$ ).

В группе НОРМ и в группе АД получены низкие значения ( $Me = 5,37$  и  $Me = 4,28$ , соответствен-

Таблица 2

Зависимость переменной «Дистанцирование» от выборки

	1 - R:22,233	2 - R:35,060	3 - R:63,794
НОРМ		0,070867	<b>0,000000</b>
АД	0,070867		<b>0,000038</b>
ПС	<b>0,000000</b>	<b>0,000038</b>	

*Примечание:* в заголовке таблицы представлены значения рангов для каждой подгруппы испытуемых, в клетках таблицы приведены оценки вероятностей. Значимые отличия выделены жирным шрифтом.

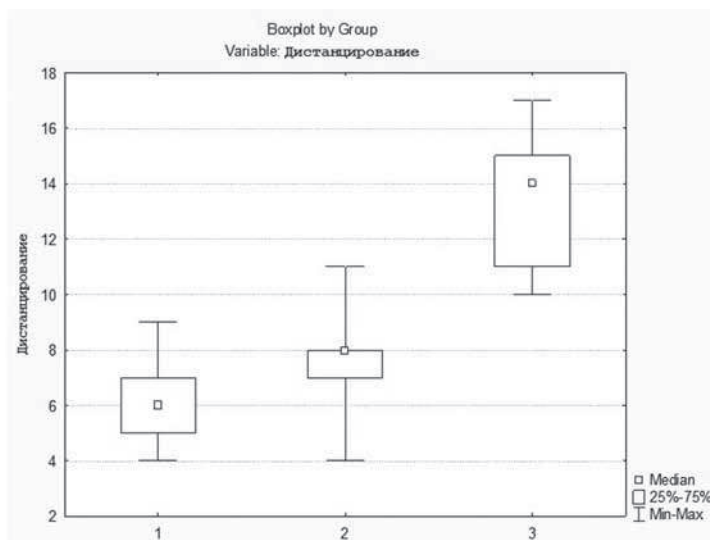


Рис. 2. Зависимость переменной «Дистанцирование» от выборки. Условные обозначения: 1 – НОРМ, 2 – АД, 3 – ПС

Таблица 3

Зависимость переменной «Самоконтроль» от выборки

	1 - R:20,650	2 - R:36,820	3 - R:64,000
НОРМ		0,012987	<b>0,000000</b>
АД	0,012987		<b>0,000108</b>
ПС	<b>0,000000</b>	<b>0,000108</b>	

Примечание: в заголовке таблицы представлены значения рангов для каждой подгруппы испытуемых, в клетках таблицы приведены оценки вероятностей. Значимые отличия выделены жирным шрифтом.

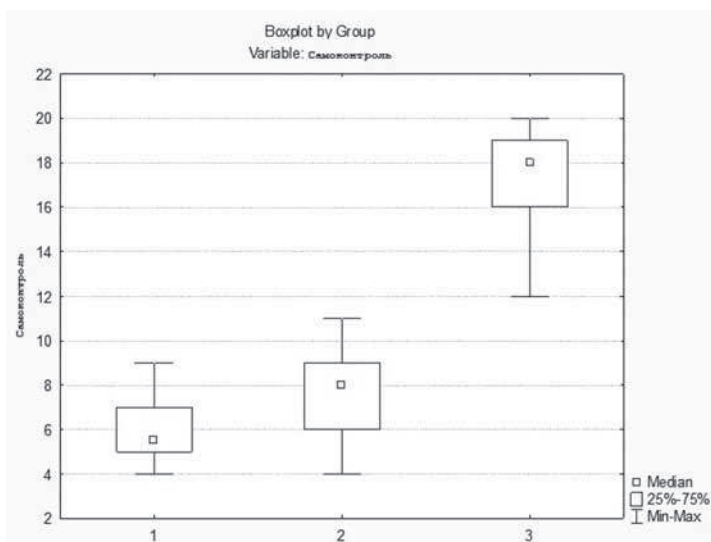


Рис. 3. Зависимость переменной «Самоконтроль» от выборки. Условные обозначения: 1 – НОРМ, 2 – АД, 3 – ПС

Таблица 4

Зависимость переменной «Поиск социальной поддержки» от выборки

	1 - R:19,667	2 - R:59,840	3 - R:31,882
НОРМ		<b>0,000000</b>	0,163544
АД	<b>0,000000</b>		<b>0,000064</b>
ПС	0,163544	<b>0,000064</b>	

Примечание: в заголовке таблицы представлены значения рангов для каждой подгруппы испытуемых, в клетках таблицы приведены оценки вероятностей. Значимые отличия выделены жирным шрифтом.

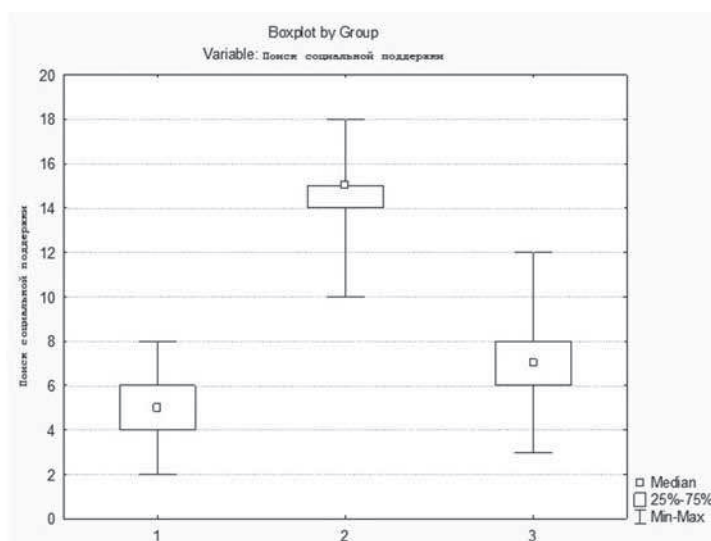


Рис. 4. Зависимость переменной «Поиск социальной поддержки» от выборки. Условные обозначения: 1 – НОРМ, 2 – АД, 3 – ПС

Таблица 5

Зависимость переменной «Положительная переоценка» от выборки

	1 - R:32,217	2 - R:22,940	3 - R:64,000
НОРМ		0,304997	<b>0,000002</b>
АД	0,304997		<b>0,000000</b>
ПС	<b>0,000002</b>	<b>0,000000</b>	

Примечание: в заголовке таблицы представлены значения рангов для каждой подгруппы испытуемых, в клетках таблицы приведены оценки вероятностей. Значимые отличия выделены жирным шрифтом.

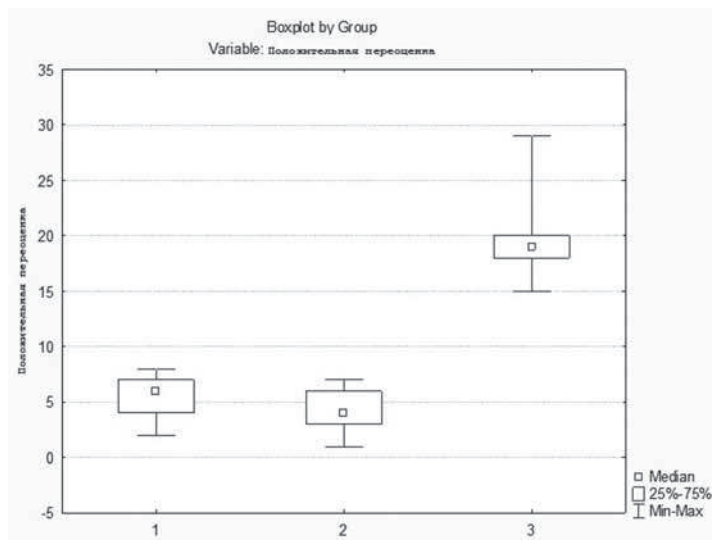


Рис. 5. Зависимость переменной «Положительная переоценка» от выборки.

Условные обозначения: 1 – НОРМ, 2 – АД, 3 – ПС

но) (диапазон 3–9); обе группы статистически не различаются. В группе ПС получены высокие значения (Me = 18,58) (диапазон 16–21); данная группа статистически отличается от двух других.

Между группами испытуемых не получено различий по копингам «Принятие ответственности», «Бегство-избегание» и «Планирование решения проблемы».

На основании полученных результатов можно сделать промежуточные выводы:

1. Получены контрасты между группой АД (по сравнению с группой НОРМ и ПС) в нескольких копингах. В группе АД копинги «Конфронтация» и «Поиск социальной поддержки» принимают высокие (неадаптивные) значения и достоверно различаются от результатов, полученных в группах НОРМ и ПС.

2. Получены контрасты между группой ПС (по сравнению с группой НОРМ и АД) в нескольких копингах. В группе ПС копинги «Дистанцирование», «Самоконтроль» и «Положительная переоценка» принимают (неадаптивные) высокие значения и достоверно различаются от результатов, полученных в группах НОРМ и АД.

3. По копингам «Принятие ответственности», «Бегство-избегание» и «Планирование решения проблемы» не выявлено различий в разных группах респондентов.

**Обсуждение результатов.** Если рассмотреть группу АД, то полученные результаты позволяют выделить некоторые личностные характеристики, следующие из содержательной интерпретации теста. Стратегии «Конфронтация», при высоких значениях, сопутствует «импульсивность в поведении (иногда с элементами враждебности и конфликтности), неоправданное упорство». Данное описание согласуется с пониманием «защитного» смысла экземы, как «нападение на материнскую границу вследствие того, что имеется идентификация с ней» [17, с. 238].

Негативный аспект стратегии «Поиск социальной поддержки», согласно интерпретации (Вассерман), состоит в возможности «формирования зависимой позиции и/или чрезмерных ожиданий по отношению к окружающим». Сходную картину приводит Н. Розенфельд при описании «тонкокожих» пациентов «Объект привязанности перестает быть независимым; вместо этого происходит слияние объекта и самости». Автор объясняет данный феномен как «защиту от разобщенности» [16, с. 141].

Иными словами, группа АД по результатам «неадаптивных» копинговых стратегий характеризуется амбивалентными тенденциями – поиском поддержки (слияния) при одновременном нападении на слияние (враждебностью). Это описание согласуется

ся с портретом ребенка, который проходит стадию сепарации по типу «one-way-mirror-mother». Такой ребенок «сталкивается с ограничением своего всемогущества», ядром которого является «болезненное чаяние узнать то, что внутри матери, но что – из-за ее отделенности – никогда нельзя познать и чем никогда нельзя обладать» [13, с. 39].

В группе ПС неадаптивными являются копинги «Дистанцирование», «Самоконтроль» и «Положительная переоценка». «Отрицательной стороной» этих стратегий являются обесценивание и трудности выражения собственных переживаний, недооценка возможностей действенного преодоления проблемных ситуаций и сверхконтроль поведения» [3]. Иными словами, данная группа респондентов имеет сомнения относительно собственной значимости при одновременном сверхконтроле (злокачественное супер-Эго). По словам А. Лемма, такие пациенты – «distorting-mirror-mother» – имели в анамнезе интрузивную мать, которая больше заботилась в том, чтобы выглядеть хорошо, чем о нуждах ребенка. Поэтому такие пациенты не ощущают свое тело как принадлежащее им, а скорее, как «материнский товар». Их тело воспринимается как контейнер для «отщепленных проекций», которыми они должны управлять. По словам Дж. Маганы, вторая кожа может представлять собой «панцирь, под которым прячутся неинтегрированные инфантильные части самости» [15, с. 145]. Данный портрет согласуется с описанием псориаза, предложенным Х. Ульником: «покрытие себя чешуей происходит из желания иметь оболочку, защищающую от недоверия, которое вызвано чувством сильнейшей боли или критики» [5, с. 103].

#### Выводы:

1. Таким образом, данное исследование позволяет подтвердить предположение о том, что для двух групп респондентов специфичными являются разные неадаптивные копинговые стратегии.

2. В случае АД доминируют неадаптивные копинги, которые описывают амбивалентные тенденции, присущие тонкокожим пациентам – поиск поддержки (слияния) при одновременном нападении на слияние (враждебностью).

3. В случае ПС доминируют неадаптивные копинги, которые описывают амбивалентные тенденции, присущие «толстокожим» пациентам – тенденция к инкапсуляции (оболочка) сочетается с «отвержением» собственного тела и «нечувствительностью к глубоким переживаниям».

#### Библиографический список

1. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.
2. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова – Авантитул, 2010. – 64 с.

3. Методика для психологической диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях / ред. Л.И. Вассерман. – СПб., 2008. – 35 с.

4. Ребеко Т.А. Полезависимость и полнезависимость у больных атопическим дерматитом и псориазом // Конференция, посвященная 85-летию А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова (22–23 ноября 2018 г., Москва). – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – С. 1601–1607.

5. Ульник Х. Кожа в психоанализе. – М.: Когито-центр, 2017. – 277 с.

6. Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды: дис. ... д-ра психол. наук. – Кострома, 2014. – 540 с.

7. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. – М.: Юрайт, 2019. – 334 с.

8. Alexandrov Y.I., Sams M.E. Emotions and consciousness: Ends of a continuum // Cognitive Brain Research. – 2005. – Vol. 25. – P. 387–405.

9. Dowd Amanda Mind the Gap. Explorations in the subtle geography of identity // Body, Mind and Healing after Jung. A space of Questions/ ed. R.A. Jones. Routledge. – London; N.Y., 2011. – P. 192–210.

10. Feldman B. The aesthetic and spiritual life of the infant: toward a Jungian view of infant development // Jungian Child Analysis / ed. A. Punnett. Fisher King Enterprises. 2018. – P. 43–60.

11. Feldman B. Creating a skin for imagination, reflection, and desire // Transformation. Jung's legality and clinical work today / ed A. Cavalli, L. Hawkins, M. Stevens. – London; NY: Routledge, 2014. – P. 177–192.

12. Jackson J., Nowers E. The skin in early object relations revisited // Surviving space. Papers on infant observation / ed. A. Briggs. – London: Karnac, 2002. – P. 208–239.

13. Lemma A. Under the skin. A psychoanalytic study of body modification. – London; N.Y.: Routledge, 2010. – 205 p.

14. Lutenberg J.M. Mental void and the borderline patient // Resonance of suffering. Countertransference in Non-Neurotic structures / ed. A. Green. – London: Karnac, 2007. – P. 89–120.

15. Magagna J. Mrs Bick's contribution in understanding of severe feeding difficulties and pervasive refusal // Surviving space. Papers on infant observation / ed. A. Briggs. – London: Karnac, 2002. – P. 135–156.

16. Quagliata E. Some reflections on the processes of projection and introjection in eating disorders // Exploring eating disorders in adolescents. The generosity of acceptance. Vol. 2 / ed. G. Williams, P. Williams, J. Desmarais, K. Ravenscroft. – London-NY: Karnac, 2004. – P. 141–173.

17. Rhode M. Whom does the skin belong to? Trauma, communication, and sense of self // Surviving

space. Papers on infant observation / ed. A. Briggs. – London: Karnac, 2002. – P. 226–239.

18. Ribeiro-Blanchard A.J./ Seixas L.,P., Rios A.M. The Body in psychotherapy. Calatonia and Subtle Touch technique // Body, Mind and Healing after Jung. A Space of Questions / ed. R.A. Jones. – London; N.Y.: Routledge, 2011. – P. 228–249.

19. Shuttleworth J. Psychoanalytic Theory and Infant Development // Closely Observed Infants / ed. I. Miller, M. Rustin, M. Rustin, J. Shuttleworth. – London: Duckworth, 2002. – P. 22–51.

20. Sidoli M. When the meaning gets lost in the body // Journal of Analytical Psychology. – 1993. – Vol. 38. – N 2. – P. 175–190.

21. Waddell M. Infancy: defenses against pain // Psychotic states in children / ed. M. Rustin, M. Rhode, H. Dubinsky, A. Dubinsky. – London; N.Y.: Karnac, 1997. – P. 45–59.

22. Waddell M. Inside live. Psychoanalysis and the Growth of the Personality / The Tavistock clinic series. – London: Karnac. 2002. – 268 p.

#### References

1. Vekker L.M. Psikhika i real'nost': edinaia teoriia psikhicheskikh protsessov. – M.: Smysl, 1998. – 685 s.

2. Kriukova T.L. Metody izucheniia sovladaushchego povedeniia: tri koping-shkaly. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova – Avantitil, 2010. – 64 s.

3. Metodika dlia psikhologicheskoi diagnostiki sovladaushchego povedeniia v stressovykh i problemnykh dlia lichnosti situatsiakh / red. L.I. Vasserman. – SPb., 2008. – 35 c.

4. Rebeke T.A. Polezavisimost' i polenezavisimost' u bol'nykh atopicheskim dermatitom i psoriazom // Konferentsiia, posviashchennaia 85-letiiu A.V. Brushlinskogo i O.K. Tikhomirova (22–23 noiabria 2018 g., Moskva). – M.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2018. – S. 1601–1607.

5. Ul'nik Kh. Kozha v psikhoanalize. – M.: Kogito-tsentr, 2017. – 277 s.

6. Khazova S.A. Mental'nye resursy sub"ekta v raznye vozrastnye periody: dis. ... d-ra psikhol. nauk. – Kostroma, 2014. – 540 s.

7. Kholodnaia M.A. Psikhologiya intellekta: Paradoksy issledovaniia. – M.: Iurait, 2019. – 334 s.

8. Alexandrov Y.I., Sams M.E. Emotions and consciousness: Ends of a continuum // Cognitive Brain Research. – 2005. – Vol. 25. – P. 387–405.

9. Dowd Amanda Mind the Gap. Explorations in the subtle geography of identity // Body, Mind and Healing after Jung. A space of Questions/ ed. R.A. Jones. Routledge. – London; N.Y., 2011. – P. 192–210.

10. Feldman B. The aesthetic and spiritual life of the infant: toward a Jungian view of infant development // Jungian Child Analysis / ed. A. Punnett. Fisher King Enterprises. 2018. – P. 43–60.

11. Feldman B. Creating a skin for imagination, reflection, and desire // Transformation. Jung's legality and clinical work today / ed A. Cavalli, L. Hawkins, M. Stevns. – London; NY: Routledge, 2014. – P. 177–192.

12. Jackson J., Nowers E. The skin in early object relations revisited // Surviving space. Papers on infant observation / ed. A. Briggs. – London: Karnac, 2002. – P. 208–239.

13. Lemma A. Under the skin. A psychoanalytic study of body modification. – London; N.Y.: Routledge, 2010. – 205 p.

14. Lutenberg J.M. Mental void and the borderline patient // Resonance of suffering. Countertransference in Non-Neurotic structures / ed. A. Green. – London: Karnac, 2007. – P. 89–120.

15. Magagna J. Mrs Bick's contribution in understanding of severe feeding difficulties and pervasive refusal // Surviving space. Papers on infant observation / ed. A. Briggs. – London: Karnac, 2002. – P. 135–156.

16. Quagliata E. Some reflections on the processes of projection and introjection in eating disorders // Exploring eating disorders in adolescents. The generosity of acceptance. Vol. 2 / ed. G. Williams, P. Williams, J. Desmarais, K. Ravenscroft. – London-NY: Karnac, 2004. – P. 141–173.

17. Rhode M. Whom does the skin belong to? Trauma, communication, and sense of self // Surviving space. Papers on infant observation / ed. A. Briggs. – London: Karnac, 2002. – P. 226–239.

18. Ribeiro-Blanchard A.J./ Seixas L.,P., Rios A.M. The Body in psychotherapy. Calatonia and Subtle Touch technique // Body, Mind and Healing after Jung. A Space of Questions / ed. R.A. Jones. – London; N.Y.: Routledge, 2011. – P. 228–249.

19. Shuttleworth J. Psychoanalytic Theory and Infant Development // Closely Observed Infants / ed. I. Miller, M. Rustin, M. Rustin, J. Shuttleworth. – London: Duckworth, 2002. – P. 22–51.

20. Sidoli M. When the meaning gets lost in the body // Journal of Analytical Psychology. – 1993. – Vol. 38. – N 2. – P. 175–190.

21. Waddell M. Infancy: defenses against pain // Psychotic states in children / ed. M. Rustin, M. Rhode, H. Dubinsky, A. Dubinsky. – London; N.Y.: Karnac, 1997. – P. 45–59.

22. Waddell M. Inside live. Psychoanalysis and the Growth of the Personality / The Tavistock clinic series. – London: Karnac. 2002. – 268 p.

**Хазова Светлана Абдурахмановна**

доктор психологических наук, доцент

**Адеева Татьяна Николаевна**

кандидат психологических наук, доцент

**Тихонова Инна Викторовна**

кандидат психологических наук, доцент

**Попова Мария Станиславовна**Костромской государственной университет, Кострома, Россия  
hazova\_svetlana@mail.ru, adeeva.tanya@rambler.ru, inn.007@mail.ru

## ТИПОЛОГИЯ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ ВЗРОСЛЫХ С ВИЗУАЛЬНЫМИ ОГРАНИЧЕНИЯМИ

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект 17-06-00812*

В статье на основе соотношения способов совладающего поведения, механизмов психологической защиты, осмысленности жизни и ее качества выделены стратегии жизни взрослых с визуальными ограничениями ( $n = 49$ ). Эти стратегии характеризуются разной степенью продуктивности: от наименее продуктивной – стратегии ухода в себя до наиболее продуктивной – стратегии концентрации на деле. Показан значимый вклад защитно-совладающей активности в специфику тех способов жизни, которые личность выбирает для себя в условиях затрудненного дефектом развития. Полученные данные могут послужить основой для разработки программ психологической профилактики и сопровождения взрослых с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** жизненные стратегии, совладающее поведение, психологические защиты, качество жизни, удовлетворенность жизнью, осмысленность жизни, лица с визуальными ограничениями.

Человек живет в определенных жизненных обстоятельствах – исторических, социальных, конструируемых самим человеком или навязанных ему извне. Человек может быть активен, постоянно находиться в поиске тех условий, тех возможностей (видов деятельности, ресурсов), которые позволяют лучше всего проявиться его индивидуальности. Но человек может быть и пассивен, с ним могут «случаться», «происходить» события, в той или иной мере влияющие на его способ жизни [1; 3]. Одним из понятий, описывающих индивидуальные вариации того, как человек проживает жизнь, является понятие «стратегия жизни». В разных концепциях стратегия жизни связывается с поиском и реализацией собственного уникального смысла, жизненных целей, с формой или способом целенаправленного, сознательного планирования жизни, жизненной (временной) перспективой и жизненными планами, способностью управлять собственными ресурсами, разрешать противоречия между внутренними и внешними условиями реальной жизни. Акцентируя активность субъекта и его способность строить, организовывать свою жизненную траекторию, К.А. Абульханова-Славская определяет стратегию жизни как «способность к самостоятельному построению своей жизни», «способность к ее регулированию в соответствии с кардинальным направлением», ценностями и индивидуальной направленностью [1, с. 290]. Жизненная стратегия в самом общем виде – это постоянное приведение в соответствие своей личности и способа своей жизни [1].

Попытки типологизировать жизненные стратегии предпринимались неоднократно, но так и не привели к построению более или менее универ-

сальной классификации, поскольку разными авторами в зависимости от методологических позиций и целей исследования во главу угла ставились различные основания: ценности, цели и смыслы [6; 7; 8]; успешность или неуспешность социальной адаптации [2]; краткосрочность / долгосрочность стратегии [6]. Так, например, К.А. Абульханова выделяла оптимальные и неоптимальные жизненные стратегии, основываясь на соотношении человеком своих возможностей с жизненными задачами, когда на одном полюсе находится разумное использование своих жизненных ресурсов, их восстановление и преумножение и, как следствие, гармоничное развитие личности, на другом – неадекватное, бессмысленное расходование ресурсов, способностей, растрата душевных сил, что ведет к дисгармоничности личности, «внутреннему разладу» [1].

Исследования вариантов жизни в затрудненных условиях развития, связанных с ограничениями по здоровью, позволяют говорить, по крайней мере, о двух стратегиях: «здоровой», ориентированной на саморазвитие, и «инвалидной», выстраивающейся вокруг физического недостатка [7], либо о «гиперстенической» (более или менее адаптивной, характеризующейся достаточно высоким качеством жизни, позитивным восприятием жизни, наличием ресурсов и целей) и «гипостенической» (дезадаптивной, с низкой активностью, пессимистическим восприятием жизни и своих возможностей, отсутствием ясных планов и целей) [11].

Однако вряд ли возможно считать эти классификации исчерпывающими, поскольку, представляется, что, во-первых, вариативность жизненных стратегий значительно шире и не сводится к двум

дихотомическим типам, во-вторых, оснований для выделения типов может быть существенно больше. В частности, мы предлагаем положить в основу классификации не только «результативный» аспект – качество жизни, удовлетворенность ею, но и «процессуальный» – варианты защитно-совладающего поведения, а также осмысленность и ясность целей жизни. Все вышесказанное определило цель нашего исследования – выделить и описать варианты стратегий жизни людей с визуальными ограничениями с учетом выделенных параметров.

**Методический комплекс и выборка исследования:** 1) Краткий опросник качества жизни ВОЗ – QUALITY OF LIFE (WHOQOL) – BREF, адаптация НИИ им. В.М. Бехтерева, позволяющий оценить физическое, психологическое и социальное функционирование, качество социальной поддержки, особенности самовосприятия, а также восприятие респондентом своего общего качества жизни и здоровья; 2) Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Дж. Крамбо, Л. Махолика, адаптация Д.А. Леонтьева (1992); 3) Опросник способов совладания (The Ways of Coping Questionnaire (WCQ; S. Folkman, R. Lazarus, 1988), адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк (2007); 4) Шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера, Р. Эммонса, Р. Ларсена и Ш. Гриффина (1985); адаптация Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина (2003); 5) Опросник Плутчика-Келлермана-Конте «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index, LSI); 6) полуструктурированное интервью.

**Статистические методы:** описательные статистики, кластерный анализ методом К-средних. Выборку составили 49 респондентов, из которых 23 (10 мужчин и 13 женщин) являлись поздноослепшими и 26 (10 мужчин и 16 женщин) раноослепшими; все инвалиды I и II группы при остроте зрения до 0,1. Возраст респондентов от 24 до 60 лет ( $M = 38$ ). 87% респондентов имеют сопутствующие заболевания (артрит, артроз, астма, ДЦП, сахарный диабет и т.д.). Все методики заполнялись с респондентами при личной встрече, велась аудиозапись, которая затем расшифровывалась.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Разделение выборки методом К-средних позволило выделить четыре кластера с максимальными различиями по преобладающему количеству переменных. Первый кластер – самый малочисленный – 8 человек, 7 из которых поздноослепшие. Второй кластер включает 14 человек, 9 раноослепших и 5 поздноослепших. Третий кластер является самым многочисленным: в него вошло 17 человек, 12 из которых раноослепшие. Четвертый кластер состоит из десяти человек: 4 рано- и 6 поздноослепших.

Анализ результатов позволяет говорить о том, что все четыре кластера отличаются друг от друга по семи стратегиям совладания из восьми за исключением *Поиска социальной поддержки*, что в принципе соответствует данным, полученным

в других исследованиях и позволяет считать достаточно высокую частоту обращения к социальному окружению при возникновении трудностей у лиц с ОВЗ закономерностью [4; 10]. При анализе результатов исследования защитных механизмов в связи с отсутствием тестовых норм для лиц с ОВЗ использовался простой перевод сырых баллов в проценты от максимально возможной оценки для удобства сопоставления данных по кластерам. В данном случае отсутствуют различия по выраженности механизма *Рационализация*. Что касается показателей качества жизни, удовлетворенности жизнью и смысложизненных ориентаций, то можно констатировать значимые различия респондентов всех четырех кластеров друг от друга.

Чем же характеризуются стратегии жизни респондентов того или иного кластера?

Первая стратегия (первый кластер) характеризуется самым высоким уровнем выраженности защиты по типу *Вытеснения*, довольно высоким уровнем напряженности защит, а также значительной вариативностью по сравнению с другими группами показателя *Замещения* (самый значительный разброс значений). При средней частоте обращения к большинству стратегий совладания, респонденты этой группы меньше других склонны придавать трудной ситуации положительный смысл в контексте роста личности, реже выбирают стратегию *Самоконтроль* и чаще, чем респонденты третьей и четвертой группы, избегают решения проблемы. Кроме того, в рейтинге стратегий совладания в этой группе первое место занимает *Принятие ответственности*, которое в сочетании с другими стратегиями (с одной стороны, *Поиск социальной поддержки* и *Поиск решения проблемы*, с другой – *Бегство от проблем* и *Конфронтативный coping*), не приводит к продуктивному разрешению проблемы, создает риск дезадаптации [4; 5].

У респондентов этой группы самые низкие значения осмысленности жизни, осознанности целей, Локус-контроля-Я, наименьшая удовлетворенность процессом жизни, но при этом средняя оценка результативности жизни, что говорит о направленности этих людей в прошлое, на достижения до потери зрения: *«Были цели, смыслы, всего хотелось, хотелось жить счастливой полноценной жизнью. А сейчас не вижу возможностей. Воспринимают меня как неполноценного инвалида, не воспринимают мое слово, надоело уже это все, не дают мне права слова»*. Представители этой группы оценивают свое качество жизни и состояние здоровья как среднее. Показатель физического и психологического благополучия попадает в низкие значения, а оценка микросоциальной поддержки вообще является самой низкой из четырех групп. Это объясняется неудачами в личных взаимоотношениях в прошлом, отсутствием их в настоящем, ограничением круга общения. Общая удовлетворенность



Различия в показателях стратегий жизни между кластерами

	Первый кластер (n=8)		Второй кластер (n=14)		Третий кластер (n=17)		Четвертый кластер (n=10)	
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ
<i>Копинг-стратегии</i>								
Конфронтативный копинг*	53,6	13,7	60,8	12,4	45,8	15,82	47,8	15,3
Дистанцирование***	49,2	15,8	66,6	15,1	38,3	15,5	36,0	20,5
Самоконтроль**	46,6	19,9	72,7	12,6	58,4	11,8	61,9	11,5
Поиск социальной поддержки	62,1	12,5	75,2	15,3	75,2	19,3	64,4	16,9
Принятие ответственности***	69,7	9,8	73,1	19,6	46,9	17,7	43,9	12,9
Бегство/избегание***	59,4	18,1	57,2	16,1	32,5	10,9	45,6	17,6
Планирование решения проблемы*	55,4	18,3	77,3	15,2	72,1	16,6	66,6	21,2
Положительная переоценка***	44,6	17,5	78,6	14,9	65,0	13,1	52,9	16,2
<i>Механизмы психологической защиты</i>								
Вытеснение***	53,7	15,1	26,4	11,5	30,6	17,5	17,0	9,5
Регрессия**	45,6	16,6	39,8	17,4	21,3	11,9	36,0	23,4
Замещение*	26,2	24,4	27,1	13,8	11,2	14,1	29,0	11,9
Отрицание**	39,8	21,9	54,6	16,0	59,2	15,7	31,3	19,6
Проекция***	59,2	13,5	76,8	22,4	45,0	20,1	65,8	12,6
Компенсация***	36,2	14,1	56,4	13,3	31,2	20,8	23,0	14,2
Гиперкомпенсация*	31,2	11,2	45,0	13,4	32,9	17,2	47,0	14,9
Рационализация	50,2	20,4	63,7	16,6	52,5	13,7	55,9	11,7
Общая напряженность защит***	43,5	5,0	51,7	11,6	36,0	8,2	39,4	7,5
<i>Показатели качества жизни и удовлетворенности жизнью</i>								
Качество жизни***	3,3	0,7	3,6	0,6	4,3	0,5	3,3	1
Самооценка здоровья*	3,1	0,7	4,6	0,9	4,5	0,4	3,4	0,9
Физическое и психологическое благополучие***	22,2	4,9	27,3	4,7	29,4	3,5	22,7	5,7
Самовосприятие***	19,4	3,6	23,6	3,4	25,0	2,6	18,5	4,4
Микросоциальная поддержка*	8,7	2,1	10,2	3,1	12,2	2,2	10,2	2,1
Социальное благополучие**	25,7	4,4	28,0	5,8	32,0	4,1	25,6	5,4
Удовлетворенность жизнью***	11,7	5,9	18,6	4,1	23,1	3,4	14,4	5,6
<i>Смысловые ориентации</i>								
Цели в жизни***	25,9	7,2	36,5	4,0	38,4	3,3	30,8	6,2
Процесс жизни***	17,7	6,9	30,6	5,3	32,9	4,7	23,8	6,8
Результат жизни***	22,5	5,8	26,8	3,2	29,8	3,2	20,9	5,8
Локус контроля - Я***	14,4	3,2	23,1	3,2	24,2	2,6	17,6	6,0
Локус контроля - Жизнь**	23,0	4,7	27,7	6,8	32,2	4,5	24,4	8,7
Осмысленность жизни***	77,4	18,7	109,6	13,9	116,0	9,2	90,0	17,9

Примечание: \* – p ≤ 0,05; \*\* – p ≤ 0,01; \*\*\* – p ≤ 0,001.

жизнью критически низкая: *«От всего пришлось отказаться, телевизор, компьютер, да все, походы на улицу, походы по магазинам, журналы там всякие, газеты. Это чисто развлечение, а так еще работа, уборка. ...Сейчас лежу как болван и все».*

Эта стратегия является самой малоэффективной и малоадаптивной. Люди, выбравшие эту стратегию, склонны уходить в себя, заниматься пустыми самообвинениями, при этом они не находят для себя смысл жизни, не видят новых целей, а нарушение зрения воспринимается как существенное, часто непреодолимое препятствие. Защитные механизмы в этой группе обладают незрелостью, инфантильностью, а осознанного совладания с трудностями не происходит, негативные события из сознания вытесняются, но остается общий депрессивный фон. Эта стратегия условно названа нами *«уход в себя»*.

Вторая стратегия характеризуется самой высокой общей напряженностью защит, выраженностью механизмов *Проекции, Компенсации, Отрицания и Рационализации* (которая при отсутствии значимых различий в данной группе занимает второе место) при низкой напряженности *Вытеснения и Замещения*. При относительно низких (по сравнению с другими стратегиями совладания в данной группе, но превышающих нормативные для лиц с ОВЗ) показателях *Избегания, Конфронтативного копинга и Дистанцирования*, респонденты этой группы имеют самые высокие показатели остальных стратегий совладания, то есть одновременно пытаются переосмысливать ситуацию и искать ее решение, принимают на себя ответственность и обращаются за поддержкой, контролируют эмоции и поведение. С одной стороны, это рациональный активный копинг, но с другой, – такие усилия требуют значительного вложения внутренних ресурсов [4; 5; 10].

В данной группе достаточно высокие (уступающие только третьей группе) показатели осмысленности, осознанности целей, удовлетворенности процессом и результатом жизни, восприятия ее как контролируемой, а себя как хозяина жизни. При высокой самооценке здоровья, показатели качества попадают в область средних значений, но находятся на границе с высокими (за исключением удовлетворенности микросоциальной поддержкой): *«Любую проблему можно решить, если очень постараться, я и так создаю окружающим много проблем. Больше всего помощь других мне нужна для того, чтобы научить меня сделать то, что надо самому, чтобы в следующий раз я никого уже не дергал».* Для респондентов данной группы типично восприятие окружающего мира как агрессивно настроенного по отношению к ним, поэтому они постоянно настороже, проявляют высокую активность (не всегда адаптивную), отстаивают свою правоту и права: *«Я с администрацией уже*

*два года сужусь, два суда выиграл»; «Ей лучше со мной не связываться. Я ведь энергичный вампир».* Во фразах, отражающих жизненную позицию, также присутствует тема борьбы: *«проблемы должны заставлять действовать».* Е.В. Куфтяк, Е.А. Иванова назвали такую стратегию совладания аутостимулируемой [4], мы рассматриваем ее как стратегию *«защиты, активного противодействия окружающему миру»*, при которой продуктивность достигается за счет чрезмерно высоких энергозатрат, что создает риски и может привести к истощению внутренних ресурсов.

Самой эффективной стратегией, с нашей точки зрения, является стратегия *«концентрации на деле»*. Это самая многочисленная группа (17 человек), 76% респондентов являются инвалидами по зрению с детства, около половины имеют высшее образование и трудоустроены либо занимаются общественной деятельностью. В этой группе самая низкая общая напряженность защит, при высоком *Отрицании* низкие показатели *Замещения и Регрессии*, что позволяет «не допускать до сознания» качества, мешающие гармоничному самовосприятию, но при этом не демонстрировать незрелое поведение. Они менее других групп склонны к бегству от проблемы, но ориентированы на ее решение и получение социальной поддержки, склонны к философскому переосмыслению ситуации и самоконтролю: *«Незрячие должны быть самостоятельными и жить отдельно от родителей. Нужно брать в руки трость и выходить на улицу, а родителям объяснить, что вы нам жить не дадите».* У этой группы самые высокие значения по показателям смысловых ориентаций, а общая осмысленность жизни фактически не отличается от успешных людей, не имеющих дефекта. Самооценка качества жизни, его компонентов и удовлетворенности жизнью также самые высокие среди всех групп. Таким образом, данная стратегия связана с высокой самостоятельностью, позитивным самовосприятием, умением принимать на себя ответственность, способностью ставить задачи и достигать целей, что обеспечивает достаточно продуктивный вариант жизни.

Наконец, четвертая стратегия – *«минимальной инициативы и ответственности»*. Защитная активность этой группы описывается достаточно высоким уровнем *Проекции*, при низкой общей напряженности защит и самых низких из четырех групп показателях *Отрицания, Компенсации и Вытеснения*. Это позволяет снимать с себя ответственность за происходящее, не проявлять инициативу и объяснить ее отсутствие тем, что другие их не поддержали бы и даже наоборот, осудили бы за излишнюю активность: *«Тебе налили тарелку супа – и радуйся, тебе теперь уже ничего большего и не надо».* Они менее всего склонны к *Принятию ответственности* в трудной жизненной

ситуации, не дистанцируются от ситуации за счет когнитивных усилий, достаточно редко избегают решения и используют конфронтативный копинг. Активные стратегии поиска поддержки, самоконтроля и планирования решения имеют средний уровень выраженности.

Показатели смысловых ориентаций также невысоки (чуть выше, чем в первой группе, и ниже, чем во второй и третьей), при этом они не верят ни в свою возможность контролировать жизнь, ни в то, что ее вообще можно контролировать, поэтому цели либо не ставятся, либо ставятся такие, что их достижение маловероятно: «Смыслы? Да не знаю... В моей жизни их нет, наверное...». У этой группы невысокие показатели качества жизни при наиболее негативном из всех групп самовосприятии. Таким образом, данная стратегия характеризуется незначительными личными усилиями во всех сферах жизни, низкой ответственностью, отсутствием четких перспектив, движением по течению.

#### Выводы:

1. Нами на основе соотношения способов совладающего поведения, механизмов психологической защиты, осмысленности жизни и ее качества выделены стратегии жизни взрослых с визуальными ограничениями. Эти стратегии характеризуются разной степенью продуктивности: от наименее продуктивной – стратегии ухода в себя до наиболее продуктивной – стратегии концентрации на деле.

2. Описание жизненных стратегий следует рассматривать в качестве основы для разработки программ психологической профилактики и сопровождения личности в условиях затрудненного развития.

#### Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Волкова И.П. Психология социальной адаптации и интеграции людей с глубокими нарушениями зрения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2010. – 43 с.
3. Дружинин В.Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: «Иматон-М», 2000. – 79 с.
4. Иванова Е.А., Куфтяк Е.В. О детерминации совладающего с трудностями поведения у лиц с нарушением зрения // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. – № 3. – С. 215–221.
5. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Хазова С.А. Совладание с трудностями и жизненный стиль современника // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 1. – С. 91–96.

6. Легостаева Н.И. Структура жизненных стратегий современного российского студенчества: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – СПб., 2012. – 27 с.

7. Лебедева А.А. Позитивная психология как альтернатива традиционному клиническому подходу к изучению качества жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья // Современная зарубежная психология. – 2012. – Т. 1. – № 2. – С. 17–28.

8. Полежаева К.В., Старшинова А.В. Типы жизненных стратегий людей с инвалидностью в перспективе трудовой занятости // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования: XXI Междунар. конф. памяти профессора Л.Н. Когана, 22–23 марта 2018 г., Екатеринбург. – Екатеринбург: УрФУ, 2018. – С. 1506–1518.

9. Хазова С.А. Методы изучения качества жизни и жизненных траекторий лиц с ограниченными возможностями здоровья / С.А. Хазова, Т.Н. Адеева, И.В. Тихонова, Н.С. Шипова. – Кострома: Костром. гос. ун-т, 2018. – 132 с.

10. Хазова С.А. Совладающее поведение лиц с ограниченными возможностями здоровья как фактор качества жизни и субъективного благополучия / С.А. Хазова, Н.С. Шипова, Т.Н. Адеева, И.В. Тихонова // Консультативная психология и психотерапия. – 2018. – Т. 26. – № 4 (102). – С. 101–118.

11. Khazova S. The Typology of Life Trajectories among Persons with Hearing Impairment and Mobility Disabilities / S. Khazova, T. Adeeva, I. Tikhonova, N. Shipova // Social Welfare: interdisciplinary approach. – 2018. – N. 8 (1). – Pp. 110–123.

#### References

1. Abul'khanova-Slavskaja K.A. Strategiiia zhizni. – M.: Mysl', 1991. – 299 s.
2. Volkova I.P. Psikhologiiia sotsial'noi adaptatsii i integratsii liudei s glubokimi narusheniiami zreniia: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk. – SPb., 2010. – 43 s.
3. Druzhinin V.N. Varianty zhizni. Ocherki ekzistentsial'noi psikhologii. – M.: PER SE; SPb.: «Imaton-M», 2000. – 79 s.
4. Ivanova E.A., Kuftiak E.V. O determinatsii sovladaushchego s trudnostiami povedeniia u lits s narusheniem zreniia // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Serii: Pedagogika. Psikhologiiia. Sotsial'naia rabota. Iuvenologiiia. Sotsiokinetika. – 2008. – T. 14. – № 3. – S. 215–221.
5. Kriukova T.L., Saporovskaia M.V., Khazova S.A. Sovladanie s trudnostiami i zhiznennyi stil' sovremennika // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Pedagogika. Psikhologiiia. Sotsiokinetika. – 2017. – № 1. – S. 91–96.

6. Legostaeva N.I. Struktura zhiznennykh strategii sovremennogo rossiiskogo studenchestva: avtoref. dis. ... kand. sotsiol. nauk. – SPb., 2012. – 27 s.

7. Lebedeva A.A. Pozitivnaia psikhologiya kak al'ternativa traditsionnomu klinicheskomu podkhodu k izucheniiu kachestva zhizni lits s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia // Sovremennaia zarubezhnaia psikhologiya. – 2012. – T. 1. – № 2. – S. 17–28.

8. Polezhaeva K.V., Starshinova A.V. Tipy zhiznennykh strategii liudei s invalidnost'iu v perspektive trudovoi zaniatosti // Kul'tura, lichnost', obshchestvo v sovremenom mire: metodologiya, opyt empiricheskogo issledovaniia: XXI Mezhdunar. konf. pamiati professora L.N. Kogana, 22–23 marta 2018 g., Ekaterinburg. – Ekaterinburg: UrFU, 2018. – S. 1506–1518.

9. Khazova S.A. Metody izucheniia kachestva zhizni i zhiznennykh traektorii lits s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia / S.A. Khazova, T.N. Adeeva, I.V. Tikhonova, N.S. Shipova. – Kostroma: Kostrom. gos. un-t, 2018. – 132 s.

10. Khazova S.A. Sovladaiushchee povedenie lits s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia kak faktor kachestva zhizni i sub"ektivnogo blagopoluchiiia / S.A. Khazova, N.S. Shipova, T.N. Adeeva, I.V. Tikhonova // Konsul'tativnaia psikhologiya i psikhoterapiia. – 2018. – T. 26. – № 4 (102). – S. 101–118.

11. Khazova S. The Typology of Life Trajectories among Persons with Hearing Impairment and Mobility Disabilities / S. Khazova, T. Adeeva, I. Tikhonova, N. Shipova // Social Welfare: interdisciplinary approach. – 2018. – N. 8 (1). – Pp. 110–123.

## СОЗДАНИЕ АНИМАЦИОННЫХ ПРОДУКТОВ КАК РЕСУРС ПРЕОДОЛЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ

*Исследование проведено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-06-00607-ОГН/19*

*В статье поднимается проблема межкультурного общения в гетерогенной образовательной среде школы. Показано, что процесс общения в поликультурной среде содержит потенциальные риски для возникновения и актуализации вариативных коммуникативных трудностей у подростков разных национальностей. Рассмотрены ресурсы совладания подростков с трудными ситуациями межкультурного общения. Показана значимая роль технологии создания анимационных продуктов в процессе развития у подростков системы индивидуальных ресурсов преодоления коммуникативных трудностей.*

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, межкультурные коммуникативные трудности, подросток, аккультурация, ресурсы, создание анимационных продуктов.

### Постановка проблемы

Современная российская школа все более выражено становится многокультурной образовательной средой. Поликультурное разнообразие учащихся усиливает социальную неоднородность образовательной среды, выдвигает на первый план проблему взаимоотношений, установления взаимопонимания между школьниками. Оказываясь в пространстве гетерогенной среды, обучающиеся часто сталкиваются с трудностями установления контакта, выстраивания траектории взаимодействия, выбора эффективных средств общения.

Исследователи подчеркивают, что дети-мигранты испытывают затруднения в социальных контактах (И.М. Бадыштова, Т.Н. Банщикова, А.Г. Самохвалова, Т.П. Скрипкина, Г.У. Солдатова, Н.С. Хрусталева, О.Е. Хухлаев, С.А. Щebetенко). Одноклассники зачастую воспринимают их как трудных партнеров по общению. Сами мигранты при этом чувствуют себя недостаточно включенными в межличностное общение, проявляют замкнутость, отчужденность, повышенную агрессивность, низкую социальную активность, раздражительность, обидчивость, несформированность социально-коммуникативных навыков, соответствующих новой социокультурной среде [1, с. 51].

При неблагоприятном течении адаптационных процессов дети-мигранты нередко становятся изгоями, жертвами нападков со стороны одноклассников или, наоборот, инициаторами травли в школе [4, с. 101].

В связи с этим, основной задачей поликультурного образования становится развитие способности обучающихся вести диалог, критически осмысливать культурные основы собственного поведения, преодолевать этноцентризм, осуществлять эффективную межкультурную коммуникацию.

В преодолении коммуникативных трудностей важна опора подростка на систему ресурсов, которые помогают ему справиться с возникающими

трудностями в межкультурном общении, противостоять трудной ситуации и эффективно решать ее.

Разделяя позицию С.А. Хазовой, под ресурсами (эмоциональными, волевыми, коммуникативными, интеллектуальными и физическими) мы понимаем психические свойства, которые устойчиво связываются в ментальном опыте субъекта с позитивным эффектом, наличием ощутимого преимущества при взаимодействии с требованиями и вызовами среды, выходящими за рамки обычных условий жизнедеятельности [9, с. 189].

Наиболее «ценными» ресурсами для подростков в решении возникающих проблем являются: позитивное, жизнерадостное мироощущение, жизнелюбие и оптимизм, ответственность, решительность, доброта. Доброта, в данном контексте, понимается, как способность помогать людям, сочувствовать, а также отзывчивость. В группе мальчиков особое место занимает уверенность, ум, сообразительность, а также такие физические качества как ловкость и выносливость. В группе девочек важными считаются дружелюбие, общительность, способность понимать других людей и их переживания, эмпатия и раскрепощенность в общении, а также привлекательность и стильность [7, с. 49].

Все вышесказанное обусловило выбор проблемы эмпирического исследования, направленного на выявление коммуникативных трудностей, возникающих у подростков в ситуациях межкультурного общения, и ресурсов преодоления этих трудностей, а также на поиск путей развития системы ресурсов, помогающих подросткам справляться с трудными коммуникативными задачами.

### Организация исследования

В исследовании приняли участие 116 учащихся 6–8 классов общеобразовательной школы г. Костромы в возрасте 12–14 лет ( $M = 13,2$ ), представителей разных национальностей. В первую группу вошли – *русские школьники*, коренные костромичи ( $n = 32$ ; 16 девочек, 16 мальчиков); во вторую груп-

пу – *цыгане*, являющиеся мигрантами второго-четвертого поколения, проживающие на территории Костромской области с момента своего рождения ( $n = 32$ ; 15 девочек, 17 мальчиков); в третью группу – *армянские подростки*, приехавшие в Костромской регион в период раннего и дошкольного детства ( $n = 27$ ; 13 девочек, 14 мальчиков); в четвертую группу – *таджики*, приехавшие с родителями в Кострому в младшем школьном или младшем подростковом возрасте ( $n = 25$ ; 15 девочек, 10 мальчиков).

Эмпирическое исследование включало 3 этапа. На *первом этапе* изучались коммуникативные трудности подростков разных национальных групп, возникающие в общении с одноклассниками в поликультурной образовательной среде. На *втором этапе – ресурсы*, которые помогают справляться подросткам с возникающими в межкультурном общении трудностями. На *третьем этапе* организовывалась творческая групповая работа подростков по созданию анимационных продуктов, направленная на развитие индивидуальных ресурсов преодоления коммуникативных трудностей, оценивалась ее эффективность.

С целью решения поставленных задач был сформирован методический комплекс. *Исследование коммуникативных трудностей подростков*, возникающих в ситуациях межкультурного общения, проводилось с помощью опросника А.Г. Самохваловой «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми» [4, с. 130]. Эмпирическими референтами выступали вариативные базовые, содержательные, инструментальные и рефлексивные коммуникативные трудности.

Для *исследования ресурсов преодоления коммуникативных трудностей* была использована техника «Путь героя» [8, с. 130], которая основывается на юнгианском анализе мифов и народных сказок. Эмпирическими референтами выступало восприятие подростком себя, отношение к трудностям, способы преодоления трудностей и препятствий, используемые ресурсы.

Для статистической обработки эмпирических данных был использован контент-анализ свободных высказываний подростков, ранжирование, множественный функциональный критерий  $F^*$ – угловое преобразование Фишера, критерий Краскела-Уоллиса,  $U$ -критерий Манна Уитни,  $T$ -критерий Вилкоксона.

### Результаты исследования

В ходе исследования были выявлены значимые различия в проявлении различных видов коммуникативных трудностей, возникающих у подростков разных национальных групп в межкультурном общении. Так, у *цыган* преобладает ожидание предвзятости и негативного отношения со стороны партнера по общению ( $H = 41,8$ ;  $p \leq 0,001$ ); трудности, связанные с недостатком коммуникативных

знаний, импульсивностью ( $H = 33,4$ ;  $p \leq 0,001$ ); трудности слушания и обратной связи, трудности самоконтроля ( $H = 24,0$ ;  $p \leq 0,001$ ).

При анализе трудностей в общении, которые возникают у таджиков, были выявлены различия в зависимости от времени пребывания детей в России. Так, дети-инофоны, которые недавно переехали в Россию, испытывают в первую очередь трудности, связанные с недостаточной степенью владения русским языком, что создает у них проблемы в общении со сверстниками и педагогами. Также они боятся использовать новые способы общения ( $U = 223$ ;  $p \leq 0,001$ ), испытывают эмоционально-личностную зависимость от партнера, трудности в установлении контакта ( $U = 531$ ;  $p \leq 0,022$ ), ожидают предвзятое и негативное отношение со стороны партнеров по общению ( $U = 358$ ;  $p \leq 0,001$ ).

Таджикские школьники, которые живут в России с дошкольного возраста, чаще всего испытывают трудности самоанализа коммуникативных действий ( $U = 395$ ;  $p \leq 0,006$ ), трудности, связанные с шаблонностью, стереотипностью общения ( $U = 279$ ;  $p \leq 0,001$ ), поскольку им трудно понимать чувства, которые возникают у партнера по общению.

При анализе коммуникативных трудностей армян в межкультурном общении были выявлены половые различия. В общении с одноклассниками мальчики-армяне испытывают трудности, связанные с раздражительностью ( $U = 217$ ;  $p \leq 0,002$ ), трудности в установлении контакта ( $U = 284,5$ ;  $p \leq 0,03$ ), трудности, связанные с нежеланием выявлять собственные ошибки в общении ( $U = 233,5$ ;  $p \leq 0,001$ ). У армянских мальчиков возникают сложности в общении с педагогами-женщинами. Это трудности установления контакта, трудности слушания и обратной связи ( $p \leq 0,003$ ), что связано с доминирующей социальной ролью мужчины в армянском менталитете, который «не готов подчиняться женщине».

У девочек возникают трудности в принятии ведущей позиции в общении ( $U = 173,0$ ;  $p \leq 0,001$ ), трудности, связанные с самопрезентацией в ситуациях межличностного взаимодействия ( $U = 171,0$ ;  $p \leq 0,001$ ).

У *русских* школьников также выявлены половые различия коммуникативных трудностей. У мальчиков в межкультурном общении со сверстниками возникают трудности в установлении контакта ( $U = 267,0$ ;  $p \leq 0,004$ ), трудности перестройки коммуникативной программы ( $U = 318,5$ ;  $p \leq 0,001$ ), трудности, связанные с эгоцентризмом и импульсивностью ( $U = 271,5$ ;  $p \leq 0,003$ ), а также трудности понимания намерений и ожиданий партнера ( $U = 260,0$ ;  $p \leq 0,004$ ). У девочек отмечаются трудности, связанные с раздражительностью ( $U = 231,0$ ;  $p \leq 0,002$ ) и безынициативностью ( $U = 239,5$ ;  $p \leq 0,004$ ), трудности в принятии ве-

душей позиции в общении ( $U = 223,0$ ;  $p \leq 0,002$ ) и страх использования новых способов общения ( $U = 215,5$ ;  $p \leq 0,004$ ).

На втором этапе исследования изучались межкультурные различия ресурсов, с помощью которых подростки преодолевают возникающие коммуникативные трудности. Мы просили подростков охарактеризовать образ человека, который эффективно справляется с трудностями. На основе опроса было выявлено, что в первую очередь образцом для подростков являются герои фильмов, комиксов, видеоблогов, а уже в последнюю – реальные люди. Средства массовой информации и интернет транслируют подросткам образы супергероев, которые могут легко справляться с трудностями.

Для анализа ресурсов, которые транслируются в СМИ, мы предложили респондентам ответить на вопросы: «Супергерои – это кто?», «Из чего сделаны супергерои?» Результаты позволили составить обобщенный портрет супергероя, наиболее привлекательного для подростков: «Супергерою родился сверхчеловеком, хотя имеет достаточно много черт «обычного» человека. Он почти лишен слабостей, открыт и общителен, уверен в себе, смел, решителен, у него всегда получается все, что он задумал, он быстро принимает решения и обладает хорошим чувством юмора. И все же он отличается от людей, прежде всего, своими нечеловеческими способностями и необычными физическими данными. Например, он умеет летать, владеет магией, обладает возможностью влиять на других и при необходимости убеждать их с помощью магических средств».

При этом характеристики супергероя, которые давали мальчики и девочки, были практически идентичны, что позволяет нам говорить о том, что в СМИ транслируются универсальные характеристики без учета гендерной принадлежности.

Для выявления индивидуальных ресурсов мы предлагали подросткам технику «Путь героя». При анализе ресурсов мы ориентировались на описание встреч героев с помощниками, которые либо дают советы, либо одаряют волшебными предметами, которые наделяют их какими-то качествами. Полученные данные были обработаны методом контент-анализа и соотнесены с группами ресурсов.

В большей степени ориентация на поддержку и помощь со стороны (*социальные ресурсы*) выражена у цыган, армян и русских. Цыгане чаще других обращаются за помощью и советом к помощнику. У армян и цыган ресурсным значением наделены семейные отношения: у армян – это близкое окружение, которое помогает справиться с проблемой и при необходимости защитить от врагов; у цыган – родственники (любой помощник, которого они встречают, даже если это нечистая сила, находится с ними в родственных связях). Русские подростки чаще обращаются за помощью к друзьям. Таджики

более ориентированы на собственные силы. Если они и прибегают к помощи, то она ограничивается «советом» или «наставлением».

Сравнительный анализ частоты упоминания в нарративах *индивидуальных ресурсов* позволил выявить социокультурную специфику копинг-ресурсов подростков разных национальностей. У армян выражена опора на *эмоциональные ресурсы* (сдержанность у девочек, уважение к отцу у мальчиков). Ресурсное значение имеют семейные отношения и семейные традиции. Девочки-армянки чаще других используют *коммуникативные ресурсы* – отзывчивость, терпимость, умение слушать, интерес к другим.

Среди индивидуальных ресурсов мальчиков-таджиков преобладают *волевые* (упорство, терпение, сила воли, вера в себя, трудолюбие). Девочки чаще всего в историях ничем не уступают мальчикам в *физической силе*.

В группе цыган на первое место выходят *телевизионные ресурсы* (сила, привлекательность) и *коммуникативные* (хитрость, уловки). Они отмечают, что данные качества помогают им отстаивать себя в ситуациях межэтнических конфликтов, тогда как при оценке со стороны партнеров по общению, именно эти характеристики провоцируют трудности и конфликты в общении с цыганами.

Русские подростки среди индивидуальных ресурсов выделяют *волевые* (вера в себя) и *интеллектуальные* (ум, находчивость, чувство юмора, новизна идей).

Выявленные различия в представлениях о своих копинг-ресурсах связаны, на наш взгляд, с культурными традициями и особенностями воспитания в семье, социальной ситуацией развития в гетерогенной образовательной среде, опытом переживания и преодоления трудностей межличностного взаимодействия.

При выборе технологии развития системы ресурсов мы обратились к идее о том, что главный эффект, к которому необходимо стремиться в процессе развития межкультурной компетентности детей и подростков – это аккультурация, т.е. усвоение человеком, выросшим в одной национальной культуре, существенных фактов, норм и ценностей других культур [3, с. 34].

С нашей точки зрения, деятельность по созданию анимационных продуктов в гетерогенной группе сверстников может выступать эффективным средством развития индивидуальных ресурсов подростков, поскольку способствует не только проявлению национально-культурной идентичности, но и формирует уважение к другим культурам, толерантность, готовность к взаимодействию и конструктивному преодолению межкультурных коммуникативных трудностей.

Мы разделили выборку на несколько поликультурных подростковых групп. В каждой группе дети

создавали собственных супергероев, которые легко справляются с трудностями. Участникам групп необходимо было наделить героя супер-способностями и объяснить, зачем они ему нужны, определить человеческие черты в герое и создать историю выполнения им своей миссии.

В каждой команде подростки писали сценарий, разрабатывали образ героев, формулировали миссию, выбирали технику (мелованная анимация, песочная, рисованная, картонная и т.д.), продумывали сценографию и звуковое сопровождение. В результате коллективной работы были созданы анимационные продукты, в которых подростки отразили разные проблемы, с которыми они сталкиваются в общении: страх публичности, неумение поддержать разговор, неуверенность, негативное отношение к партнеру по общению, зависть и др.

Важно отметить, что героями в созданных анимационных продуктах выступали не только представители мужского пола (как в СМИ), но и женского.

Оценка эффективности использования данной технологии с применением Т-критерия Вилкоксона показала статистически достоверную положительную динамику в развитии ресурсов преодоления трудностей. Так, девочки значимо чаще стали использовать открытость, уверенность в себе, терпимость ( $p \leq 0,02$ ); мальчики – настойчивость, самостоятельность, общительность ( $p \leq 0,01$ ).

При этом у подростков появились и новые ресурсы, которые раньше ими не использовались, – чуткость, уверенность в себе у девочек; ответственность и открытость у мальчиков.

Еще одним важным эффектом было то, что межкультурные различия используемых ресурсов стали менее выраженными, т.е. у подростков разных национальностей начали формироваться общекультурные, универсальные ресурсы преодоления коммуникативных трудностей – осмысление проблемы, упорство, находчивость, оптимизм, уважение к другим, чувство собственного достоинства и др.

В целом, анализ групповой работы по созданию анимационных фильмов показал, что у участников произошли заметные изменения в различных сферах. В сфере диалога культур: участники получили возможность соприкоснуться с различными культурными традициями и представлениями об особенностях восприятия партнерами разной национальности друг друга в процессе общения. В сфере развития ресурсов, обучающиеся не только смогли оценить собственные представления о ресурсах, выделить сильные стороны, сравнить их с другими, проанализировать образ «Я-идеального», эффективно справляющегося с возникающими трудностями общения, но и перенести эти характеристики на экран, «оживить» образ «гения общения». В сфере оптимизации общения – совместное творчество способствовало формированию у подростков чув-

ства взаимопомощи, стремления к сотрудничеству, развитию толерантности, снижению коммуникативных затруднений.

Таким образом, использование деятельности по созданию анимационных фильмов способствует познанию подростками культуры других народов, развитию толерантных отношений между людьми, принадлежащим к различным этносам, свободе самовыражения и самоутверждения в общении.

#### Выводы

1. У подростков разных национальностей существуют специфические коммуникативные трудности, проявляющиеся в ситуациях межкультурного общения. Они связаны с процессом становления культурной и этнической идентичности подростков, особенностями социальной ситуации их развития.

2. Ресурсы преодоления коммуникативных трудностей обусловлены культурными традициями и особенностями воспитания в семье, социальной ситуацией развития в гетерогенной образовательной среде, опытом переживания и преодоления трудностей межличностного взаимодействия.

3. Коллективная деятельность по созданию анимационных продуктов в гетерогенной группе сверстников может выступать эффективным средством развития индивидуальных ресурсов подростков, поскольку способствует не только проявлению национально-культурной идентичности, но и формированию уважения к другим культурам, толерантности, готовности к взаимодействию и конструктивному преодолению межкультурных коммуникативных трудностей.

#### Библиографический список

1. Гейденрих Л.А. Психологические трудности общения и оценка жизненных событий детей мигрантов и не-мигрантов // Российский психологический журнал. – 2007. – Т. 4. – № 2. – С. 51–53.
2. Джурицкий А.Н. Проблемы образования в многонациональном социуме России и на Западе // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2012. – № 4. – С. 13–23.
3. Иванова Г.П., Стецевич М.Ю., Ширкова Н.Н. Проблемы адаптации детей-мигрантов в образовательном учреждении: результаты теоретического и эмпирического исследования // Социальные отношения. – 2018. – № 2 (25). – С. 106–115.
4. Самохвалова А.Г., Куликов Л.В., Вишневецкая О.Н. Переживание подростками коммуникативных трудностей в межкультурном общении // Вопросы психологии. – 2019. – № 4. – С. 100–114.
5. Самохвалова А.Г. Развитие межкультурной коммуникативной компетентности детей и подростков / А.Г. Самохвалова, О.Б. Скрыбина, М.В. Метц, Н.М. Иванова. – Кострома: КГУ, 2018. – 172 с.
6. Самохвалова А.Г. Социокультурная детерминация коммуникативных трудностей современ-



ных детей и подростков [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2017. – Т. 10. – № 55. – С. 5. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 19.05.2019).

7. Сапоровская М.В. Диагностика суицидального риска и психопрофилактика суицида у детей и подростков / М.В. Сапоровская, Т.Л. Крюкова, С.А. Хазова, А.Г. Самохвалова, Е.В. Тихомирова. – Кострома: КГУ, 2016. – 138 с.

8. Тарарина Е. Практикум по арт-терапии. Шка-тулка мастера. – Луганск: Элтон-2, 2017. – 160 с.

9. Хазова С.А. Копинг-ресурсы субъекта: основные направления и перспективы исследования // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 5. – С. 188–191.

### References

1. Geidenrikh L.A. Psikhologicheskie trudnosti obshcheniia i otsenka zhiznennykh sobytii detei migrantov i ne-migrantov // Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal. – 2007. – Т. 4. – № 2. – С. 51–53.

2. Dzhurinskii A.N. Problemy obrazovaniia v mnogonatsional'nom sotsiуме Rossii i na Zapade // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. – 2012. – № 4. – С. 13–23.

3. Ivanova G.P., Stetsevich M.Iu., Shirikova N.N. Problemy adaptatsii detei-migrantov v obrazovatel'nom uchrezhdenii: rezul'taty teoreticheskogo i

empiricheskogo issledovaniia // Sotsial'nye otnosheniia. – 2018. – № 2 (25). – С. 106–115.

4. Samokhvalova A.G., Kulikov L.V., Vishnevskaiia O.N. Perezhivanie podrostkami kommunikativnykh trudnostei v mezhkul'turnom obshchenii // Voprosy psikhologii. – 2019. – № 4. – С. 100–114.

5. Samokhvalova A.G. Razvitie mezhkul'turnoi kommunikativnoi kompetentnosti detei i podrostkov / A.G. Samokhvalova, O.B. Skriabina, M.V. Metts, N.M. Ivanova. – Kostroma: KGU, 2018. – 172 s.

6. Samokhvalova A.G. Sotsiokul'turnaia determinatsiia kommunikativnykh trudnostei sovremennykh detei i podrostkov [Elektronnyi resurs] // Psikhologicheskie issledovaniia: elektron. nauch. zhurn. – 2017. – Т. 10. – № 55. – С. 5. – Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniia: 19.05.2019).

7. Saporovskaia M.V. Diagnostika suitsidal'nogo riska i psikhoprofilaktika suitsida u detei i podrostkov / M.V. Saporovskaia, T.L. Kriukova, S.A. Khazova, A.G. Samokhvalova, E.V. Tikhomirova. – Kostroma: KGU, 2016. – 138 s.

8. Tararina E. Praktikum po art-terapii. Shkatulka мастера. – Lugansk: Elton-2, 2017. – 160 s.

9. Khazova S.A. Koping-resursy sub"ekta: osnovnye napravleniia i perspektivy issledovaniia // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. – 2013. – Т. 19. – № 5. – С. 188–191.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

DOI 10.34216/2073-1426-2019-25-4-137-140  
УДК 378

**Богословский Владимир Игоревич**

*доктор педагогических наук, профессор*

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

**Жукова Татьяна Анатольевна**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Самарский государственный социально-педагогический университет  
vibogosl@herzen.spb.ru, tatianazhu@mail.ru*

## НАПРАВЛЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ РЕГИОНАЛЬНЫХ ВУЗОВ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ

*Изменения характера и масштаба мультикультурных процессов обозначили перед педагогической наукой проблему подготовки педагогов в мультикультурном обществе. Предполагается, что проектирование данного процесса будет более эффективным, если учитывать мультикультурные особенности регионального образовательного учреждения. В статье обозначены виды задач, отражающих специфику изменений подготовки педагогов (принципы модернизации образования в мультикультурном обществе, обоснование стратегии подготовки педагога в регионе с учетом мультикультурных особенностей), проектирование видов сопровождения подготовки педагогов в регионе с учетом мультикультурных особенностей).*

**Ключевые слова:** *принципы модернизации образования, мультикультурное общество, стратегии подготовки педагогов, региональный вуз, виды сопровождения подготовки педагогов.*

На сегодняшний день образование стало более открытым, строится на основе приоритета общечеловеческих мультикультурных ценностей. В ряду основных особенностей развития современного образования можно назвать такие как пересмотр понятия «образование» в мультикультурном мире, превращение стратегии образования в глобальную проблему мультикультурного общества, в связи с чем требуется опережение уровня подготовки педагога (обеспечение высокого уровня его компетентности, мобильности, благоприятные условия развития для мультикультурной личности).

Изменение культурной среды регионов под влиянием мультикультурных процессов актуализирует проблему поиска научно-обоснованных путей интеграции представителей иных культур в новые социокультурные условия. В этой связи, очевидна необходимость выявления особенностей подготовки педагогов, ориентированных на учет культурных особенностей принимающего и вливаемого в регион социумов, их особенностей обучения, а также обновлению подходов к модернизации отечественного высшего педагогического образования в мультикультурном обществе.

В рамках обозначенной проблемы, к сожалению, стоит констатировать тот факт, что пока речь идет об отсутствии достаточного для работы в новых условиях уровня методологической рефлексии на начальных стадиях становления педагога. Как следствие, возникает проблема нежелания и неспособности перенести исследовательский интерес на новые реалии образовательного процесса, в результате чего в ряде случаев отвергается идея его многополярности в мультикультурном мире [10; 13].

Обобщив изложенное выше, можем отметить необходимость и значимость проведения исследо-

ваний в этом направлении, обуславливающих актуальность исследования и следующую логику его построения:

– обоснование принципов, лежащих в основе модернизации образования в мультикультурном обществе и определяющих специфику изучения образования в регионе с учетом мультикультурных особенностей;

– выбор и уточнение стратегий подготовки педагогов в региональном вузе с учетом его мультикультурных особенностей [9];

– проектирование видов сопровождения подготовки педагогов в региональном вузе с учетом мультикультурных особенностей.

Проведенный анализ исследований, касаемых перспектив развития образования в регионе с учетом мультикультурных особенностей (В.В. Бубликов, М.В. Дюжакова, О.В. Щедрина и др.) позволил нам выделить следующие принципы (**первое направление**): принцип полноты представленности (универсальности) знаний, принцип фундаментальности, принцип научности знаний и принцип автономии.

*Принцип полноты представленности (универсальности) знаний* в деятельности вузов, осуществляющих подготовку педагогов, определяется через адекватность подготовки студентов конкретно-историческому и региональному уровню развития сложившегося на сегодняшний день знания о специфике развития мультикультурных процессов в регионе.

Современная трактовка универсального знания включает в себя реализацию принципа *фундаментальности*, под которым стоит понимать требования к раскрытию наиболее существенных закономерностей развития мультикультурного общества в регионе. В связи с чем «реализация этого принципа становится необходимым условием функци-

онированием системы непрерывного образования подготовки педагогов, обеспечивая инвариантное знаниевое ядре подготовки» [2].

«Суть требований, выдвигаемых *принципом научности знаний*, во многом определяются принципом универсальности. Очевидно, что от понимания сути полноты знания и критериев его научности зависит свобода преподавания и специфика организации образовательного процесса в региональном вузе с учетом мультикультурных особенностей. Принцип научности и как указание на неразрывную связь науки и образования, обеспечивающую непрерывность научного творчества путем преемственности методов познания, приобщения к исследовательской деятельности и проведения собственных научных исследований» [1].

*Принцип автономии* может быть рассмотрен с точки зрения внешних и внутренних факторов, что оказывает влияние на организационный аспект подготовки педагогов. Исследователи отмечают, что сегодня с уверенностью можно говорить об «академической» автономии педагогического университета, наличие которой необходимо для выполнения его одной из главных задач – подготовка педагогов в регионе с учетом его мультикультурных особенностей. «Свобода самоуправления при этом не рассматривается как исходное необходимое требование к организации структуры педагогического вуза – этот регулятив трансформируется в требование самопополнения вуза научными и преподавательскими кадрами, исследованиями и т.д.» [1].

Очевидно, что рассмотренные принципы ориентируют на необходимость изменений, касаемых образовательной деятельности с учетом педагогических инноваций, реализуемых в условиях регионов и государства [12].

Организация второго направления изменений связана с обоснованием стратегий [5; 6; 7], определяющих характер подготовки педагогов в региональном вузе с учетом мультикультурных особенностей. К таковым считаем важным отнести следующие – *стратегия опережающего обучения, стратегия индивидуализации обучения и стратегия социального взаимодействия*.

*Стратегия опережающего обучения* отражает нацеленность, направленность образовательного процесса и его содержания на опережающее развитие личности будущего специалиста, формирование его готовности к моделированию будущего, прогнозированию вариантов собственного развития, к постановке и решению инновационных профессиональных задач.

К ключевым характеристикам стратегии относят следующие:

- нацеленность содержания и самого процесса на готовность обучаемых к моделированию будущего, прогнозированию вариантов развития изучаемых явлений – сущности и специфики мультикультурного образования;

- реализация подготовки на всех ступенях образования от дошкольного до постдипломного и неформального;

- оптимизация подготовки педагога по следующим направлениям: информационно-методическое, научно-исследовательское, организационно-управленческое.

*Стратегия социально-активного взаимодействия* – направлена на взаимодействия между различными субъектами мультикультурного взаимодействия (на уровне образовательного учреждения, региона и др.). В зависимости от целей и уровня саморегуляции (самоорганизации, самоуправления, самоконтроля) придерживаются разных стратегий взаимодействия: монологическая (императивная и манипулятивная) и диалогическая.

В случае *императивной монологической стратегии* цель определяется педагогом, сообщается обучающимся и на ее основе организуется образовательный процесс, однозначно обусловленный указанной целью. Данная стратегия обычно используется при освоении норм выполнения каких-либо операций, порядок которых не должен нарушаться ни при каких обстоятельствах. Императивной является также стратегия управления лекционной аудиторией, если педагог не принимает во внимание реакцию студентов и доступность изложения материала лекции для данной группы студентов.

*Манипулятивная монологическая стратегия* отличается тем, что педагог определяет направление, движение по которому должно привести к достижению цели. В этом случае педагогом учитывается несоответствие некоторых целей данного этапа образования и актуальных целей учащихся, несоответствие образованности обучающихся уровню, необходимому в данный момент, и, наконец, специфика отношений в учебной группе. Педагог создает условия для движения к заданной цели, которая первоначально может быть не представлена обучающимся в явной форме или представлена частично. По существу манипулятивному характеру взаимодействия соответствует представление педагогом последовательности этапов выполнения сложной работы, например, исследовательского проекта, если цель каждого этапа не является целью образовательного процесса.

*Диалогическая стратегия* эффективна, если между педагогом и обучающимися установились отношения взаимного доверия. В случае псевдиалогической стратегии цель взаимодействия определяется педагогом, но в процессе учебной работы он создает условия для группового обсуждения (в форме вопросов и ответов преподавателя и обучающихся), группового принятия решений, групповой оценки вариантов решения и т.п. Преподаватель при этом выполняет функцию консультанта, как правило, по запросу группы. Поскольку цель должна соответствовать программе подготовки, он может представить группе список возможных це-

лей или указать тематику последующего этапа образовательной программы.

Проектирование третьего направления изменений с обоснованием видов сопровождения образовательной программы подготовки педагога в региональном вузе с учетом мультикультурных особенностей. Учитывая разнообразие проблем студентов, с которыми они могут столкнуться в процессе решения профессиональных задач, педагогическая цель образовательной программы носит достаточно общий характер и выражается в предупреждении и решении этих проблем. Исходя из комплексности и интегративного характера задач, в качестве ведущих видов сопровождения выбраны следующие – научно-методическое, информационное и организационно-управленческое.

Научно-методическое сопровождение создает необходимые условия для инновационной подготовки педагогов в соответствии с ведущими принципами и закономерностями процесса обучения. Этот вид сопровождения образовательного процесса целесообразно рассматривать на трех уровнях – уровне направления (специальности), уровне конкретной дисциплины, уровне организации деятельности образовательного учреждения.

На первом уровне предполагается проектирование и усовершенствование нормативно-методических материалов: (ФГОС, основные образовательные программы, учебные планы, учебные программы, должностные инструкции, локальные акты образовательного учреждения); учебно-информационных материалов (учебники, дидактические материалы, учебные пособия, сборники, практикумы); учебно-методических материалов (методические разработки, рекомендации, памятки и инструкции, учебно-методическое сопровождение дисциплины); научных материалов, научных разработок, проектов, исследований и т.д.

На втором уровне предполагается оптимизация работы учебно-методических служб с целью проектирования научно-методического обеспечения:

- инновационных механизмов получения педагогического образования в условиях активно развивающихся мультикультурных процессов;
- индивидуальных образовательных траекторий подготовки педагогов, что предполагает разработку документов, регламентирующих академическую мобильность учащихся и преподавателей;
- освоения дополнительных педагогических квалификаций в ходе получения основной педагогической квалификации;
- практической подготовки педагога в условиях сетевого взаимодействия вуза.

*Третий уровень* характеризуется следующими особенностями:

- совместного планирования направлений и поддержания работы всех подразделений образовательного учреждения (кафедры, международный, научный и учебный отделы, институты и факульте-

ты) с целью оптимизации путей диверсификации образовательных программ [11];

- оптимизации совместных (в том числе сопоставительных исследований между представителями различных государств / регионов), способствующих достижению новых результатов относительно решаемой проблемы [13; 14];

- диагностики полученных результатов.

Проектирование информационного сопровождения связано с созданием организационных и содержательных основ информационно-образовательного пространства с использованием информационных технологий, соответствующих специфике и характеру межкультурных взаимодействий между участниками образовательного процесса. Суть его в том, что обучающемуся и обучаемому становится доступным гигантский объем информации, при этом речь идет о доступе к электронной активной информации через информационные программы и программы образовательных курсов, поддержке различных публикаций, создание информационных образовательных порталов на базе специальных информационных центров.

Организационно-управленческое сопровождение ориентировано на усиление взаимодействия образовательного учреждения (с социальным окружением – общественными организациями; содействие в интеграции национальных и полиэтнических школ; организации волонтерских движений). Эта стратегия предполагает включение учащихся в активную деятельность, направленную на расширение знаний о культурных традициях представителей различных национальностей. Задачи проекта – приобщение детей к основам иных культур через возрождение традиционных игр разных народов, изучение культуры; создание толерантной среды; формирование на основе собранных этнических материалов. К возможным способам реализации этой стратегии стоит отнести следующие:

- взаимодействие образовательных учреждений и общественных организаций. В рамках этого сотрудничества возможно проведение разнообразных курсов с целью освоения культуры и языка принимающего социума, проведение воспитательных мероприятий (просмотр фильмов, работа в секциях, кружках, театральные постановки, творческие турниры: танца, рисунка, прикладного искусства и т.д.) [8];
- расширение сотрудничества между национальными и полиэтническими школами;
- расширение волонтерского движения.

Исходя из изложенного выше еще раз подчеркнем значимость развития обозначенных направлений изменений подготовки педагогов в региональных вузах в мультикультурном обществе. Полагаем, что для оптимизации этого процесса необходимо проведение большего количества сравнительных исследований между вузами различных регионов и стран.

**Библиографический список**

1. Богословский В.И. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: Методологические характеристики. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 142 с.
2. Богословский В.И., Бережнова Л.Н. Сопровождение образования как технология разрешения проблем развития // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2005. – № 1 (14). – С. 109–123.
3. Бубликов В.В. Ассимиляция или мультикультурализм – опыт зарубежных стран по интеграции мигрантов // Вестник Томского государственного университета. – 2008. – № 315. – С. 38–41.
4. Дюжакова М.В. Развитие педагогического образования в поликультурном обществе. – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2008. – 228 с.
5. Интеграционные процессы и гуманитарные технологии: междисциплинарный аспект исследования научного образования в европейских университетах: Научно-методические материалы / В.И. Богословский, В.В. Лаптев, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 272 с.
6. Технологии формирования политической, этнической и религиозной толерантности. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 132 с.
7. Щедрина О.В. Возможна ли мультикультурная модель интеграции в России? // Социологические исследования. – 2004. – № 11. – С. 67–75.
8. Якадина Т.А. Поликультурное образование и воспитание учителя-словесника средствами мировой художественной литературы. – Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2004. – 216 с.
9. Яровой Г.О. Регионализм и трансграничное сотрудничество в Европе. – СПб.: Норма. – 2007. – 280 с.
10. Portera A. Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects // Intercultural Education. – 2008. – No. 19. – Pp. 481–491.
11. Ringeisen T., Buchwald P., Schwarzer C., Trautner H.M. Interkulturalität im Ausbildungskontext // Zum Einfluss interkultureller Faktoren auf das Denken, Fühlen und Handeln von Lehrkräften und Studierenden. Dokumente zur Weiterbildung und Internationalisierung an Hochschulen. – 2006. – No. 4. – Pp. 4–38.
12. Thinesse-Demel U. Learning regions in Germany // Perspectives on learning cities and regions: Policy, practice and participation. – Leicester: National Institute for Adult Continuing Education, 2014.
13. Wolter A. From the Academic Republic to the Managerial University – The Implementation of New Governance Structures in German Higher Education. – Tsukuba: University of Tsukuba, Research Center for University Studies, 2007.
14. Ziegele, F. Konzeption eines neuen Modells der staatlichen Mittelvergabe an die Hochschulen in Brandenburg – Ergebnisbericht, 51. – Gütersloh, 2006.

**References**

1. Bogoslovskii V.I. Nauchnoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo protsesssa v pedagogicheskom universitete: Metodologicheskie kharakteristiki. – SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gertsena, 2000. – 142 c.
2. Bogoslovskii V.I., Berezhnova L.N. Soprovozhdenie obrazovaniia kak tekhnologiiia razresheniia problem razvitiia // Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena. – 2005. – № 1 (14). – С. 109–123.
3. Bublikov V.V. Assimiliatsiia ili mult'ikul'turalizm – opyt zarubezhnykh stran po integratsii migrantov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2008. – № 315. – С. 38–41.
4. Diuzhakova M.V. Razvitie pedagogicheskogo obrazovaniia v polikul'turnom obshchestve. – Voronezh: Izd-vo VGPU, 2008. – 228 s.
5. Integratsionnye protsessy i gumanitarnye tekhnologii: mezhdistsiplinarnyi aspekt issledovaniia nauchnogo obrazovaniia v evropeiskikh universitetakh: Nauchno-metodicheskie materialy / V.I. Bogoslovskii, V.V. Laptev, S.A. Pisareva, A.P. Triapitsyna. – SPb.: ООО «Knizhnyi Dom», 2007. – 272 c.
6. Tekhnologii formirovaniia politicheskoi, etnicheskoi i religioznoi tolerantnosti. – SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gertsena, 2007. – 132 s.
7. Shchedrina O.V. Vozmozhnaia li mul'tikul'turnaia model' integratsii v Rossii? // Sotsiologicheskie issledovaniia. – 2004. – № 11. – S. 67–75.
8. Iakadina T.A. Polikul'turnoe obrazovanie i vospitanie uchitel'ia-slovesnika sredstvami mirovoi khudozhestvennoi literatury. – Samara: Izd-vo CNTs RAN, 2004. – 216 c.
9. Iarvoi G.O. Regionalizm i transgranichnoe sotrudnichestvo v Evrope. – SPb.: Norma. – 2007. – 280 s.
10. Portera A. Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects // Intercultural Education. – 2008. – No. 19. – Pp. 481–491.
11. Ringeisen T., Buchwald P., Schwarzer C., Trautner H.M. Interkulturalität im Ausbildungskontext // Zum Einfluss interkultureller Faktoren auf das Denken, Fühlen und Handeln von Lehrkräften und Studierenden. Dokumente zur Weiterbildung und Internationalisierung an Hochschulen. – 2006. – No. 4. – Pp. 4–38.
12. Thinesse-Demel U. Learning regions in Germany // Perspectives on learning cities and regions: Policy, practice and participation. – Leicester: National Institute for Adult Continuing Education, 2014.
13. Wolter A. From the Academic Republic to the Managerial University – The Implementation of New Governance Structures in German Higher Education. – Tsukuba: University of Tsukuba, Research Center for University Studies, 2007.
14. Ziegele, F. Konzeption eines neuen Modells der staatlichen Mittelvergabe an die Hochschulen in Brandenburg – Ergebnisbericht, 51. – Gütersloh, 2006.

**Зникина Людмила Степановна**

доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор

**Седых Дина Викторовна**Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачёва, г. Кемерово  
znikina@mail.ru, seddina@mail.ru

## ОБОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

*В статье рассматриваются вопросы педагогического обеспечения обучения студентов в полилингвальной образовательной среде. Авторы обобщают практический опыт организации образовательного процесса в исследуемых условиях и дают характеристику особенностей обучения студентов с позиций синергетического подхода. Доказывается, что учет специфики процесса обучения студентов в полилингвальных условиях является психолого-педагогической основой субъект-субъектного обучения. Особое внимание в работе авторы акцентируют на целесообразности интегративного применения основных принципов синергетики в совокупности с общедидактическими и частными принципами образовательного процесса, что позволило определить авторский подход к разработке педагогического обеспечения изучаемого процесса. Предложенные принципы с позиции синергетического подхода послужили ориентиром для определения причинно-следственных связей между задачами и факторами, влияющими на эффективность организации процесса обучения в вузе, и позволили раскрыть структуру педагогического обеспечения процесса обучения студентов в полилингвальной образовательной среде.*

**Ключевые слова:** полилингвальная образовательная среда, педагогическое обеспечение процесса обучения студентов, принципы синергетики в организации педагогического процесса.

Развивающаяся тенденция интернационализации вузов обосновывает необходимость и перспективность разработки педагогического обеспечения процесса обучения студентов вуза в полилингвальной образовательной среде. В Указе «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» Президент обозначил, в числе других, образование как приоритетный национальный проект, для достижения целей которого необходимо в ближайшие годы значительно увеличить количество иностранных граждан, обучающихся в российских вузах.

Бесспорно, отечественные и зарубежные исследователи достаточно глубоко изучили вопросы, касающиеся культурологических и психолого-педагогических особенностей процесса обучения [7; 8; 9; 1]. Тем не менее, потребность в разработке конкретных педагогических средств и способов актуализации учебного процесса в поликультурной и полилингвальной среде остается очевидной.

Ведущим тезисом в определении педагогического обеспечения учебного процесса является то, что его компоненты представлены не только разработкой и содержательным наполнением комплекса рабочих программ, технологий, моделей и т.д., что определяет содержание образования. Это, прежде всего, личностные ресурсы субъектов образовательного процесса и их взаимодействие, направленное на достижение поставленной цели. Результатом педагогического обеспечения должен быть переход целеполагания в реальность посредством педагогического диалога с помощью разработанных средств и способов, необходимых для процесса обучения.

Образовательный процесс – это открытая система с динамичной структурой компонентов, развитием их взаимосвязей и изменяющимися функциями. Теоретические основы классических систем позволяют рассматривать бифуркационный механизм развития объекта как процесс самоорганизации, что, по сути, является характерным для систем самого общего вида. «Очевидно и то, что нелинейная динамика меняет естественнонаучную парадигму, взгляд на случайность и детерминизм, на хаос и порядок, на возможность прогноза поведения сложных систем. Такие модели, с одной стороны, могут оказаться полезными при оценке будущих проектов в сфере образования, с другой – по-новому взглянуть на ряд процессов, развивающихся в высшей школе» [3, с. 15].

Исследования в междисциплинарных областях показывают множество примеров применимости идей синергетики, подтверждают возможность их применения в педагогических изысканиях, рассматривая перенос общих закономерностей систем в создание собственных моделей и проектов в сфере образования. Образовательный процесс характеризуется двумя основными принципами синергетики: статическим и динамическим. В терминах педагогики эти принципы соответствуют консервативным и инновационным процессам, обеспечивающим устойчивость и изменимость.

Статические (консервативные) принципы характеризуют «фазу порядка» функционирования системы, организации структуры её элементов и условия их взаимодействия, что определяет принципы устойчивости: гомеостатичности, иерархичности и самодетерминации.

Инновационные (динамические) принципы – это принцип нелинейности, позволяющий уйти от подобия и порождать неоднородности; принцип открытости как признак эволюционирующей системы. К динамическим принципам относится принцип неустойчивости, определяющий точки бифуркации как разграничение нового и старого качества. Исследователи теории систем выделяют также принцип наблюдаемости, обосновывая тезис, что любая теория должна иметь опытную проверку, поскольку само наблюдение изменяет ход событий [4].

При обосновании педагогического обеспечения исследуемого нами процесса обучения в условиях полилингвальной образовательной среды мы опирались на универсальные методологические принципы педагогического процесса и частные принципы, что позволило определить авторский подход к разработке педагогического обеспечения изучаемого процесса.

В ходе совместной научной работы, результат которой представлен на уровне диссертационного исследования, в основу структурирования педагогического обеспечения процесса обучения студентов в поликультурной и полилингвальной образовательной среде нами положена очевидная специфика социокультурной среды современного вуза, которая проявляется в расширении межэтнических и межкультурных отношений субъектов образовательного процесса. Поликультурная образовательная среда характеризуется непосредственным языковым и этнокультурным контактом субъектов образовательного процесса и должна, на наш взгляд, обеспечить совокупность потенциальных

возможностей профессионально-личностного развития обучающихся при сохранении их этнической идентичности.

Это является основанием утверждать, что «структура и механизм наполнения педагогического обеспечения процесса обучения студентов в такой образовательной среде должны опираться на следующие педагогические ориентиры:

- целенаправленное расширение культуроопределяющего и воспитательного содержания образовательного процесса;
- организационно-методическое взаимодействие преподавателей гуманитарных и специальных кафедр;
- методическая подготовка преподавателей к профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде вуза» [6].

Структура педагогического обеспечения процесса обучения студентов в полилингвальной образовательной среде представлена ниже (рис. 1.).

К общедидактическим универсальным принципам разработки педагогического обеспечения, которые мы соблюдали и на которые ориентировались как на критерии технологичности процесса обучения, относятся:

- *системность*: целостность обеспечения, наличие логики и последовательности алгоритма реализации процесса обучения, взаимосвязь этапов и анализ полученных результатов;
- *управляемость*: процесс обучения предполагает изменение его проектирования, корректировку и дополнение целей процесса обучения на конкретных этапах, варьирование диагностирующего инструментария;

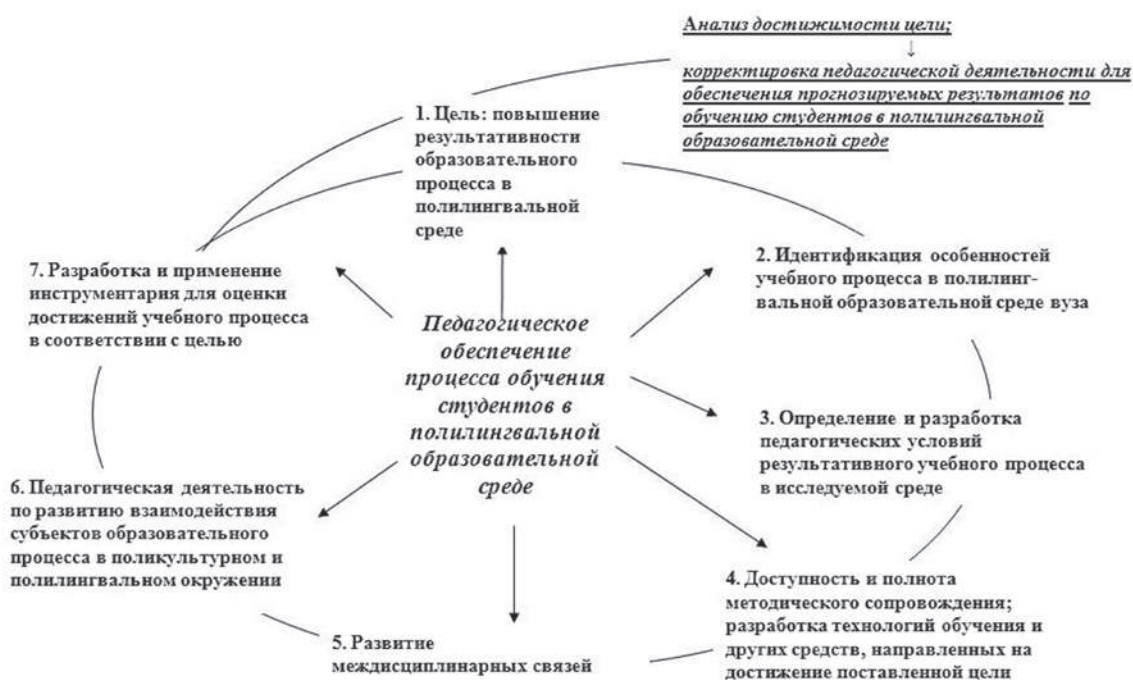


Рис. 1. Структура педагогического обеспечения процесса обучения студентов в полилингвальной образовательной среде

– *воспроизводимость*: возможность повторения оригинального варианта обучения, дополнения, структурного и содержательного модифицирования при использовании в других образовательных организациях и другими субъектами образовательного процесса в поликультурных условиях вуза.

Частными принципами разработки педагогического обеспечения в исследовании представлены:

– *итеративность*: возможность неоднократного повторения содержательных компонентов при обучении студентов в полилингвальных условиях на различных этапах обучения параллельно с анализом результатов предыдущей работы и при необходимости корректировки учебных действий;

– *нелинейность*: саморегулируемое развитие и самосовершенствование педагога как субъекта образовательного процесса. «Несмотря на то, что педагоги пытаются найти универсальную шкалу критериев отсчета сформированности компетенций, каждая система остается уникальной, с наличием альтернатив поведения в собственных точках бифуркаций. Принцип нелинейности обеспечивает переход от управления к самоуправлению. Понятно, что эффективное педагогическое сопровождение (управляющее воздействие извне) должно быть согласовано с индивидуальными свойствами системы, в нашем случае, обучающегося» [2, с. 132; 6, с. 75–76];

– *восполняемость*: возможность пополнения содержания обучения с перспективой и степенью вероятности обновления организационно-методических междисциплинарных ресурсов педагогического обеспечения;

– *контекстуальность*: включение фоновых знаний межкультурного общения в более широкий

контекст профессиональной деятельности будущих специалистов, что определяет выбор соответствующей стратегии их коммуникативно-профессионального и асертивного поведения.

Следуя этим принципам при рассмотрении поля исследуемой проблемы, мы попытались определить причинно-следственные связи между решаемыми задачами и факторами, которые способствуют их решению или тормозят достижение цели. В нашем случае проблему мы определяем как структурирование и актуализация педагогического обеспечения обучения студентов вуза в исследуемой среде. На рисунке 2 мы представили эти связи как графическое отображение в авторском наполнении, используя основополагающие идеи «диаграммы Исикавы».

Свою диаграмму профессор Токийского университета Каора Исикава первоначально предложил для измерения, оценки, контроля и повышения качества производственных процессов. Учитывая ее универсальный характер в подходах к проблемам, этот графический анализ нашел применение в различных областях жизнедеятельности, поскольку диаграмма является аналитическим инструментом для определения возможных факторов и причин, взаимодействие которых в изучаемом проблемном поле обуславливает конкретные мероприятия.

Диаграмму К. Исикавы иногда еще называют «рыбья кость»: главная горизонтальная стрелка определяет основную проблему, а гипотетические причины, влияющие на развитие этой проблемы, и возможности её разрешения, представляют собой наклонные стрелки. Описанные причины последующих порядков представлены малыми стрелками.



Рис. 2. Структура и анализ актуализации педагогического обеспечения обучения студентов вуза в полилингвальной образовательной среде: диаграмма Исикавы (Cause-and-Effect Diagram)



Многоплановый характер категории оценки собственно педагогического обеспечения и его актуализации в педагогической практике дает возможность при графическом построении наиболее объективно рассмотреть связи и факторы, поддающиеся, по нашему мнению, корректировке и приближающие нас к решению поставленных задач.

Как правило, при анализе применяют принцип «5Р», то есть главными формально выступают пять факторов:

1. person – персона (личность);
2. procedures – процедуры (действия);
3. patrons – потребители продукта;
4. provisions – обеспечение (ресурсы);
5. place – окружение (среда).

В наших терминах: 1. Студент / преподаватель. 2. Учебный процесс. 3. Потенциальные работодатели. 4. Личностные ресурсы и содержание образования. 5. Образовательная среда. Главную «проблему» (графически это горизонтальная стрелка) мы представили как «Педагогическое обеспечение учебного процесса в полилингвальной среде вуза» продукт, которой направлен работодателю. Факторы с причинами второго и третьего порядков определены как «Учебный процесс»; «Преподаватель»; «Личность студента»; «Микросреда» [6, с. 137].

Предложенные принципы и подходы к построению педагогического обеспечения процесса обучения студентов в полилингвальной образовательной среде помогут, на наш взгляд, определить для вузов стратегию организационно-методического сопровождения образовательного процесса в поликультурном формате, принимая во внимание приоритетный национальный проект по увеличению количества иностранных обучающихся в российских вузах.

#### Библиографический список

1. Брыскина И.Е. Модель билингвального/бикультурного языкового образования в высшей школе // Вестник Тамбовского университета. – 2010. – № 3 (83). – С. 123–131.
2. Зникина Л.С. Организация самообразовательной деятельности студентов: идеи синергетики в педагогике // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология, Социокинетика. – 2019. – № 2. – С. 130–133.
3. Капица С.П., Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего. – М.: Эдиториал УРСС, 2003. – 288 с.

4. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение: диалоги с И. Пригожиным // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.

5. Пахомкина М.Е., Писаренко В.И. Перспективы синергетических идей в педагогике // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2011. – № 3 (5). – С. 10–21.

6. Седых Д.В. Педагогическое обеспечение процесса обучения студентов вуза в полилингвальной образовательной среде: дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2019. – 231 с.

7. Brown H.D. Breaking the language barrier. – Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1991. – 184 p.

8. Greets C. The Interpretation of Cultures. – New York: Basic Books, 2000. – 124 p.

9. Lambert R. D. Educational Exchange and Global Competence. – New York: Council on Educational Exchange, 1996. – 231 p.

#### References

1. Bryskina I.E. Model' bilingval'nogo/bikul'turnogo iazykovogo obrazovaniia v vysshei shkole // Vestnik Tambovskogo universiteta. – 2010. – № 3 (83). – S. 123–131.
2. Znikina L.S. Organizatsiia samoobrazovatel'noi deiatel'nosti studentov: idei sinergetiki v pedagogike // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Serii: Pedagogika. Psikhologiya, Sotsiokinetika. – 2019. – № 2. – S. 130–133.
3. Kapitsa S.P., Kurdiunov S.P., Malinetskii G.G. Sinergetika i prognozy budushchego. – M.: Editorial URSS, 2003. – 288 s.
4. Kniazeva E.N., Kurdiunov S.P. Sinergetika kak novoe mirovidenie: dialogi s I. Prigozhinym // Voprosy filosofii. – 1992. – № 12. – S. 3–20.
5. Pakhomkina M.E., Pisarenko V.I. Perspektivy sinergeticheskikh idei v pedagogike // Informatika, vychislitel'naia tekhnika i inzhenernoe obrazovanie. – 2011. – № 3 (5). – S. 10–21.
6. Sedykh D.V. Pedagogicheskoe obespechenie protsessu obucheniia studentov vuza v polilingval'noi obrazovatel'noi srede: dis. ... kand. ped. nauk. – Kemerovo, 2019. – 231 s.
7. Brown H.D. Breaking the language barrier. – Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1991. – 184 p.
8. Greets C. The Interpretation of Cultures. – New York: Basic Books, 2000. – 124 p.
9. Lambert R. D. Educational Exchange and Global Competence. – New York: Council on Educational Exchange, 1996. – 231 p.

Шмакова Вероника Николаевна

Череповецкое высшее военное инженерное училище радиоэлектроники  
ver\_shmakova@mail.ru

## АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У КУРСАНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Статья посвящена исследованию общего уровня сформированности самообразовательной компетенции у курсантов первого года обучения военного ВУЗа. В ней рассмотрены подходы к определению понятия «самообразовательная компетенция» и проведен анализ системы деления данной компетенции на составляющие компоненты. Также автором рассматривается проблема деления компетенции на уровни сформированности. Основное внимание в статье уделяется анализу результатов тестирования, проведенного на базе первого курса высшего военного учебного заведения. Исследование основано на разработанной методике и шкале желательности Харрингтона. Выявлено, что курсанты-первокурсники приступая к освоению программы высшего образования обладают недостаточно сформированными умениями и навыками. В целом компетенция самообразования сформирована на среднем уровне и различается по степени в различных компонентах.

**Ключевые слова:** самообразование, самообразовательная компетенция, сформированность компетенции, компетентностно-ориентированные задания, шкала желательности Харрингтона, военное образование.

Современный военный специалист должен уметь ориентироваться в потоке информации, обрабатывать ее, искать недостающие сведения, быстро переучиваться и приобретать недостающие навыки. Перечисленные умения являются составляющими компетенций, связанных с самообразованием и формируются на протяжении всего образовательного процесса.

Умение работать с информацией и основы непрерывного образования упоминаются в ФГОС среднего (полного) общего образования, что предполагает наличие у первокурсников компетенций самообразования. Однако, как отмечают педагоги, данная компетенция либо полностью отсутствует, либо слабо сформирована. Например, А.С. Зенкин отмечает отсутствие умений организации самостоятельной работы среди студентов-математиков на первом курсе [3, с. 4].

Как гражданское, так и военное образование по новым стандартам является компетентностно-ориентированным, т.е. направлено на формирование у студентов определенных общих и профессиональных компетенций.

Понятие «компетенция» в западной литературе определяется как теоретический конструкт, определяющий знания и умения, обладая которыми человек может выполнять определенную практическую деятельность, т.е. компетентным считается тот учащийся, который способен выполнять определенные практические действия [10, с. 3].

Понятие самообразования рассматривалось многими исследователями. Педагогический словарь Коджаспировых выделяет следующие особенности самообразования: специальную организацию, системность, самостоятельность, направленность на достижение определенных целей, познавательный интерес учащегося, волевое и нравственное усилие, регулирование деятельности объектом [5, с. 67–68]. Также отмечаются такие составляющие самообразования и самостоятель-

ной работы, как отсутствие непосредственного участия преподавателя), направленность на достижение целей, определенных заданием, необходимость усилия, наличие результата (И.А. Зимняя, Б.П. Есипов, П.И. Пидкасистый, М.Г. Горунов).

Д.В. Дроздова предлагает следующее определение понятия самообразовательная компетенция: это «качество личности, обуславливающее проявление в разнообразных ситуациях самообучения практического умения и психологической готовности самостоятельно распознать новую информацию, самостоятельно разрабатывать личностные стратегии по поиску и усвоению необходимой информации и формированию соответствующих знаний и навыков, следовать разработанным планам и контролировать достижение запланированного результата» [2, с. 15–16].

Л.В. Иванова отмечает, что самообразование строится на группе определенных умений. Например, работа с источниками информации, умение систематизировать и обобщать информацию, работать с текстом и планом. Указанные умения совпадают с пунктами ФГОС ВО и являются частью общекультурных и профессиональных компетенций [4, с. 16].

Программы военного образования, основанные на ФГОС ВО, не содержат четко сформулированных элементов самообразовательной компетенции, однако отдельные её элементы можно встретить в общекультурных и профессиональных компетенциях. Например, ФГОС ВО по направлению «Радиоэлектроника» [8, с. 10–11] содержит элементы самообразовательной компетенции в ОК-1 (способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения), ОК-6 (способность стремиться к саморазвитию), ОК-7 (способность критически оценивать свои достоинства и недостатки) и ПК-6 (способность собирать, обрабатывать, анализировать и систематизировать научно-техническую информацию по тематике исследования).

На основе анализа различных подходов сформулировано следующее определение: *компетенция самообразования – это совокупность знаний, умений, навыков, необходимых для выполнения учебного задания, стратегий организации собственной самостоятельной деятельности, умения работать с информацией, а также умений проводить анализ и оценку результатов собственной деятельности.*

Е.В. Акзегитова, В.А. Корвяков и др. приводят разные способы деления компетенции самообразования на составляющие компоненты, выделяя от 3 до 5 составляющих [1, с. 201; 7, с. 14–15]. Общими для всех является наличие организационной, мотивационной (личностной) и информационной (когнитивной) составляющих этой компетенции. Когнитивный компонент представляет собой теоретические знания по изучаемому предмету. Деятельностный (организационный) компонент подразумевает владение способами самостоятельной работы. Личностный компонент предполагает наличие определенной мотивации, самостоятельности, волевых качеств и поведенческих умений.

Целесообразным будет также выделение оценочного компонента самообразовательной компетенции, который упоминается в работах Е.А. Контубойцева и Л.В. Ивановой, предлагающих выделение «регулирующе-контрольного» и «оценочного» компонентов соответственно [6, с. 9; 4, с. 15].

Таким образом, компетенция самообразования имеет следующую структуру:

1. Мотивационно-личностный компонент (готовность к самообразованию, наличие познавательных интересов, настойчивости, воли, самостоятельности, желание достичь успеха, получить положительный результат, осмысление значимости своей работы).

2. Информационный компонент (наличие актуальных знаний, знаний из фундаментальных наук, критическое мышление).

3. Организационный компонент (знания о способах самостоятельной учебной деятельности, умение ставить задачи и планировать этапы выполнения, навыки самостоятельной работы с информацией, владение компьютерными технологиями, умение находить, обрабатывать и использовать информацию).

4. Оценочный компонент (умение анализа, рефлексии, самооценки, поведенческие навыки, умение использовать диагностические шкалы для контроля и самодиагностики).

Сформированность самообразовательной компетенции может быть разделена на уровни:

Высокий уровень сформированности предполагает наличие высокой заинтересованности в выполнении задания, т.е. четко определяется один или два ведущих мотива; у учащегося есть набор необходимых знаний по предмету, он обладает на-

выками критического мышления (может «отсеивать» лишнюю информацию, классифицировать материал и развивать предложенную мысль), знает способы самостоятельной учебной деятельности (может ставить перед собой цели и задачи, распределять время, организовать ход работы), а также умеет анализировать и оценивать свою работу.

Средний уровень сформированности означает, что мотив выполнения задания точно не определяется; учащийся не может распределить предоставленное на выполнение задания время, или затрудняется в постановке целей и задач, выбирает лишние источники информации, либо только частично применяет имеющиеся теоретические знания.

Низкий уровень: отсутствие или слабое проявление знаний, умений и навыков организации самостоятельной работы (неэффективное распределение времени, неправильная организация хода работы, неумение постановки целей и задач), неумение применять предметные и межпредметные теоретические знания при работе с информацией, отсутствие мотива выполнения задания, слабовыраженные или отсутствующие навыки оценки и рефлексии.

Определение уровня сформированности компетенций должно учитывать все компоненты и наглядно представлять результаты. Одним из способов измерения уровня компетенции является метод компетентностно-ориентированных заданий (КОЗ), представленный Е.В. Акзегитовой. Данный метод представляет собой набор заданий, специально спроектированных и нацеленных на анализ сформированности определенных ключевых компетенций. КОЗ должно содержать следующие элементы: стимул, который погружает ученика в контекст задания и мотивирует на выполнение, задачная формулировка (указывает деятельность учащегося, необходимую для выполнения задания), источник информации, план задания, инструмент проверки (эталон) и непосредственно содержание задания. КОЗ может подразумевать поиск информации, заданной в явном виде, формулирование выводов на основе фактов, имеющихся в тексте, интерпретацию и обобщение информации, оценку содержания, языка и структуры текста и др. [2].

Поскольку КОЗ в основном применяются для оценки учебных или профессиональных компетенций и не предполагают включение мотивационного компонента, для его оценки целесообразно включить в задание дополнительный раздел определения типа мотивации. Он позволит определить какие мотивы лежат в основе деятельности курсанта: познавательный мотив, состязательный мотив, мотив достижения успеха, мотив значения результатов, волевое усилие, мотив личностного осмысления работы или мотив позитивного личностного ожидания.

Также при создании КОЗ принимаются во внимание этапы процесса самообразования:

1. Осознание личностью потребности в знаниях, определение цели.

2. Деятельность по приобретению знаний (планирование, определение средств и способов деятельности, непосредственная деятельность личности по самостоятельному приобретению знаний, оценивание результатов, самоконтроль).

3. Возникновение новой познавательной потребности [8].

Учитывая вышеназванные элементы, получаем следующее компетентностно-ориентированное задание для определения сформированности самообразовательной компетентности:

Формулировка стимула. Курсантам предстоит сдать зачетное задание по изученной теме «Army service». Зачет может быть сдан в одной из двух форм: устная презентация или эссе. Презентация представляет собой более трудоемкое задание, при его оценке будет применяться большее количество критериев, и, следовательно, получение максимального балла труднее. Эссе – менее трудоемкое задание, но максимальный балл за него ниже.

Далее оценивается организационный компонент. Курсантам необходимо аргументировать свой выбор, составить план работы, сформулировать цели и задачи задания, распределить время на каждый этап работы, а также составить список необходимых для работы элементов рабочего пространства.

Второй раздел оценивает информационный компонент. Курсанты должны решить, где и по каким ключевым словам будут искать информацию, они выбирают из предложенного списка литературы необходимые книги и статьи, классифицируют найденные аргументы по категориям и добавляют собственные аргументы.

Третий раздел посвящен мотивационному компоненту. Он направлен на определение мотива деятельности курсантов и готовности к выполнению задания.

Последний раздел рассматривает оценочный компонент компетентности и проверяет умение

оценки собственной и чужой работы по предложенным критериям.

В ходе исследования были опрошены 200 курсантов первого курса ФГКВБОУ ВО «ЧВВИУРЭ». Были получены следующие результаты:

В целом все опрошенные справились с предложенным заданием. Ни один из опрошенных не показал низкую сформированность всех компонентов, также среди опрошенных нет таких, у кого на низком уровне сформированы два компонента, а третий на среднем уровне. Все компоненты сформированы на среднем уровне у 1,5% опрошенных, 2 компонента на среднем и один на низком у 7,5% курсантов. Все три уровня в различных компонентах представлены у 18,5%.

Оценочный, информационный и организационный компоненты сформированы на высоком и среднем уровне у 51% опрошенных. Из них, один компонент на высоком уровне, а два на среднем у 8,5% опрошенных, два на высоком, один на среднем у 39%, а все три на высоком только у 3,5% курсантов. Также представлены случаи, когда у курсанта часть навыков сформирована на высоком уровне, а часть на низком: два на высоком, один на низком у 15,5%, два на низком, один на высоком у 5,5%.

Средний балл сформированности всех компонентов 69,3, что говорит о необходимости дальнейшего развития самообразовательной компетенции.

Для лучшего восприятия и получения не только количественных, но и качественных значений показателей может быть составлена графическая интерпретация результатов индикативного анализа оценок.

Наиболее сформированным является организационный компонент (средний балл 4,15 из 5). Большинство респондентов показали высокий уровень владения навыками организации работы правильно поставив задачи и распределив время самоподготовки. При выборе вида задания большинство (142 из 200) выбрали более сложное задание. Наглядность презентации оказалась важнее, чем



Рис. 1. Диаграмма среднего уровня сформированности самообразовательной компетенции

трудоемкость и большее количество критериев. Наибольшую трудность вызвало описание необходимых предметов для рабочего места, к которым часто добавлялось лишнее. Также в некоторых случаях курсанты выделяли время на отдых, которое по правилам в самоподготовку не включается.

Наименее сформирован оценочный компонент (средний балл 1,4 из 3). В большинстве случаев курсанты не смогли выставить объективный балл за предложенную работу. С одной стороны, они не смогли найти все ошибки, с другой намеренно завышали балл, даже правильно подсчитав недочеты. Узнав критерии оценки, многие снизили свои ожидания, даже изначально выбрав задание именно из-за возможности получить максимальный балл.

Информационный компонент сформирован на достаточно высоком уровне (3,7 из 5). Все курсанты смогли написать, где они будут искать информацию и привели не менее 4 различных вариантов ключевых слов. Большинство правильно отобрали необходимую литературу. Однако лишь 3 человека смогли выбрать неочевидный источник информации. Главной трудностью оказалась систематизация информации, только 94 из 200 смогли распределить предложенную информацию по заданным категориям.

Основным мотивом деятельности является ответственность, на втором месте познавательный интерес и желание достичь успеха. Личностные мотивы практически не представлены. Курсанты стараются максимально проявлять свои способности и добросовестно выполнять предлагаемые задания, ими движет желание получить результат и изучить границы своих возможностей.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

Курсанты первого года обучения, приступая к освоению программы высшего образования, должны демонстрировать сформированные школой умения и навыки не только на занятиях, но и во время подготовки к ним. Однако уровень компетенции самостоятельной работы при поступлении не проверяется.

Полученные данные говорят о том, что компетентность самообразования сформирована у курсантов первого года обучения на среднем уровне. В большинстве случаев студенты демонстрируют высокий уровень только двух компонентов из четырех. Исследуемые компоненты в целом сформированы на среднем уровне;

Говоря об отдельных компонентах, по итогам эксперимента выделяется организационный компонент. Он в среднем сформирован на высоком уровне. В дальнейшем необходимо уделять больше внимания оценочному и информационному компонентам самообразовательной компетенции.

Также отметим, что представленная методика определения уровня сформированности компетенции самообразования позволяет определить коли-

чественные показатели каждого из компонентов данной компетенции (организационного, информационного, мотивационного и оценочного).

#### Библиографический список

1. Акзегитова Е.В. Диагностика сформированности ключевых компетенций учащихся на уроках географии при помощи компетентносто ориентированных заданий // IV краевая науч.-практ. конф. Университетского округа ГУ-ВШЭ: сборник материалов. – Пермь: НИУ ВШЭ, 2010. – С. 200–205.

2. Дроздова Д.В. Формирование самообразовательной компетенции при обучении иностранным языкам на основе латинского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2009. – 25 с.

3. Зенкин А.С. Самостоятельная работа студентов. – Саранск: Изд-во Морд. у-та, 2009. – 35 с.

4. Иванова Л.В. Развитие познавательной самостоятельности курсантов в курсе общей физики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1999. – 26 с.

5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Компетентность // Педагогический словарь. – М., 2001. – С. 67–68.

6. Контбойцев Е.А. Комплексные практические работы как средство формирования профессиональной самостоятельности курсантов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2000. – 13 с.

7. Корвяков В.А. Развитие умений самообразовательной деятельности студентов средствами информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2002. – 20 с.

8. ФГОС ВО по направлению подготовки 11.03.01 Радиотехника (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/110301\\_B\\_3\\_17102017.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/110301_B_3_17102017.pdf) (дата обращения 01.06.2019).

9. Kerres M. Strategische Kompetenzentwicklung und E-Learning an Hochschulen: Chancen für die Hochschulentwicklung. // Baumgartner, P. & Reimann, G. (Hrsg.) Überwindung von Schranken durch E-Learning. Festschrift für Rolf Schulmeister. – Innsbruck: Studienverlag, 2007. – S. 1–15.

#### References

1. Akzigitova E.V. Diagnostika sformirovannosti klyuchevykh kompetencij uchashchihsy na urokah geografii pri pomoshchi kompetentnosto orintirovannykh zadaniy // IV kraevaya nauch.-prakt. konf. Universitetskogo okruga GU-VShE: sbornik materialov. – Perm': NIU VShE, 2010. – S. 200–205.

2. Drozdova D.V. Formirovanie samoobrazovatel'noj kompetencii pri obuchenii inostrannym yazykam na osnove latinskogo yazyka: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – SPb., 2009. – 25 s.

3. Zenkin A.S. Samostoyatel'naya rabota studentov. – Saransk: Izd-vo Mord. u-ta, 2009. – 35 s.

4. Ivanova L.V. Razvitie poznavatel'noj samostoyatel'nosti kursantov v kurse obshchej fiziki: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 1999. – 26 s.

5. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Kompetenciya // Pedagogicheskij slovar'. – M., 2001. – S. 67–68.

6. Kontobojcev E.A. Kompleksnye prakticheskie raboty kak sredstvo formirovaniya professional'noj samostoyatel'nosti kursantov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 2000. – 13 s.

7. Korvyakov V.A. Razvitie umenij samoobrazovatel'noj deyatel'nosti studentov

sredstvami informacionnyh tekhnologij: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Orenburg, 2002. – 20 s.

8. FGOS VO po napravleniyu podgotovki 11.03.01 Radiotekhnika (uroven' bakalavriata) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/110301\\_B\\_3\\_17102017.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/110301_B_3_17102017.pdf) (data obrashcheniya 01.06.2019).

9. Kerres M. Strategische Kompetenzentwicklung und E-Learning an Hochschulen: Chancen für die Hochschulentwicklung. // Baumgartner, P. & Reimann, G. (Hrsg.) Überwindung von Schranken durch E-Learning. Festschrift für Rolf Schulmeister. – Innsbruck: Studienverlag, 2007. – S. 1–15.

**Сивак Александр Николаевич**  
доктор педагогических наук

**Полушина Ольга Борисовна**  
кандидат психологических наук, доцент  
Санкт-Петербургский военный ордена Жукова  
институт войск национальной гвардии Российской Федерации  
nio@spvi.ru, polushina.olga2016@yandex.ru

## ПРОБЛЕМА КОНФЛИКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА

*В статье раскрывается сущность понятий «конфликт», «конфликтность». Конфликтность личности проявляется в процессе конфликта, но не сводится к нему. В статье выделены особенности воинских коллективов, провоцирующих формирование конфликтности. В первую очередь к ним относятся: гомогенность по признаку пола, социальная изоляция, высокая степень межличностной конкуренции. Курсанты военного института обладают психоэмоциональной устойчивостью; в зависимости от вида конфликта по горизонтали или вертикали меняется инициатива оппонентов в конфликте; не склонны к враждебности и агрессивности, достаточно высокий уровень подчиняемости по вертикали. При этом обладают позитивной агрессивностью. На основе полученных результатов исследования представлены основные направления деятельности в военном институте с целью профилактики и коррекции конфликтности курсантов: нормативно-правовой блок; социально-психологический блок; воспитательный блок.*

**Ключевые слова:** конфликт, конфликтность, курсанты, воинский коллектив.

**К**онфликтность личности изучается в разных теориях и науках: конфликтологии, психологии, социологии, политологии, правоведении, лингвистике, культурологии и пр. Многие отечественные и зарубежные ученые посвятили разработке теории конфликта свои исследования. Наиболее известные среди них: А.Я. Анцупов, Е.Г. Баранов, Н.В. Гришина, Л. Козер, Ю.И. Мягков, К. Томас, А.И. Шипилов, Л. Эрон и др.

Очень часто понятия «конфликтность» и «конфликт» рассматривают в качестве синонимов. Наиболее вероятно, это связано с тем, что конфликтность личности ярко проявляется именно в конфликте. Конфликт заключается в столкновении конфликтующих сторон из-за различных убеждений, позиций, мнений и пр. Уровни проявления конфликта подразделяют на внутриличностный, межличностный и межгрупповой. Люди с низким уровнем конфликтности также могут быть втянуты в конфликт. Но потенциальным инициатором конфликта является конфликтная личность.

В своих исследованиях учёные дают различные определения понятию «конфликтность»: Л.А. Петровская рассматривает конфликтность как «состояние готовности личности к конфликтам, ее степень вовлеченности в развитие конфликта» [10, с. 116]. Е.А. Рыльская определяет конфликтность через количество и интенсивность конфликтных диадных взаимодействий [12, с. 13]. В.А. Лабунская считает, что конфликтность – это неосознаваемая или частично осознаваемая установка личности на конфликт [8, с. 75]. По мнению Е.П. Ильина конфликтность является совокупностью эмоциональных свойств, которая состоит из вспыльчивости, обидчивости и мстительности» [5, с. 229]. Вспыльчивость носит временный характер, а обидчивость периодически актуализируется в поведении человека, несет в себе разрушительный потенциал. Так,

например, Е.Н. Корнеева считает: «...обидчивость усиливает отрицательные переживания, внешние события перестают существовать, становятся малозначимыми, а ответные реакции на них поражают окружающих враждебным, конфликтным отношением. И вследствие не прощенной обиды развивается мстительность, причиной которой является обидчивость личности» [7, с. 15–17].

Часто вместе с понятием «конфликтность» используют дефиницию «конфликтная личность». Само определение конфликтной личности первыми использовали А.А. Бодалев, А.Н. Сухов [9]. Конфликтная личность стремится к инициации негативных и деструктивных конфликтов. Значительная часть представителей возрастной психологии связывают конфликтность личности с возрастным кризисом. В период кризиса, по мнению А.Н. Алексеевой, Л.И. Божович проявляются недостатки, нарушение деятельности, формируются негативные черты характера. Л.И. Божович определяет конфликтность следующим образом: «...конфликтность характерна возрастному кризису, обостряется в случае депривации новых потребностей личности в сфере общения и деятельности» [1, с. 151]. Условия учебно-профессиональной деятельности курсантов как раз не позволяют реализовать в юношеском возрасте актуальную потребность в широких социальных контактах, с другой стороны, курсант вынужденно вовлечен в постоянные межличностные отношения, поэтому потребность в избирательных социальных контактах реализовывать затруднительно. С учётом вышеизложенного профилактика в курсантской среде потенциальных конфликтов напрямую связана с контролем и коррекцией конфликтности личности.

В нашей статье, конфликтность будем определять как сложный социальный феномен, который проявляется наиболее остро в период возрастных

Описательные статистики показателей конфликтности

Показатели конфликтности	М	$\delta$	v
Вспыльчивость	5,81	1,802	31
Напористость	5,67	1,883	33
Обидчивость	4,19	1,924	46
Неуступчивость	4,63	2,113	46
Компромисс	6,61	2,543	38
Мстительность	4,31	2,289	53
Нетерпимость	4,37	1,784	41
Подозрительность	5,09	1,794	35
Позитивная агрессивность	10,30	3,407	33
Негативная агрессивность	8,69	3,255	37
Конфликтность	16,61	3,461	21

Примечание: М – среднее значение,  $\delta$  – среднее квадратичное отклонение, v – коэффициент вариации

кризисов и в процессе значительного для личности изменения социальной обстановки. Конфликтность личности обеспечивает потенциальный уровень способности решать межличностные проблемы с использованием конфликта.

Компоненты конфликтности личности выделила в своём исследовании А.И. Сорокина [13, с. 6], определив их как: «...чувственный, мыслительный и деятельностный». Чувственный компонент отражает способность личности к эмпатии, сопереживанию. Мыслительный компонент представлен конфликтным мышлением (рассудительность, сосредоточенность, дивергентность). Деятельностный компонент определяет уровень развития конфликтного поведения, влияние на эффективность деятельности.

Конфликтность же определяется рядом таких качеств личности, как: характер, темперамент, уровень агрессивности и др. По мнению А.В. Гончарова на конфликтность в позднем юношеском возрасте влияет самоотношение [2]. Следовательно, одним из направлений в профилактике развития конфликтности личности курсантов будет работа по формированию профессионального самосознания, формирования положительной Я-концепции личности.

Многие исследователи выделяют такие особенности курсантских коллективов, которые провоцируют повышенную конфликтность: однородность коллектива по полу, относительная социальная изоляция, высокий уровень состязательности, многонациональность и многоконфессиональность и пр. Многие курсанты испытывают проблемы с развитием социального интеллекта, трудности в прогнозе поведения другого человека, оценке его качеств, мотивов и пр. Поэтому изучение психологического блока дисциплин является мощнейшим профилактическим фактором. На практических занятиях по многим курсам учебного плана факультета морально-психологического обеспечения проводятся занятия направленные на формирование социального интеллекта.

В исследовании Д.В. Давыдова [3] показан высокий уровень конфликтности курсантов (данные получены на выборке курсантов Пермского ВИ ВНГ РФ, 2016 г.), кроме того курсанты недооценивают свой уровень конфликтности.

По данным В.В. Пехтерева [11] и А.С. Кашапова [6] были выделены типы реагирования военнослужащих на конфликт: агрессия, уход и оптимальное разрешение. В исследовании приняли участие: военнослужащие по призыву, курсанты военного вуза и студенты гражданского вуза. Был реализован сравнительный анализ конфликтности трех групп испытуемых. На основе полученных данных была создана типология поведения в конфликте. Военнослужащие, склонные к тревожности не склонны к конфликтности. В случае если оппонентом в конфликте является командир, «старослужащий» или равный по положению, но более сильный в моральном или физическом плане сослуживец военнослужащие предпочитают уступить. Курсанты не склонны избегать ситуации конфликта. Поэтому конфликтность курсантов выше, чем у военнослужащих по призыву. В тоже время у курсантов более развиты настойчивость, лидерские качества. Те курсанты, которые используют уход от конфликта, имеют низкие показатели социальной адаптации. Уход от конфликта может в данном случае выполнять механизм защиты. Такие курсанты склонны к внутренним переживаниям, при этом внешне выглядят замкнутыми, поэтому окружающие, как правило, не оказывают им психологическую поддержку.

М.М. Кашапов [6] указывает, что курсанты, ориентированные на уход от конфликта не проявляют креативность, не умеют конструктивно разрешать конфликт. У военнослужащих же по призыву уход от конфликта определяется гибкостью поведения. Выпускникам межличностные отношения становятся не важны, и уход закрепляется как ведущая стратегия поведения. Чем меньше у курсанта развиты гибкость мышления, скорость формирования



новых навыков тем выше вероятность избегания конфликта. Военнослужащие по призыву отвергающие социальные нормы обладают высоким уровнем конфликтности. В свою очередь конфликтность курсантов объясняется соперничеством, духом состязательности. Курсанты более спонтанны в поведении. Чаще других склонны к агрессии курсанты, сомневающиеся в искренности других людей. Тогда как курсанты с низким уровнем конфликтности активны, деятельны, легко адаптируются к новым условиям. Студенты гражданских вузов менее агрессивны в конфликте, чем военнослужащие по призыву и курсанты. По степени конфликтности участников исследования можно расположить следующим образом: студенты гражданских вузов, курсанты военных вузов, военнослужащие по призыву (от минимальной конфликтности к максимальной). Следовательно, образ жизни, специфика деятельности оказывают существенное влияние на развитие конфликтности личности.

Целью эмпирического исследования явилось изучение конфликтности личности курсантов военного института и анализ возможных направлений деятельности по контролю и профилактике конфликтности. В исследовании приняли участие курсанты факультета морально-психологического обеспечения Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии России в количестве 154 человек. Возраст испытуемых варьирует в пределах от 19 до 25 лет, средний возраст испытуемых 21,3 года.

Для оценки конфликтности личности использовали методику «Личностная агрессивность и конфликтность» [4, с. 142–146].

Методика оценки конфликтности личности представляет собой опросник, состоящий из 80 вопросов. Отвечая на вопросы методики, испытуемые выбирают один из двух вариантов ответа: да или нет. В методике выделяют следующие шкалы: вспыльчивость; напористость, наступательность; обидчивость; неуступчивость; компромиссность; мстительность; нетерпимость к мнению других; подозрительность. По сумме первичных шкал вычисляются вторичные шкалы: позитивная агрессивность; негативная агрессивность; конфликтность.

Представим кратко результаты эмпирического исследования.

Для курсантов, как правило, характерен средний уровень вспыльчивости (данные представлены в таблице 1). Испытуемые достаточно легко переходят в состояние раздражительности, но при потере объекта угрозы приходят в состояние эмоционального равновесия, умеют контролировать свои непосредственные реакции, могут излишне эмоционально отреагировать в ситуациях, когда насмехаются, унижительно отзываются об их способностях и личном достоинстве. В ситуации горизонталь-

ных конфликтов по отношению к оппоненту берут на себя инициативу. Наступательная стратегия в конфликте не характерна, ситуативна. Курсанты наступление будут использовать с друзьями, близкими людьми. Обидчивость не выражена. Испытуемые не считают, что ситуация у других людей складывается более благоприятно, чем у них, на справедливую критику реагируют адекватно, не чувствительны к отсутствию положительного внимания со стороны командиров, преподавателей. Неуступчивость не проявляется. Подчиняются правилам, даже если они им не нравятся. В противоречивых ситуациях курсанты скорее проявят уступчивость. Месть не считают эффективным способом разрешения противоречий. Адекватно реагируют на возражения в конфликте, уважают мнение оппонента, но и свое отстаивают. Понимают ответственность, которая лежит на командире по регулированию конфликтов между подчиненными. Любезность может насторожить, к излишне доброму отношению проявляют подозрительность. Похвалу воспринимают как попытку манипуляции с последующей постановкой задачи. Позитивная агрессивность позволяет испытуемым проявлять наступательность и неуступчивость в конфликте, добиваться защиты собственных интересов. Выраженность негативной агрессивности слабо выражена. Курсанты терпимы к мнению других общая конфликтность ниже среднего.

Профилактику и коррекцию конфликтности в военном вузе можно подразделить на отдельные блоки: нормативно-правовой блок; социально-психологический блок; воспитательный блок. В рамках нормативно-правового блока курсанты формируют необходимые для профессиональной деятельности психолога и заместителя командира роты по работе с личным составом правовые знания и навыки. Данные знания формируются как в процессе аудиторной работы, так и в ходе стажировок. Социально-психологический блок содержит в себе работу по развитию социальных навыков взаимодействия в рамках поликультурного общества. Необходимые личностные качества могут быть сформированы в рамках изучения психологических дисциплин, особенно на практических занятиях. Воспитательный блок предполагает проведение культурно-досуговых мероприятий, в рамках которых курсанты имеют возможность расширить социальный опыт, научиться взаимодействовать с другими курсантами в неформальной обстановке. Проводимые мероприятия обеспечивают развитие и формирование компетентности общения в межнациональном коллективе. Межнациональное и межконфессиональное общение основано на навыках толерантного общения, конфликтологической компетентности.

Задача будущего офицера научиться обеспечивать благоприятный морально-психологический климат в воинском коллективе. Необходимо

формировать отношения, основанные на равноправных позициях сослуживцев, с учетом национальных и культурных традиций членов воинского коллектива.

Для коррекции высокой степени конфликтности курсантов можно использовать следующие направления деятельности:

– обеспечение в воинском коллективе активного полезного досуга;

– активное вовлечение курсантов в общественно-значимую деятельность вуза;

– анализ условий семейного воспитания курсантов, с целью выявления неблагополучных семей, которые имеют отрицательный асоциальный и антисоциальный опыт;

– реализация социально-психологических тренингов направленных на развитие коммуникативных навыков, обеспечение адаптации курсантов к условиям обучения в военном вузе;

– проведение практических занятий, круглых столов, конференций с курсантами по вопросам конфликтности в рамках военно-научного общества.

Основными условиями обеспечения эффективности коррекции конфликтности курсантов военного вуза, являются: психолого-педагогическое сопровождение в процессе всего периода обучения курсантов; организация общественно-значимой деятельности курсантов; формирование рефлексивных способностей.

Исходя из представленного материала можно сформулировать следующие выводы: 1) достаточно много исследований посвящено изучению теорий конфликта, но недостаточно изучается проблема конфликтности личности, которая является основой деструктивного поведения в конфликте; 2) конфликтность проявляется на разных уровнях социального взаимодействия; 3) конфликтность является свойством личности, в рамках которого можно выделить три основных компонента: когнитивный, аффективный, конативный.

В силу объективных и субъективных причин конфликтность курсантов военного вуза выше среднего, она имеет содержательное наполнение по отношению к студентам гражданских вузов. Необходимо учитывать специфику учебно-профессиональной деятельности курсантов, особенности воинского коллектива. Курсанты наиболее эффективно решают конфликты на горизонтальном уровне. С другой стороны в этих же конфликтах больше проявляется напористость, нетерпимость, настойчивость. В конфликтах по вертикали склонны использовать взаимные уступки. Адекватно реагируют на критику и замечания со стороны командиров.

#### Библиографический список

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

2. Гончаров А.В. Изучение влияния самоотношения на конфликтность личности студентов // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2010. – Т. 16. – № 1. – С. 237–240.

3. Давыдов Д.В. Особенности организации воспитательного процесса курсантов военных вузов, направленного на формирование конфликтологической культуры // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1: Психологические и педагогические науки. – 2014. – Вып. 2, ч. 1. – С. 33–42.

4. Диагностика эмоционально-нравственного развития / под ред. И.Б. Дерманова. – СПб.: Речь, 2002. – 171 с.

5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.

6. Кашинов А.С. Конфликтоустойчивость как личностная детерминанта адаптивного поведения студентов // Вестник Университета (Государственный университет управления). Серия: Социология, психология, педагогика и управление персоналом. – 2011. – № 4. – С. 60–61.

7. Корнеева Е.Н. Если в семье конфликт... – Ярославль: Академия развития; Академия Холдинг, 2001. – 189 с.

8. Лабунская В.А., Менджерцицкая Ю.А., Брус Е.Д. Психология затрудненного общения. – М.: Академия, 2001. – 288 с.

9. Основы социальной психологии / под ред. А.Н. Сухова. – М.: Кнорус, 2018. – 242 с.

10. Петровская Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Социальная психология: Хрестоматия / сост.: Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 475 с.

11. Пехтерев В.В. Детерминанты типов реагирования военнослужащих на конфликт: дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2011. – 189 с.

12. Рывьская Е.А. Влияние свойств личности учителя на особенности его конфликтов в подколлективе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 1996. – 16 с.

13. Сорокина А.И. Конфликтные проявления как форма позитивной активности в детском возрасте: дис. ... д-ра психол. наук. – Уфа, 2001. – 50 с.

#### References

1. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. – M.: Prosveshchenie, 1968. – 464 s.

2. Goncharov A.V. Izuchenie vliianiia samootnosheniia na konfliktnost' lichnosti studentov // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova. – 2010. – T. 16. – № 1. – S. 237–240.

3. Davydov D.V. Osobennosti organizatsii vospitatel'nogo protsesssa kursantov voennykh vuzov, napravlenno na formirovanie konfliktologicheskoi

- kul'tury // Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1: Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki. – 2014. – Vyp. 2, ch. 1. – S. 33–42.
4. Diagnostika emotsional'no-nravstvennogo razvitiia / pod red. I.B. Dermanova. – SPb.: Rech', 2002. – 171 s.
5. Il'in E.P. Emotsii i chuvstva. – SPb.: Piter, 2001. – 752 s.
6. Kashapov A.S. Konfliktoustoichivost' kak lichnostnaia determinanta adaptivnogo povedeniia studentov // Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyi universitet upravleniia). Seriya: Sotsiologiia, psikhologiia, pedagogika i upravlenie personalom. – 2011. – № 4. – S. 60–61.
7. Korneeva E.N. Esli v sem'e konflikt... – Iaroslavl': Akademiia razvitiia; Akademiia Kholding, 2001. – 189 s.
8. Labunskaiia V.A., Mendzheritskaia Iu.A., Breus E.D. Psikhologiia zatrudnennogo obshcheniia. – M.: Akademiia, 2001. – 288 s.
9. Osnovy sotsial'noi psikhologii / pod red. A.N. Sukhova. – M.: Knorus, 2018. – 242 s.
10. Petrovskaia L.A. O poniatiinnoi skheme sotsial'no-psikhologicheskogo analiza konflikta // Sotsial'naia psikhologiia: Khrestomatiia / sost.: E.P. Belinskaia, O.A. Tikhomandritskaia. – M.: Aspekt Press, 2003. – 475 s.
11. Pekhterev V.V. Determinanty tipov reagirovaniia voennosluzhashchikh na konflikt: dis. ... kand. psikhol. nauk. – Iaroslavl', 2011. – 189 s.
12. Ryl'skaia E.A. Vliianie svoistv lichnosti uchitelia na osobennosti ego konfliktov v pedkollektive: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – Kazan', 1996. – 16 s.
13. Sorokina A.I. Konfliktnye proiavleniia kak forma pozitivnoi aktivnosti v detskom vozraste: dis. ... d-ra psikhol. nauk. – Ufa, 2001. – 50 s.

Елькина Ирина Юрьевна

кандидат психологических наук  
Московский университет им. С.Ю. Витте  
elkina.i.u@yandex.ru

## ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА НА ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье представлен обзор психолого-педагогических подходов к определению коммуникативных качеств, необходимых педагогу для организации эффективного взаимодействия с учащимися, а также для организации личностно-развивающего образовательного пространства. Автором предпринята попытка исследовать влияние коммуникативных качеств молодых педагогов на эмоционально-оценочное отношение студентов к учебной деятельности. Математическая обработка полученных данных показала наличие статистически значимой связи между степенью проявления педагогом коммуникативных качеств и уровнем удовлетворенности студентов учебной деятельностью на занятиях этого педагога. Выявлено, что в наибольшей степени выражена связь удовлетворенности учебной деятельностью с показателями педагогического сотрудничества и эмоциональной привлекательности педагогов. Автором подчеркнута необходимость развития коммуникативных качеств будущих педагогов в условиях системы высшего педагогического образования.*

**Ключевые слова:** педагогическая коммуникация, удовлетворенность учебной деятельностью, становление будущих педагогов, эффективность учебной деятельности, коммуникативные качества педагога, гуманизация образования, педагогическое взаимодействие.

Истинная сущность гуманизации образования заключается в установлении таких взаимоотношений между участниками образовательного процесса, которые способствуют установлению ценностных, гуманистических отношений, взаимопониманию, сотрудничеству и сотворчеству педагога и учащегося, гармонизации личности педагога и учащегося. Одной из важных сторон педагогической деятельности выступает коммуникация, как одна из форм педагогического взаимодействия, которая осуществляется в системе педагогических отношений, в сфере педагогического общения.

Смысл педагогической коммуникации лежит в области информационного обслуживания образовательных процессов. В этом плане собственно коммуникативная деятельность для педагога не является самоцелью. В отличие от общения, она в какой-то мере носит прагматический характер, будучи направленной на удовлетворение коммуникативных потребностей участников педагогического взаимодействия, развитие их коммуникативных способностей, формирование коммуникативной компетентности, установление информационных связей во внешней среде.

В отечественной литературе вопросам педагогической коммуникации посвящены работы Т.Н. Волковой, В.С. Грехнева, И.А. Зимней, В.А. Кан-Калика, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, М.И. Лукьяновой, Л.М. Митиной, А.В. Мудрика, Н.Н. Обозовой, Е.Н. Шиянова и др. В зарубежной литературе сущность педагогической коммуникации рассматривали J. Johnson (1986), P. Richmond (1990), R. Schwarz (1994), M. Martin (1999), S. Myers (2007), J. Wood (2002), L. Liberante (2012), M. Manepova (2014), A. Khan (2017) и др.

Как субъект коммуникативной деятельности, педагог постоянно совершает разнообразные дей-

ствия. В учебном процессе с помощью коммуникативной деятельности педагог выстраивает информационно-познавательное взаимодействие. В системе воспитания обеспечивает межличностное взаимодействие, ценностно-смысловой обмен. В деловом общении реализует различные виды профессионально-педагогической коммуникации, совершает организационно-управленческие действия, налаживает связи с общественностью.

С помощью педагогической коммуникации в образовательном пространстве создается среда с заданными характеристиками отношений и взаимодействий, для обеспечения которых педагогу необходимо знание специфики и динамики информационных и познавательных потребностей участников педагогического процесса; понимание структуры и механизмов развития коммуникативных способностей; представление о содержании и структуре коммуникативной деятельности.

Эффективность профессиональной педагогической деятельности во многом зависит от коммуникативных качеств педагога, глубокое и всестороннее изучение которых будет способствовать поиску путей оптимизации профессионального развития педагога. Коммуникативные личностные качества определяют уровень владения коммуникативными функциями и умениями, необходимыми для эффективного взаимодействия с учащимися [4, с. 5].

Коммуникативные качества, необходимые педагогу для эффективного решения профессиональных задач, рассматриваются как в фундаментальных, так и в современных психолого-педагогических исследованиях. Отечественные и зарубежные авторы зачастую указывают на существенную роль таких профессионально значимых коммуникативных качеств педагога, как педагогическая эмпатия [1; 7; 19], педагогическая рефлексивность [8; 12; 17], педагогическая направ-

ленность [9; 12; 16], эмоциональная гибкость [8; 9], педагогическая общительность [11; 15; 20], педагогическое сотрудничество [9; 11; 18].

Можно предположить, что развитие коммуникативные качества педагога помогают установить открытые, доброжелательные взаимоотношения педагога с учащимися, основанные на принципах поддержки и ориентированных на развитие личности учащегося. Отношения, установившиеся между учащимся и педагогом, в свою очередь, существенно влияют на содержание эмоциональной стороны отношения к учебной деятельности, которая заключается в удовлетворенности этой деятельностью [10, с. 122].

Под удовлетворенностью учебной деятельностью принято понимать интегральное переживание, возникающее вследствие удовлетворения потребностей, вовлечённых в учебную деятельность; положительное оценочно-эмоциональное состояние человека, возникающее как следствие наличия у студента оптимального уровня сформированности учебной деятельности и условий ее протекания [14, с. 8]; эмоционально оценочное отношение студентов к выполняемой учебной деятельности и условиям ее протекания [10, с. 122].

Удовлетворенность обучением тесно связана с текущей мотивационной стороной учебной деятельности, а также повышает дальнейшую мотивацию учения [2]. Кроме того, удовлетворенность студентов учебной деятельностью выступает одним из условий позитивной динамики учебной активности, способствует большей вовлеченности обучающихся в учебную деятельность и более эффективному их личностному и профессиональному развитию [6, с. 6].

Для того чтобы изучить влияние коммуникативных качеств педагога, организующего обучение на отношение студентов к учебной деятельности, мы провели исследование, в котором приняли участие 82 студента 1 и 2 курсов очной формы обучения. Учащимся профилей «Финансы и страхование», «Психология», «Экономика и управление» и «Графический дизайн» предлагалось оценить коммуникативные качества аспирантов, осуществляющих проведение семинарских занятий в рамках педаго-

гической практики. Для этого нами была применена методика групповой оценки коммуникативной компетентности М.И. Лукьяновой, направленная на оценку шести профессионально значимых коммуникативных качеств и трех коммуникативных функций педагога [8]. Интерес для нашего исследования представляют результаты оценки студентами коммуникативных качеств каждого аспиранта: эмпатийности, рефлексии, общительности, гибкости, сотрудничества, эмоциональной привлекательности.

Студенты-психологи осуществляли оценку в отношении начинающего преподавателя философии. Студенты-дизайнеры оценили коммуникативные качества аспиранта, ведущего семинары по дисциплине «Психология и педагогика». Учащиеся профиля «Финансы и страхование» оценивали коммуникативные качества аспиранта, организующего практические занятия по дисциплине «Маркетинг». Студенты профиля «Экономика и управление» оценивали качества аспиранта, организующего практические занятия в рамках дисциплины «Основы финансовой культуры». Показатели выраженности коммуникативных качеств педагогов представлены в таблице 1.

Результаты методики ГОКК показали, что коммуникативные качества преподавателя, организующего практические занятия по дисциплине «Психология и педагогика» были оценены студентами на уровне выше среднего. Коммуникативные качества аспирантов, ведущих занятия по основам финансовой культуры и маркетингу, получили средние оценки. Самая низкая оценка была получена в отношении коммуникативных качеств преподавателя семинаров по философии.

Автор методики ГОКК М.И. Лукьянова отмечает, что внешняя оценка коммуникативных качеств и функций имеет важное значение: она помогает будущему педагогу соотнести мнение студентов об уровне развития своих коммуникативных функций и умений с собственной самооценкой, определив, таким образом, направление в дальнейшем личностном и профессионально-педагогическом развитии [8].

Кроме этого, мы предложили студентам заполнить опросник, представляющий собой модифици-

Таблица 1

Уровень развития коммуникативных качеств молодых педагогов

	Эмпатия	Рефлексия	Общительность	Гибкость	Сотрудничество	Эмоц. привлек	Среднее значение
Философия	1,9*	1,8*	2,1*	2,5*	1,6*	2,3*	2,0
Психология и педагогика	4,2**	4,5***	4,6***	4,1**	4,7***	4,7***	4,5
Основы финансовой культуры	3,3*	3,5**	3,9**	3,4**	3,9**	4,1**	3,7
Маркетинг	4,2**	4,1**	4,6***	3,9**	4,3**	4,5***	4,3

Примечание: \* – относительно низкий уровень; \*\* – относительно средний уровень; \*\*\* – несколько выше среднего; \*\*\*\* – относительно высокий.

Таблица 2

## Удовлетворенность студентов учебной деятельностью

	Полная неудовлетворенность, учебная деятельность идет неблагоприятно	Учебная деятельность идет недостаточно благополучно	Учебная деятельность протекает в пределах нормы	Обучение идет благополучно, студент испытывает удовлетворение
Философия	8,7%	43,5%	47,8%	0%
Психология и педагогика	0%	5%	45%	50%
Основы финансовой культуры	0%	11,1%	77,8%	11,1%
Маркетинг	0%	4,8%	76,2%	19%

рованный вариант теста-опросника Л.В. Мищенко, направленного на исследование эмоционально-оценочного отношения студентов к учебной деятельности [10, с. 123]. Из шести субшкал, измеряющих уровень общей удовлетворенности учебной деятельностью, мы использовали две шкалы, с помощью которых студенты каждой группы оценивали удовлетворенность учебным процессом на практических занятиях по дисциплинам, указанным ранее. Модифицированный опросник включил в себя шкалу удовлетворенности содержанием учебного процесса (в рамках одной указанной дисциплины) и шкалу удовлетворенности взаимодействием с преподавателем (аспирантом, организующим практические занятия по этой дисциплине). Полученные результаты представлены в таблице 2.

Обработка результатов опросника показала, что наибольшее удовлетворение содержанием учебного процесса и взаимодействием с преподавателем студенты испытывают на практических занятиях по дисциплине «Психология и педагогика». На семинарах по дисциплинам «Основы финансовой культуры» и «Маркетинг» большая часть учащихся удовлетворена учебной деятельностью в средней степени. На практических занятиях по дисциплине «Философия» удовлетворенность учебной деятельностью в пределах нормы показала только половина опрошенных студентов, остальные учащиеся испытывают ряд трудностей.

Для того чтобы проверить наличие статистически значимой связи между оценкой студентами коммуникативных качеств молодых педагогов и показателями удовлетворенности учебной деятельностью на занятиях у этих педагогов, мы применили коэффициент линейной корреляции Пирсона. Математическая обработка результатов показала, что связь между исследуемыми переменными статистически значима ( $r = 0,76$ ,  $p < 0,01$ ). Особенно ярко выраженной оказалась связь удовлетворенности учебной деятельностью с показателями педагогического сотрудничества ( $r = 0,79$ ,  $p < 0,01$ ) и эмоциональной привлекательностью педагогов ( $r = 0,77$ ,  $p < 0,01$ ). Таким образом, можно предположить, что уровень выраженности коммуникативных качеств педагога оказывает влияние на удовлетворенность студентов учебной деятельностью.

Педагог, имеющий развитые коммуникативные качества, способен проявлять по отношению к учащимся уважение, внимание и сопереживание, стремиться к установлению равноправных, открытых и доверительных отношений. На занятиях у таких педагогов студенты чувствуют себя уверенно, имеют возможность реализовывать свой потенциал, проявляют активность и инициативу, испытывают воодушевление и удовлетворение. Деятельность студента, которая сопровождается ощущением удовлетворения, становится движущей силой его развития. Не выступает двигателем развития личности деятельность, совершающаяся по принуждению или по необходимости.

Современные исследования, направленные на изучение личностных качеств будущих педагогов говорят о том, что в большинстве случаев их коммуникативные личностные качества недостаточно развиты, а система высшего образования испытывает потребность в развитии коммуникативных качеств студентов педагогических специальностей [3, с. 25; 13, с. 76]. В связи с этим по-прежнему актуальной остается проблема развития у будущих педагогов коммуникативных качеств, необходимых для организации эффективного учебного процесса.

Педагог является специалистом, личность которого оказывает существенное влияние на успешность реализации профессиональных задач. Становление будущих педагогов предполагает не только усвоение определенных знаний в области профессиональной деятельности и овладение технологиями взаимодействия, но и развитие коммуникативных способностей и умений, необходимых для становления профессионально значимых коммуникативных качеств. Для решения этой задачи необходимо разрабатывать средства диагностики и методы развития коммуникативных способностей и умений, подробно исследовать педагогические и психологические условия, оказывающие влияние на развитие коммуникативных качеств будущих специалистов в период обучения в высшем учебном заведении.

## Библиографический список

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. – М.:

Международ. пед. акад., 1995. – 209 с.

2. *Вервейко И.Н., Викторова Е.А.* Взаимосвязь уровня удовлетворенности учебной деятельностью и учебной мотивации студентов [Электронный ресурс] // Научный электронный архив. – Режим доступа: <http://econf.rae.ru/article/6999> (дата обращения: 19.08.2019).

3. *Елькина И.Ю.* Исследование уровня развития коммуникативных личностных качеств молодых преподавателей высшей школы // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 1. – С. 21–26.

4. *Елькина И.Ю.* Развитие коммуникативных личностных качеств студентов педагогических специальностей как базового компонента коммуникативной культуры: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Н/Новгород, 2012. – 25 с.

5. *Зарецкая И.И.* Коммуникативная культура учителя и руководителя. – М.: Сентябрь, 2002. – 159 с.

6. *Лабынцева И.С.* Особенности динамики учебной деятельности студентов с разным отношением к профессии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов/Д: Южный Федеральный университет, 2013. – 22 с.

7. *Лазурский А.Ф.* Очерк науки о характерах. – М.: Наука, 1995. – 271 с.

8. *Лукьянова М.И.* Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144 с.

9. *Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 320 с.

10. *Мищенко Л.В.* К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 3 (12). – С. 122–128.

11. *Мудрик А.В.* Индивидуальная помощь в социальном воспитании // Новые ценности образования: Забота – поддержка – консультирование. Вып. 6. – М., 1996. – С. 51–55.

12. *Сластенин В.А., Чижасова Г.И.* Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

13. *Татарникова Н.С.* Психолого-педагогическая помощь и поддержка студентов педагогического вуза в личностном и профессиональном развитии // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – № 3. – С. 72–78.

14. *Чельцова М.Г.* Формирование удовлетворенности учебной деятельностью студентов педагогического колледжа в процессе профессиональной подготовки: автореф. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2004. – 23 с.

15. *Шиянов Е.Н., Котова Е.Б.* Педагогическое взаимодействие. – Ростов/Д: Изд-во РПУ, 1997. – 112 с.

16. *Duta N.* The Effective Communication in Teaching. Diagnostic Study Regarding the

Academic Learning Motivation to Students / Duta N., Panisoara I, Panisoara G // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – N. 186. – P. 1007–1012. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.04.064.

17. *Impedovo M.* Becoming a Reflective In-Service Teacher: The Role of Research Attitude / Impedovo M., Malik S. // Australian Journal of Teacher Education. – 2016. – Vol. 41. – Issue 1. – P. 100–112. DOI:10.14221/ajte.2016v41n1.6.

18. *Goncz L.* Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology // Open Review of Educational Research. – 2017. – Vol. 4. – Issue 1. – P. 75–95. DOI:10.1080/23265507.2017.1339572.

19. *Jordan J.* Radical Empathy in Teaching / Jordan J., Schwartz H. // Special Issue: Teaching and Emotion. – 2018. – Issue 153. – P. 25–35. DOI: 10.1002/tl.20278.

20. *Kim L.* A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout / Kim L., Jorg V., Klassen R. // Educational Psychology Review. – Vol. 31. – Issue 1. – P. 163–195. DOI:10.1007/s10648-018-9458-2

#### References

1. *Bozhovich L.I.* Izbrannye psikhologicheskie trudy: Problemy formirovaniia lichnosti. – М.: Mezhdunarod. ped. akad., 1995. – 209 s.

2. *Verveiko I.N., Viktorova E.A.* Vzaimosviaz' urovnia udovletvorennosti uchebnoi deiatel'nost'iu i uchebnoi motivatsii studentov [Elektronnyi resurs] // Nauchnyi elektronnyi arkhiv. – Rezhim dostupa: <http://econf.rae.ru/article/6999> (data obrashcheniia: 19.08.2019).

3. *El'kina I.Iu.* Issledovanie urovnia razvitiia kommunikativnykh lichnostnykh kachestv molodykh prepodavatelei vysshei shkoly // Vestnik Mininskogo universiteta. – 2013. – № 1. – S. 21–26.

4. *El'kina I.Iu.* Razvitie kommunikativnykh lichnostnykh kachestv studentov pedagogicheskikh spetsial'nostei kak bazovogo komponenta kommunikativnoi kul'tury: avtoref. dis. ... kand. psikhool. nauk. – N/Novgorod, 2012. – 25 s.

5. *Zaretskaia I.I.* Kommunikativnaia kul'tura uchitelia i rukovoditelia. – М.: Sentiabr', 2002. – 159 s.

6. *Labyntseva I.S.* Osobennosti dinamiki uchebnoi deiatel'nosti studentov s raznym otnosheniem k professii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Rostov/D: Iuzhnyi Federal'nyi universitet, 2013. – 22 s.

7. *Lazurskii A.F.* Ocherk nauki o kharakterakh. – М.: Nauka, 1995. – 271 s.

8. *Luk'ianova M.I.* Psikhologo-pedagogicheskaia kompetentnost' uchitelia: diagnostika i razvitie. – М.: TTs Sfera, 2004. – 144 s.

9. *Mitina L.M.* Psikhologiiia truda i professional'nogo razvitiia uchitelia. – М.: Akademiia, 2004. – 320 s.

10. Mishchenko L.V. K probleme diagnostiki otnosheniia studentov k uchebnoi deiatel'nosti // Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniia. – 2007. – № 3 (12). – S. 122–128.
11. Mudrik A.B. Individual'naia pomoshch' v sotsial'nom vospitanii // Novye tsennosti obrazovaniia: Zabota – podderzhka – konsul'tirovanie. Vyp. 6. – M., 1996. – S. 51–55.
12. Slastenin V.A., Chizhakova G.I. Vvedenie v pedagogicheskuiu aksiologiiu. – M.: Akademiia, 2003. – 192 s.
13. Tatarnikova N.S. Psikhologo-pedagogicheskaiia pomoshch' i podderzhka studentov pedagogicheskogo vuza v lichnostnom i professional'nom razvitii // Sovremennaia nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriia: Gumanitarnye nauki. – 2011. – № 3. – S. 72–78.
14. Chel'tsova M.G. Formirovanie udovletvorennosti uchebnoi deiatel'nost'iu studentov pedagogicheskogo kolledzha v protsesse professional'noi podgotovki: avtoref. ... kand. ped. nauk. – Novokuznetsk, 2004. – 23 s.
15. Shiiyanov E.N., Kotova E.B. Pedagogicheskoe vzaimodeistvie. – Rostov/D: Izd-vo RPU, 1997. – 112 s.
16. Duta N. The Effective Communication in Teaching. Diagnostic Study Regarding the Academic Learning Motivation to Students / Duta N., Panisoara I, Panisoara G // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – N. 186. – P. 1007–1012. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.04.064.
17. Impedovo M. Becoming a Reflective In-Service Teacher: The Role of Research Attitude / Impedovo M., Malik S. // Australian Journal of Teacher Education. – 2016. – Vol. 41. – Issue 1. – P. 100–112. DOI:10.14221/ajte.2016v41n1.6.
18. Goncz L. Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology // Open Review of Educational Research. – 2017. – Vol. 4. – Issue 1. – P. 75–95. DOI:10.1080/23265507.2017.1339572.
19. Jordan J. Radical Empathy in Teaching / Jordan J., Schwartz H. // Special Issue: Teaching and Emotion. – 2018. – Issue 153. – P. 25–35. DOI: 10.1002/tl.20278.
20. Kim L. A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout / Kim L., Jorg V., Klassen R. // Educational Psychology Review. – Vol. 31. – Issue 1. – P. 163–195. DOI:10.1007/s10648-018-9458-2



**Плетенёва Ирина Финогеновна**

доктор педагогических наук, профессор

**Мартынова Любовь Николаевна**

кандидат педагогических наук, доцент

**Барина Лариса Владимировна**Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина  
pleteneva.if@mail.ru, pipdosh@mail.ru, barinavalora@mail.ru

## ВОЛОНТЁРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Статья посвящена комплексному исследованию деловых и личностных качеств студентов педагогических факультетов, занимающихся волонтерской деятельностью. Показано, что участие студентов в волонтерской деятельности способствует: 1) приобретению разносторонних знаний; 2) совершенствованию имеющихся умений, навыков взаимодействия с окружающими; 3) формированию объективной оценки как трудностей, так положительных сторон будущей профессиональной деятельности. Выявлен необходимый для волонтера набор деловых и личностных качеств, обуславливающих эффективность волонтерской деятельности, что, в свою очередь, способствует формированию готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов. Авторы сосредотачивают внимание на факторах, повлиявших на решение студентов заниматься волонтерской деятельностью, мотивах осуществления волонтерской деятельности, анализе представлений студентов о перспективности развития данного вида деятельности как особой социальной сферы, изучению мнения студентов о той роли, которую может сыграть участие в добровольческой деятельности для будущей педагогической работы.

**Ключевые слова:** волонтеры, волонтерская деятельность, деловые качества, личностные качества, преодоление трудностей, диалог, мотивы, самореализация, ценность.

В условиях реформирования экономической, социальной, культурной сфер жизни общества особую актуальность приобретает развитие волонтерского движения. Дееспособность этой живой, динамично развивающейся системы, напрямую связанной с интересами общества в повышении внимания к нуждающимся в помощи, возрастает в связи с осложнением социальной ситуации [4]. По данным Федеральной службы государственной статистики в Российской Федерации 1 млн. 600 тыс. детей, или 4,5% всего детского населения, имеют ограниченные возможности здоровья и нуждаются в помощи и поддержке в организации их жизни. Из числа инвалидов только 13% трудоспособного возраста имеют постоянную работу [18], а остальным требуется внимание, помощь в трудоустройстве, что является одним из главных направлений социальной политики в Российской Федерации, закрепленным в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Пристального внимания требует решение проблем молодежи, в среде которой обнаруживается несоответствие жизненных целей и ценностей государственным запросам (Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг.; Государственная программа развития воспитания граждан РФ на 2016–2020 гг.), неготовность к восприятию мировоззренческих задач, несформированность позитивных установок, проявление асоциального поведения.

Ситуация в Липецкой области отражает общероссийскую тенденцию: из более трёх тысяч инвалидов у многих состояние здоровья препятствует освоению профессиональных программ. Им необ-

ходима помощь в организации быта, культурного досуга. Имеет место еще одна проблема: в среде молодежи, особенно подросткового возраста, наблюдается несформированность твердых убеждений в осознанном подходе к решению сложных жизненных задач, что требует оказания им помощи в определении жизненных ориентиров. В этих условиях важное значение приобретает деятельность волонтеров.

Интерес к волонтерскому движению чрезвычайно велик как в России, так и за рубежом. Зарубежная наука к настоящему времени освоила весьма существенный пласт знаний относительно добровольческой деятельности: сформулированы цели, содержание и принципы ((альтруизм, добро, свобода выбора, сострадание и др.) её организации (Д. Норт, Т. Парсонс, Н. Смелзер, Р. Стеббинс и др.) [3]. Под «волонтерством» в западной науке понимается деятельность, осуществляемая на безвозмездной основе и направленная на достижение социально значимых целей по решению проблем общества [15, с. 92]. Оно представляется социальным образованием, ресурсом общества, созданным для оказания помощи нуждающимся с минимальной денежной компенсацией [16, с. 70]; системой, функционирующей в контексте разнообразных отношений [12, с. 496]; социальным институтом, выполняющим важнейшую интегративную функцию – ретрансляцию социально значимых ценностей в процессе коммуникации и социализации [9, с. 6].

В зарубежной литературе поднимается вопрос о необходимости отбора кандидатов для волонтерской деятельности. Высказывается мысль о том, что волонтер должен обладать специфическими умениями и навыками [8].

В России вопросы личности волонтера рассматриваются на уровне научно-теоретических исследований. И. Левдер отмечает, что добровольческая деятельность важна не только для нуждающихся в помощи, она имеет большое воспитательное и образовательное значение для самих волонтеров: «он учится выстраивать социальные отношения, осознает свою значимость и востребованность в обществе, совершенствует нравственные качества» [8, с. 12]. С.В. Тетерским и О.В. Решетниковым описана группа альтруистических (эмпатия, моральный долг и т.п.) и группа материально-символических (стремление к признанию, известности, власти и др.) мотивов деятельности волонтеров [17, с. 70]. А.А. Клепикова рассматривает волонтерство как отдельный вид профессиональной деятельности, для которой необходим набор специфических навыков, знаний и практик. Особенности профессиональной деятельности волонтеров автор считает особой идеологией, собственной системой норм, свобод и др. [6, с. 74].

В понимании сущности волонтерской деятельности отечественная наука, как и зарубежная, базируется на альтруистических посылах [17], осознавая ее как форму социального служения по свободному волеизъявлению [14, с. 54]. Понятие «волонтер» трактуется Е.И. Холостовой, как человек, оказывающий помощь по своей воле, по согласию, а не по принуждению [19, с. 15]. В работах О.В. Ощехиной представлены онтологические и гносеологические основания волонтерской деятельности. Исследователь считает, что волонтеры должны стремиться к постоянному самосовершенствованию [11, с. 4]. М.В. Певная актуализирует идею постановки цели волонтерской деятельности как условия эффективности работы добровольцев [13, с. 111]. С.Р. Агирбов проводит анализ мотивов, цели и задач волонтерской деятельности [1, с. 68-73]. Важную проблему поднимает Л.А. Кудринская. Ею выявлены стимулы деятельности волонтеров: возможность приобщения к новым видам деятельности, интерес к международным проектам и акциям (Олимпиада, Всемирный день добровольца и т. д.) [7, с. 5]. Для доказательства значимости волонтерского движения в современных условиях отечественные исследователи обращаются к истории развития волонтерского движения в России. Ими раскрыта деятельность волонтеров, начиная с середины XVIII в., показаны направления безвозмездной помощи нуждающимся, описана деятельность студентов, сестер милосердия, скаутов, комсомольцев по оказанию помощи нуждающимся в различные исторические эпохи [5]. По утверждению А.В. Шарыпина, россияне всегда отличала более высокая активность в волонтерской деятельности в сравнении с представителями других стран, в частности Франции, Японии и др. [20].

Анализ теории изучаемого вопроса позволил констатировать: как зарубежными, так и отечественными исследователями уделяется серьезное внимание развитию волонтерского движения: 1) предпринимаются попытки раскрыть сущность данного феномена; 2) изучаются цели и содержание деятельности волонтеров; 3) предлагается рассматривать волонтерство как вид профессиональной деятельности.

Однако необходимо отметить неполноту научных представлений о личности волонтера. Нельзя не заметить, при всей разносторонности исследования волонтерской деятельности, проблемы личности волонтера не получили должного освещения в литературе. Активность участия студенческой молодежи в волонтерской деятельности вызывает необходимость изучения деловых и личностных качеств, определяющих эффективность этой деятельности и мотивов участия в добровольческой деятельности.

Сказанное позволило сформулировать проблему, заключающуюся в необходимости изучения мотивов, деловых и личностных качеств как детерминант эффективного осуществления волонтерской деятельности. Особое место в развитии волонтерского движения принадлежит учащейся молодежи, студентам высших профессиональных учебных учреждений. Для них реализация добровольческой функции выступает важным фактором профессионального самоформирования: приобретаются знания, умения, навыки взаимодействия с представителями различных социальных групп; формируются новые и получают дальнейшее развитие деловые и личностные качества.

Следует заметить, что в литературе поднимались вопросы развития студенческого волонтерского движения. В работах А.В. Шарыпина нашли отражение проблемы о роли волонтерской деятельности в развитии активной гражданской позиции студентов. В исследованиях О.В. Ощехиной отражены проблемы разработки и реализации конкретных проектов по формированию имиджа волонтера [11, с. 58]. В поле нашего исследовательского интереса оказались вопросы, не получившие освещения в научной литературе: участия в волонтерском движении студентов педагогических учебных учреждений; факторы, обуславливающие вступление студентов в ряды волонтеров; зависимость эффективности добровольческой деятельности от сформированности мотивов, деловых и личностных качеств волонтеров.

Данное исследование сосредоточено на вопросах, не получивших глубокого и полного освещения в научной литературе: мотивация участия в волонтерском движении студентов педагогических факультетов высших профессиональных учебных учреждений; факторы, обуславливающие вступление студентов в ряды волонтеров; зависимость

эффективности выполняемой добровольческой деятельности студентами от сформированности мотивов, деловых и личностных качеств волонтеров. Исследование осуществлено на базе педагогических факультетов высших профессиональных учебных учреждений Липецкой области. В работе приняли участие 150 студентов.

Исследование волонтерской деятельности студентов осуществлялось в три этапа. Первый посвящён изучению факторов, обусловивших интерес студентов к волонтерской деятельности. На этом этапе использованы методы анкетирования студентов, которые дополнялись беседой. На втором этапе с использованием аналогичных методов анализировались мотивы вступления студентов в ряды волонтеров.

Третий этап посвящён изучению деловых (умений) и личностных качеств студентов, обеспечивающих успешность добровольческой деятельности. На этом этапе использовались:

1) Рейтинг. Из предложенного экспериментатором списка деловых качеств (умений) студенты отмечали в баллах значимые и необходимые – 10 баллов, остальные качества по мере уменьшения значимости снижались в количестве баллов и наименее значимые определялись баллом – 1;

2) Ранжирование. Предложенный экспериментатором список личностных качеств студенты располагали в последовательности, которую определяли самостоятельно: от более значимых и необходимых для выполнения волонтерской деятельности – 5 баллов, к менее значимым и совсем не значимым – 1 балл;

3) Самохарактеристики студентов. Испытуемым предлагалось написать характеристику и отметить наиболее ценные качества, которые по их мнению сформированы, а какие качества они стремятся воспитать;

4) Практические методы: деловые игры (имитирование волонтерской деятельности); выполнение студентами практических задач по осуществлению волонтерской деятельности (включение студентов в волонтерскую деятельность);

5) Экспертная оценка компетентных судей выполнения студентами практических заданий. Педагоги выступали в качестве компетентных судей в оценке деловых и личностных качеств студентов, наблюдая за их деятельностью в процессе проведения деловых игр и непосредственно при выполнении волонтерской деятельности. В процессе наблюдения за работой студентов эксперты обращали внимание на системность в работе; ответственность и заинтересованность выполнения практических заданий; компетентность (наличие умений) и личностные качества.

Изучение состояния вопроса обнаружило необходимость уточнения сущности понятий «волонтер», «волонтерская деятельность». «Волонтер»,

в настоящем исследовании определяется как человек, испытывающий потребность добровольно и безвозмездно прийти на помощь нуждающемуся (ребенку, подростку, сверстнику, пожилому человеку), оказавшемуся в трудной жизненной ситуации. Регулятором поведения волонтера выступает осознание волонтерской деятельности как ценности, с одной стороны, а с другой – осознание значимости этого вида деятельности для будущей профессии.

«Волонтерская деятельность» понимается как активность студента, проявляющаяся в преобразовании сложных жизненных ситуаций людей различных возрастных категорий, нуждающихся в помощи в силу ограниченных возможностей здоровья.

Определение данных понятий позволило перейти к изучению факторов, обусловивших решение студентов заниматься волонтерской деятельностью. Анализ материалов анкет и бесед показал, что решение заняться волонтерской деятельностью у абсолютного большинства испытуемых принималось в период обучения в вузе. Об этом говорят 98,7% студентов. И лишь 1,3% отметили такой фактор информации о сущности и значимости волонтерской деятельности как беседы в школе о развитии волонтерства в стране.

Из числа студентов, получивших информацию о сущности волонтерского движения в вузе (144 человека), 81,8% обозначили фактором, обусловившим решение заняться волонтерской работой, выступила социальная сеть, у 18,2% студентов данное решение сформировалось под влиянием знакомых и сверстников. Аналогичные данные представил Н.Ф. Басов: наибольший процент респондентов сослались на влияние СМИ в принятии решения заниматься волонтерской деятельностью [2].

Следующий этап исследования посвящён изучению мотивов студентов вступления в ряды волонтеров: познавательные, социальные и мотивы творческой самореализации. К познавательным мотивам отнесены: 1) возможность расширения кругозора (возможность общения с людьми различных возрастов и др.); 2) возможность приобретения знаний о формах и методах работы с группами населения с ограниченными возможностями; 3) возможность совершенствования имеющихся знаний об окружающих. В группу социальных мотивов включены: 1) потребность быть полезным обществу; 2) осознание возможности получить одобрение со стороны окружающих; 3) возможность приобретения умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности. К мотивам возможности творческой самореализации отнесены: 1) необходимость самостоятельно определять наиболее эффективные пути взаимодействия; 2) возможность в практической деятельности видеть собственные неудачи и наметить пути их преодоления; 3) необходимость предвидения не стандартных ситуаций в работе и проявлять готовность к их разрешению.

В ходе изучения мотивов студентов выяснилось: 68,7% участие в волонтерской деятельности связывают с возможностью расширения кругозора, приобретения знаний о формах и методах работы с группами населения с ограниченными возможностями, совершенствования имеющихся знаний об окружающих людях (группа познавательных мотивов). Одновременно они испытывают потребность быть полезным обществу, получить одобрение со стороны окружающих, приобрести умения, необходимые для будущей профессиональной деятельности (социальные мотивы) и потребность самостоятельно определять наиболее эффективные пути взаимодействия, анализировать собственные неудачи и осознавать пути их преодоления, научиться предвидению не стандартных ситуаций и разрешать их (мотивы творческой самореализации).

В ходе анализа мотивов обнаружили группы студентов, руководствующиеся только познавательными мотивами – 10,7% , только социальными – 5,3% и возможности творческой самореализации – 15,3%.

Наибольшее количество студентов решают заниматься волонтерской деятельностью, так как испытывают потребность в расширении собственного кругозора, осознают ценность волонтерской

деятельности в развитии общества, видят роль добровольческой деятельности в приобретении знаний и умений, которые могут стать полезными для будущей профессиональной деятельности. Одновременно испытывают потребность в творческой самореализации, что является необходимым элементом волонтерской деятельности (68,7%).

Наши данные о мотивах осуществления волонтерской деятельности согласуются с результатами исследований М. Олчмана и П. Джордана. По их материалам, желание помочь нуждающимся выразили 61% респондентов [10, с. 19], то есть сострадание, безразличное отношение к окружающим выступает важной нравственной характеристикой современного человека.

Следующий этап работы – изучение деловых (умений) и личностных качеств студентов, определяющих успешность волонтерской деятельности. Мы выделили пять, на наш взгляд, наиболее важных деловых качеств, которыми необходимо владеть студентам, и для каждого делового качества определили перечень личностных качеств, способствующих успешной реализации деловых (умений) качеств. Сформированность как деловых (умений), так и личностных качеств обуславливает успешность осуществления волонтерской деятельности.

Таблица 1

Данные самооценки студентов и оценки экспертов о наличии деловых и личностных качеств у волонтеров Липецкой области

Деловые качества	Личностные качества	Владеют качествами (в %)	
		Самооценка студентов (150 чел.)	Оценка экспертов (10 чел.)
1. Сформированность представлений о сущности и видах волонтерской деятельности	потребность в новых знаниях о сущности и видах волонтерской деятельности;	100	89,7
	осознание значимости волонтерской деятельности для будущей профессиональной деятельности;	80	73,5
	представление о перспективности волонтерской деятельности как особого вида социальной сферы	100	89,7
2. Умение понимать состояние субъекта взаимодействия и изменять тактику общения	корректность и тактичность во взаимодействии;	100	75,6
	навыки ведения диалога;	89,5	65,7
	самоорганизованность в неожиданной ситуации	90	40,5
3. Уверенность и демонстрация спокойствия в экстремальной ситуации	умение сохранять внешнюю невозмутимость;	100	89,6
	высокая требовательность к себе;	90,8	76,8
	быстрая реакция на происходящее	76,7	46,7
4. Умения анализировать, систематизировать и классифицировать приобретаемые практические знания	владение набором действий и операций по оказанию помощи;	90,6	67,7
	умение использовать систему методов и форм оказания помощи согласно индивидуальным особенностям субъектов воздействия ;	15,7	0
	умение проектировать пути совершенствования имеющихся практических знаний	0	0
5. Способность и потребность в оценке собственных действий	осознание сущности волонтерской деятельности: положительные моменты и негативные стороны;	87,1	67,8
	мобилизация усилий на преодоление возникающих трудностей;	98,6	56,7
	знание источников, из которых можно получить консультацию по работе	10,4	10,6

Наличие у студентов деловых и личностных качеств изучалось методами самооценки студентов и экспертной оценки компетентных судей (педагогами). Студенты участвовали в проведении: 1) акции «Протяни руку помощи» (посещение детских больниц и домов престарелых; оказание помощи престарелым и людям с ограниченными возможностями (инвалидам) на дому и др.); 2) акции «Экологический десант» по благоустройству территорий, вывозу бытового мусора с берегов рек и водоёмов, посадка цветов и деревьев в парковых зонах, оформление городских клумб и газонов; 3) в уходе за бездомными и больными животными, в том числе поиске новых хозяев для беззащитных питомцев.

Студенты принимали участие в работе отрядов «SOS» (на базе ЕГУ им. И.А. Бунина г. Елец) и «Добровольцы»: участвовали в поисках пропавших и заблудившихся, расклеивали информативные листки, опрашивали население и др. Они были задействованы при проведении просветительских мероприятий, направленных на профилактику наркомании, курения, алкоголизма, подростковой преступности, в пропаганде здорового образа жизни (раздача просветительской литературы); в организации экскурсий по г. Ельцу – городу воинской славы; в проведении благотворительных концертов и театральных выступлений, в оказании помощи самодеятельным коллективам при организации концертов и фестивалей; в работе по пропаганде волонтерской деятельности.

Материалы самооценки и экспертной оценки представлены в таблице 1.

Материалы, представленные в таблице, свидетельствуют о значительных расхождениях в самооценке студентов о наличии у них деловых и личностных качеств с оценкой экспертных судей. Сложившаяся ситуация является отражением сформированного у студента представления, предположения о наличии названных качеств, не подкрепленных пробой сил в практической деятельности. Получая сведения о волонтерской деятельности из СМИ (материалы приведены выше), студенты заинтересовываются этим видом деятельности, появляется потребность помочь тем, кто нуждается в поддержке, помощи. Данный факт подтверждается мотивами, на которые указали студенты. Однако на этом этапе осознания необходимости владения определенным набором умений и личностных качеств еще отсутствует.

Оценка экспертных судей базируется на анализе выполнения студентами практических заданий, где нашло отражение отсутствие требуемых деловых и личностных качеств.

Таким образом, осуществив изучение деловых (умений) и личностных качеств студентов, необходимых для эффективной реализации волонтерской деятельности, можно сделать следующий вывод.

1. Как и любой вид деятельности, волонтерская деятельность, являясь весьма специфичной, предъявляет серьезные требования к ее участникам. Отсюда, анализ готовности студентов к осуществлению волонтерской деятельности должен включать: представление студентов о её сущности; наличие системы мотивов, направленных на познание ее особенностей, на осознание ее социальной значимости, на необходимость творческого решения возникающих проблем.

2. Реализация волонтерской деятельности требует от участников наличия определенных деловых и личностных качеств. Изучение их требует использования системы методов научно-педагогического исследования, которая позволяет объективно оценить готовность участников к волонтерской деятельности.

3. Изучение готовности студентов к волонтерской деятельности должно базироваться на системном изучении: факторов, мотивов и их взаимосвязи с деловыми и личностными качествами.

4. Важной составляющей подготовки будущего учителя является участие в волонтерской деятельности. Студент имеет возможность приобрести набор качеств, которые позволят ему творчески решать педагогические проблемы: мировоззренческая позиция; осознание трудностей и привлекательных сторон будущей профессии; умение взаимодействия; анализ и самооценка выполняемой работы; умение проектирования деятельности и др.

#### Библиографический список

1. *Агирбов С.Р., Сказко А.С.* Добровольчество (волонтерство): этический аспект // Научно-исследовательские публикации. – 2014. – № 4. – С. 68–73.
2. *Басов Н.Ф.* Социальная работа с молодежью. – М.: Дашков и К, 2009. – 328 с.
3. *Бидерман К.* Координация работы добровольцев и менеджмент волонтерских программ в Великобритании. – М.: Альфа-М, 2009. – 64 с.
4. *Виноградов Д.А.* Волонтеры в Крымске: разбор завалов, сортировка помощи и поиски еды [Электронный ресурс] // «РИА Новости». – Режим доступа: [www.rae.ru/use/pdf/2010/2010\\_12.pdf](http://www.rae.ru/use/pdf/2010/2010_12.pdf) (дата обращения 7.08.2019).
5. *Каримов В.Р.* Исторические аспекты формирования волонтерской профессиональной компетенции студентов педагогических вузов [Электронный ресурс] // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 12. – С. 92–95. – Режим доступа: <http://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=15458> (дата обращения: 29.08.2019).
6. *Клепикова А.А.* Добровольцы благотворительной организации в государственном учреждении для людей с тяжелой инвалидностью: конструкты волонтерства и профессионализма // Журнал исследований социальной политики. – 2011. – Т. 9. – № 3. – С. 3–67.

7. Кудринская Л.А. Добровольческий труд: сущность, функции, специфика // Социологические исследования. – 2006. – № 5. – С. 15–22.

8. Левдер И. Добровольческое движение как одна из форм социального обслуживания // Социальная работа. – 2006. – № 2. – С. 12–16.

9. Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. – М.: Начала, 2007. – С. 6.

10. Олчман М., Джордан П. Добровольцы – ценный источник. – Университет Джона Хопкинса, 1997 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gov.cap.ru/SiteMap.aspx>, gov (дата обращения: 29.08.2019).

11. Ощехина О.В. Волонтерство как технология социального воспитания студенческой молодежи // Социологические исследования. – 2007. – № 5. – С. 57–63.

12. Парсонс Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения. – М.: Дашков и К, 1996. – 496 с.

13. Певная М.В. Волонтерство как социальный феномен: управленческий подход: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – Н. Новгород, 2016. – 42 с.

14. Сикорская Л.Е. Толерантность в представлениях молодых российских и немецких волонтеров социальной работы // Социологические исследования. – 2007. – № 9. – С. 52–58.

15. Смелзер Н. Социология. – М.: Феникс, 1994. – 92 с.

16. Стеббинс Р.А. Свободное время: к оптимальному стилю досуга (взгляд из Канады) // Социологические исследования. – 2000. – № 7. – С. 64–72.

17. Тетерский С.В., Решетников О.В. Социальное служение (участие молодежи в общественно полезной деятельности). – Н. Новгород: Технологии, 2009. – 70 с.

18. Уровень инвалидизации в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#) (дата обращения: 29.08.2019).

19. Холостова Е. Словарь-справочник по социальной работе. – М.: Юрист, 1997. – 424 с.

20. Шарыпин А.В. Волонтерское движение: истоки и современность // Современные исследования социальных проблем. – 2010. – № 4. – С. 214–220.

#### References

1. Agirbov S.R., Skazko A.S. Dobrovol'chestvo (volonterstvo): eticheskii aspekt // Nauchno-issledovatel'skie publikatsii. – 2014. – № 4. – С. 68–73.

2. Basov N.F. Sotsial'naia rabota s molodezh'iu. – М.: Dashkov i K, 2009. – 328 с.

3. Biderman K. Koordinatsiia raboty dobrovol'tsev i menedzhment volonterskikh programm v Velikobritanii. – М.: Al'fa-M, 2009. – 64 с.

4. Vinogradov D.A. Volontery v Krymske: razbor zavalov, sortirovka pomoshchi i poiski edy [Elektronnyi resurs] // «RIA Novosti». – Rezhim dostupa: [www.rae.ru/use/pdf/2010/2010\\_12.pdf](http://www.rae.ru/use/pdf/2010/2010_12.pdf) (data obrashcheniia 7.08.2019).

5. Karimov V.R. Istoricheskie aspekty formirovaniia volonterskoi professional'noi kompetentsii studentov pedagogicheskikh vuzov [Elektronnyi resurs] // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniia. – 2010. – № 12. – С. 92–95. – Rezhim dostupa: <http://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=15458> (data obrashcheniia: 29.08.2019).

6. Klepikova A.A. Dobrovol'tsy blagotvoritel'noi organizatsii v gosudarstvennom uchrezhdenii dlia liudei s tiazhelei invalidnost'iu: konstrukty volonterstva i professionalizma // Zhurnal issledovaniia sotsial'noi politiki. – 2011. – Т. 9. – № 3. – С. 3–67.

7. Kudrinskaia L.A. Dobrovol'cheskii trud: sushchnost', funktsii, spetsifika // Sotsiologicheskie issledovaniia. – 2006. – № 5. – С. 15–22.

8. Levder I. Dobrovol'cheskoe dvizhenie kak odna iz form sotsial'nogo obsluzhivaniia // Sotsial'naia rabota. – 2006. – № 2. – С. 12–16.

9. Nort D. Instituty, institutsional'nye izmeneniia i funktsionirovanie ekonomiki. – М.: Nachala, 2007. – С. 6.

10. Olchman M., Dzhordan P. Dobrovol'tsy – tsennyi istochnik. – Universitet Dzhona Khopkinsa, 1997 [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://gov.cap.ru/SiteMap.aspx>, gov (data obrashcheniia: 29.08.2019).

11. Oshchekhina O.V. Volonterstvo kak tekhnologiia sotsial'nogo vospitaniia studencheskoi molodezhi // Sotsiologicheskie issledovaniia. – 2007. – № 5. – С. 57–63.

12. Parsons T. Poniatie obshchestva: komponenty i ikh vzaimootnosheniia. – М.: Dashkov i K, 1996. – 496 с.

13. Pevnaia M.V. Volonterstvo kak sotsial'nyi fenomen: upravlencheskii podkhod: avtoref. dis. ... d-ra sotsiol. nauk. – N. Novgorod, 2016. – 42 с.

14. Sikorskaia L.E. Tolerantnost' v predstavleniakh molodykh rossiiskikh i nemetskikh volonтеров sotsial'noi raboty // Sotsiologicheskie issledovaniia. – 2007. – № 9. – С. 52–58.

15. Smelzer N. Sotsiologiia. – М.: Feniks, 1994. – 92 с.

16. Stebbins R.A. Svobodnoe vremia: k optimal'nomu stiliiu dosuga (vzgliad iz Kanady) // Sotsiologicheskie issledovaniia. – 2000. – № 7. – С. 64–72.

17. Teterskii S.V., Reshetnikov O.V. Sotsial'noe sluzhenie (uchastie molodezhi v obshchestvenno poleznoi deiatel'nosti). – N. Novgorod: Tekhnologii, 2009. – 70 с.

18. Uroven' invalidizatsii v Rossiiskoi Federatsii [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#) (data obrashcheniia: 29.08.2019).

19. Kholostova E. Slovar'-spravochnik po sotsial'noi rabote. – М.: Iurist, 1997. – 424 с.

20. Sharypin A.V. Volonterskoe dvizhenie: istoki i sovremennost' // Sovremennye issledovaniia sotsial'nykh problem. – 2010. – № 4. – С. 214–220.

# СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

DOI 10.34216/2073-1426-2019-25-4-166-171  
УДК 159.99

**Тихонова Инна Викторовна**  
кандидат психологических наук, доцент

**Адеева Татьяна Николаевна**  
кандидат психологических наук, доцент

**Хазова Светлана Абдурахмановна**

доктор психологических наук, доцент  
Костромской государственной университет  
inn.07@mail.ru, adeeva.tanya@rambler.ru, hazova\_svetlana@mail.ru

## АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ВЗРОСЛЫМ ЛЮДЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КОНТЕКСТЕ СПЕЦИФИКИ ИХ ЖИЗНЕННОЙ ТРАЕКТОРИИ

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект 17-06-00812-ОГН-А*

*Статья посвящена изучению феноменологии психологических проблем взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья. Предпринята попытка классификации проблем в контексте анализа жизненных траекторий.*

*В исследовании выявлены три варианта жизненных траекторий лиц с ОВЗ и определены наиболее значимые задачи психологической помощи в каждом случае. Важными целями психологической работы являются переоценка и позитивная реинтерпретация негативных жизненных событий, их осмысление и переосмысление, поиск путей для снижения эмоциональной значимости негативных событий, обучение респондентов акцентированию внимания на настоящем моменте жизни – «здесь и сейчас». Значимой является работа над конфликтом контроля за жизнью. Необходимо оказание помощи по эмоциональной разрядке, обучению техникам самоподдержки и релаксации.*

**Ключевые слова:** ограниченные возможности здоровья, жизненные траектории, психологические трудности, психологическая помощь.

Психологическая помощь имеет своей целью повышение удовлетворенности жизнью, повышение уровня субъективного благополучия человека. Особенно актуальна данная тема в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья. Развитие человека в условиях ограничений жизнедеятельности является специфичным для формирования высших психических функций, личности, системы социальных связей, социализации. В связи с этим традиционно в системе комплексного сопровождения детей с ОВЗ и их семей предусмотрены различные варианты и направления психологической помощи в соотношении с определенными задачами работы. Однако в отношении взрослых людей с ограниченными возможностями ситуация представляется несколько иначе. С одной стороны, на данном этапе онтогенеза вследствие индивидуализации жизненного пути невозможно типизировать психологические проблемы. С другой стороны, в современной психологии недостаточно исследований, посвященных вопросам развития лиц с ОВЗ во взрослом возрасте.

Наиболее комплексно представлена система психологической работы с людьми с ОВЗ в экспертно-реабилитационном направлении. Важными задачами работы являются диагностика изменений психических функций вследствие заболеваний или дефектов, диагностика личностных изменений, внутренней модели болезни, компенсаторных возможностей и реабилитационного потенциала личности. Задачи психологической помощи выстраиваются на основании специфики эмоцио-

нально-волевого, интеллектуального, мотивационного потенциала личности [2].

Вопросы осуществления социально-психологической помощи людям с инвалидностью поднимаются в немногочисленных работах в связи с анализом качества жизни. Однако часто качество жизни рассматривается через внешние социальные, экономические условия жизни [5; 6]. В данном случае внимание исследователей сосредоточено на содержании и форме социальных услуг, на вариантах организации обучения, проживания, трудоустройства людей с ОВЗ как способах повышения уровня удовлетворенности жизнью. Ставится задача формирования и развития социальных, социально-бытовых навыков [4; 7]. В таком социально-экономическом подходе психологическая помощь подразумевается, но направления и задачи работы не являются предметом определения.

В связи с усилением интегративных тенденций в сфере образования актуальными являются вопросы оказания психологической помощи участникам образовательного процесса на различных его этапах от дошкольного детства до обучения в ВУЗе. Психолого-педагогическое сопровождение предполагает изучение особых образовательных потребностей людей с ОВЗ, создание условий обучения с учетом индивидуальных потребностей человека, применение адекватных технологий и методов обучения. Особо подчеркивается необходимость подготовки кадров и работа со всеми участниками образовательного процесса по развитию навыков коммуникации, взаимопонимания, толерантности [3].

Наибольший интерес представляют немногочисленные исследования, в которых проблема представлена комплексно [1; 10]. Во-первых, проведено изучение специфики психологических проблем и потребности в психологической помощи субъектов образовательного процесса. Во-вторых, определены цели, формы, направления, методы, условия, продолжительность помощи [1; 9]. Однако важно отметить, что данные исследования посвящены проблемам детей и студентов с ОВЗ. Особенности психологических проблем и помощи взрослым людям с ОВЗ остаются вне фокуса внимания.

Таким образом, на настоящий момент для специальной психологии и педагогики значение приобретают две задачи: во-первых, определение феноменологии психологических проблем взрослых людей с ОВЗ, во-вторых, по возможности классификация, типизирование имеющейся проблематики.

Для решения выделенных задач нами были определены две исследовательские стратегии. Первая исследовательская модель опирается на установление взаимосвязей между характеристиками жизненной траектории и показателями благополучия, качества жизни и конструктивностью стратегий совладания, что даст возможность выделить общие свойства траекторий, влияющих на удовлетворенность жизнью на всем ее протяжении, и, соответственно, выделить общую направленность психологической помощи. Вторая состоит в определении вариантов жизненных траекторий и установления их субъективной эффективности путем соотношения с указанными показателями. Это позволяет определить «мишени» для психологического воздействия и, соответственно, сформулировать задачи для каждого варианта жизненной траектории.

Выборку исследования составили 87 человек. Все участники являются людьми с ограниченными возможностями здоровья, имеют статус инвалида (18 человек с нарушениями слуха; 26 человек с нарушениями зрения, 20 человек с нарушениями интеллекта; 18 человек с нарушениями опорно-двигательного аппарата, 5 человек имеют различные психоневрологические диагнозы). Мужчин – 45 человек, женщин – 42 человека, средний возраст – 36,7 лет.

Методический комплекс исследования включал: методику изучения жизненных траекторий (представляющей собой сочетание клинико-психологического интервью, метода сбора анамнеза и методики «Линия жизни» в модификации Д.Т. Василенко); Шкалу субъективного благополучия (адаптация М.В. Соколовой, 1996); Краткий опросник ВОЗ для оценки качества жизни (QUALITY OF LIFE (WHOQOL) – BREF); Опросник способов совладания (The Ways of Coping Questionnaire (WCQ; S. Folkman, R. Lazarus, 1988), адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, 2007); методы статистической обработки (кластерный анализ методом

К-средних,  $\varphi^*$  – угловое преобразование Фишера, критерий Краскела-Уолисса), корреляционный анализ по критерию Спирмена.

Количественный анализ характеристик жизненной траектории происходил с опорой на разработанные нами категориальные признаки [10]: социокультурная обусловленность, динамичность, событийность, субъективность, ретроспективность, оценочность, связь с переживаниями, нарративность. Это позволило выделить следующие показатели жизненной траектории, подлежащие количественной оценке:

1. Показатели, оцениваемые в каждый период жизни: количество событий, количество событий разного содержания (семья, здоровье, увлечения, общение и пр.), количество событий с разным локусом (внешним и внутренним), количество указаний о влиянии периода (или события) на последующую жизнь, оценочность – общая оценка периода, количество историй о данном периоде жизни с разной степенью развернутости, количество упоминаний об эмоциях разной модальности.

2. Общие показатели жизненной траектории: общее количество «пиков» траектории (события с контрастной оценкой); количество положительных и отрицательных пиков; общее количество событий; количество положительных и отрицательных событий; количество событий в прошлом; предполагаемые события в будущем; среднее значение положительных событий; среднее значение отрицательных событий.

Было выявлено, что наибольшее количество взаимосвязей имеется у таких показателей жизненной траектории как общее количество событий в прошлом (табл. 1) и общее количество отрицательных событий в жизни (табл. 2).

Мы можем констатировать, что количество отрицательных событий в прошлом имеет положительную связь с эмоциональным благополучием, а именно с признаками изменения настроения. Взрослые люди с ОВЗ, жизненная траектория которых наполнена негативными событиями, склонны к эмоциональным нарушениям, имеют снижение позитивного модуса восприятия. Так же очевидно, что количество отрицательных событий в траектории жизни имеет большое количество отрицательных связей с показателями качества жизни: с общим уровнем оценки качества, самооценкой здоровья, физическим и психологическим благополучием, уровнем микросоциальной поддержки. То есть взрослые люди с инвалидностью, которые вспоминают как значимые большое количество отрицательно оцениваемых жизненных событий, будут иметь низкую субъективную оценку качества жизни, испытывать общее недовольство ее уровнем. Они чаще имеют жалобы на здоровье, часто отмечают физический дискомфорт, указывают на неудовлетворенность основных психоло-



Таблица 1

**Корреляционные взаимосвязи между количеством отрицательных событий в жизненной траектории и субъективным благополучием, качеством жизни, стратегиями совладания**

Показатели	Коэффициент корреляции (Spearman)	Достоверность различий (p-level)
Количество отрицательных событий & Изменение настроения	0,229	0,033
Количество отрицательных событий & Дистанцирование	-0,236	0,027
Количество отрицательных событий & Самоконтроль	-0,221	0,040
Количество отрицательных событий & Бегство	-0,261	0,014
Количество отрицательных событий & Положительная переоценка	-0,253	0,017
Количество отрицательных событий & Качество жизни	-0,239	0,025
Количество отрицательных событий & Самооценка здоровья	-0,222	0,038
Количество отрицательных событий & Физическое и психологическое благополучие	-0,297	0,005
Количество отрицательных событий & Микросоциальная поддержка	-0,264	0,013
Количество положительных событий & Значимость социального окружения	0,260	0,014

Таблица 2

**Корреляционные взаимосвязи между общими показателями жизненной траектории и субъективным благополучием, качеством жизни, стратегиями совладания**

Показатели	Коэффициент корреляции (Spearman)	Достоверность различий (p-level)
Количество событий в прошлом & Изменение настроения	0,260	0,014
Количество событий в прошлом & Значимость социального окружения	0,228	0,033
Количество событий в прошлом & Самооценка здоровья	0,217	0,043
Количество событий в прошлом & Общий балл	0,238	0,026
Количество событий в прошлом & Стены	0,241	0,024
Количество событий в прошлом & Бегство	-0,282	0,008
Количество событий в прошлом & Физическое и психологическое благополучие	-0,326	0,002

гических потребностей, в том числе в поддержке близких людей.

Количество положительных событий в траектории жизни связано с низкой значимостью социального окружения. Это, вероятно, может быть объяснено низкой необходимостью поиска поддержки близких при наличии позитивных событий в жизни, что не дает возможности осознать ее значение.

Количество отрицательных событий, очевидно, имеет влияние на становление системы стратегий совладания личности. Так, мы видим, что человек с богатой историей негативных жизненных ситуаций реже использует такую копинг-стратегию как позитивная переоценка, требующую положительного переосмысления проблемы, и дистанцирование, предполагающей снижение ее субъективной значимости за счет интеллектуальных приемов рационализации. Так же для субъекта с преобладанием негативных жизненных историй не характерны стратегии самоконтроля – он не будет ориентирован на подавление эмоций и полное самообладание; стратегии бегства – субъект не отрицает, не игнорирует наличие проблемы.

Как видно из данных таблицы 2, общее количество событий на отрезке прошедшей жизни имеет

более всего взаимосвязей с показателями эмоционального благополучия: изменением настроения, значимостью социального окружения, общим уровнем эмоционального благополучия. Так же установлена отрицательная взаимосвязь с копинг-стратегиями «бегство» и показателем качества жизни «Физическое и психологическое благополучие». Удивительно, но высокая наполненность или насыщенность жизненной траектории событиями связана с низким эмоциональным благополучием, предрасполагает к нарушениям настроения, неудовлетворенности своим здоровьем, низкой оценке значимости социального окружения. Вероятно, данные соотношения показателей могут быть объяснены, с одной стороны, неким феноменом пресыщения, усталости от обилия жизненных перипетий, выпавших на жизненном пути респондентов. Это подтверждается низким уровнем качества в жизни по показателям физического и психологического благополучия. С другой стороны, данное соотношение может быть обусловлено ощущением отсутствия контроля над собственной жизнью. Мы констатировали, что при наличии высокой событийной насыщенности траектории, субъект будет редко использовать тактику избега-

ния в трудных ситуациях, что говорит о стремлении ответственно воспринимать проблемы, встречать трудности осознанно. В таком случае высокая насыщенность событиями, вероятно, не позволяет реализовать функцию контроля жизни или ведет к перенапряжению ресурсов и копинг-стратегий.

Копинг-стратегия «бегство» показывает значительное количество связей с такой характеристикой жизненной траектории как динамичность, которая в графической представленности жизненных траекторий имеет вид «пиков» – контрастных, высоко оцениваемых (как положительно, так и отрицательно) событий. Как мы видим (табл. 3), отсутствие пиковых по своей оценке жизненных событий не дает возможности формирования у человека готовности признавать и принимать наличие проблемы. Он не получает опыта преодоления, поэтому при появлении трудностей будет скорее использовать тактику избегания. Общее количество контрастных событий, количество положительных «пиков», а так же количество «отрицательных» пиков отрицательно связаны с копинг-механизмом бегства. Хотелось бы отметить, что динамические показатели жизненной траектории не получили достоверных корреляций с параметрами качества жизни и субъективного благополучия.

Второй исследовательский подход был направлен на выделение вариантов жизненной траектории и определение специфических задач. Процедура кластерного анализа методом К-средних позволила нам выделить три варианта жизненных траекторий взрослых лиц с ОВЗ. Акцентируя внимание в данной научной работе исключительно на «психологических портретах» типов жизненных траекторий для определения задач помощи, дадим их общую характеристику.

Во всех трех группах качество жизни и общее состояние здоровья оценивается на уровне «выше среднего». Варианты жизненных траекторий характеризуются незначительными отличиями в оценке качества жизни, а именно, только в степени удовлетворённости социальным благополучием. Однако отмечается разница субъективного благополучия при каждом варианте жизненных траекторий, выраженная специфичность стратегий совладания с трудностями.

Варианты жизненных траекторий людей с ОВЗ, отличаются по динамическим параметрам, нарративности, связи событий с переживанием, модальности эмоций, количеству событий, имеющих переломное значение, количеству событий разного содержания.

Первый вариант жизненной траектории с точки зрения динамики характеризуется неравномерностью, перепадами в оценке событий на уровне средних оценок, наличием «пиков» – событий с полярными оценками, преимущественно отрицательными, небольшим количеством событий в прошлом. Характерно восприятие жизни как перечня фактов, низкая нарративность, аффективность и связность событий. Специфика жизненной траектории предполагает минимальный анализ и оценку событий, относительно высокий уровень субъективного благополучия при низкой удовлетворенности социальными условиями, ориентированность на социальную поддержку в трудных жизненных ситуациях с минимальной степенью самостоятельной внешней и внутренней активности. Такой вариант жизненной траектории присутствует чаще всего у людей с нарушением интеллекта и опорно-двигательного аппарата.

Второй вариант жизненной траектории характеризуется усредненностью, отсутствием полярных оценок событий, наличием преимущественно положительно оцениваемых событий, низким количеством событий в прошлом, умеренностью в развернутости описаний жизненных событий и эмоций их сопровождавших. В данном типе траектории значимые жизненные истории приходятся на дошкольное детство. Специфика жизненной траектории состоит в постоянной «борьбе» с трудностями, характерна высокая напряженность копинг-стратегий, что может быть связано с восприятием жизненных проблем как неприемлемых.

Жизненная траектория третьего варианта содержит сравнительно большее количество полярно оцениваемых событий, присутствует неравномерность в оценке событий, достаточное количество положительных событий, большое количество событий в прошлом. В данном типе траектории события имеют характер положительных историй, которые оказывают значительное влияние на даль-

Таблица 3

**Корреляционные взаимосвязи между динамическими показателями жизненной траектории и стратегиями совладания**

Показатели	Коэффициент корреляции (Spearman)	Достоверность различий (p-level)
Количество пиков & Бегство	-0,231	0,031
Количество отрицательных пиков & Бегство	-0,220	0,040
Количество положительных пиков & Бегство	-0,240	0,024
Количество пиков с перепадами более 3-х значений & Дистанцирование	-0,226	0,035
Количество пиков с перепадами более 3-х значений & Бегство	-0,299	0,004

нейшую жизнь. Специфика жизненной траектории предполагает наличие хорошего уровня анализа, рефлексии, интерпретации, дифференцированной оценки переживаний, речевых умений, мнестических способностей. Она связана со стремлением использовать стратегии совладания, направленные на поиск поддержки и информации от других людей, аналитический подход к решению проблемы, создание положительного смысла ситуации, фокусирование на росте собственной личности. Однако, это требует значительных эмоциональных затрат, что может приводить к снижению эмоционального благополучия.

Данные траектории позволили нам выделить некоторые специфические особенности личности, на основе чего была предпринята попытка сформулировать наиболее актуальные мишени психологической работы с ними. Они представлены в таблице 4.

Возвращаясь к основной задаче данной научной работы, хотелось бы сделать ряд выводов о задачах и подходах психологической работы с лицами ОВЗ в контексте специфики их жизненной траектории.

Мы можем констатировать, что выявляется достоверная связь количества отрицательных событий в жизненной траектории и субъективной оценки качества жизни, эмоционального благополучия. Пережитое большое количество событий, оцениваемых как негативные, связано с системой копинг-механизмов и, более конкретно, с недоста-

точностью интеллектуальных приемов переработки трудных ситуаций – позитивной переоценкой, дистанцированием со снижением эмоциональной значимости событий. Соответственно, в качестве одной из мишеней психологической работы для повышения качества жизни должна стать переоценка и позитивная реинтерпретация негативных жизненных событий, их осмысление и переосмысление, поиск путей для снижения эмоциональной значимости негативных событий. В качестве инструментов могут быть выбраны методы позитивной психотерапии, нарративного подхода, психодрамы.

Преимущественное влияние на эмоциональное благополучие людей с ОВЗ оказывает избыточная событийная насыщенность жизненной траектории, что приводит к пресыщенности, усталости, ощущению потери контроля над жизнью и постоянной попытке вернуть этот контроль. В таких случаях, когда будет оказываться помощь человеку с «повышенной насыщенностью судьбы», и демонстрирующего конфликт борьбы за контроль над нею, можно рекомендовать инструменты работы, ориентированные не на анализ прошлого, а на акцентирование настоящего момента жизни – «здесь и сейчас». Значимым будет работа над конфликтом контроля за жизнью. Эффективными могут быть приемы работы гештальт-подхода, психодраматическое проигрывание, а также техники нейролингвистического программирования с использо-

Таблица 4

**Специфические характеристики жизненных траекторий лиц с ОВЗ и предлагаемые задачи психологической помощи**

Жизненные траектории	Обобщенные характеристики	Задачи
1 вариант	Малое количество значимых, поворотных событий прошлого; Фиксация на негативных событиях; События оцениваются категорично – как «катастрофы»; События представляются как факты, мало историй, нет осмысленности Неудовлетворенность социальными условиями Предпочтение социальной поддержки как стратегии преодоления трудных ситуаций (при сравнительно низком уровне принятия ответственности)	Активация жизненной памяти; Инициализация воспоминаний прошлого; Создание историй о знаемых фактах и осмысление их значения в жизни Позитивная реинтерпретация негативных фактов Обучение алгоритмам изменения социальной среды Развитие жизненных и социальных компетенций
2 вариант	Небольшое количество событий прошлого Усреднение оценки событий – жизнь как «ровная линия» Преобладание позитивных событий, которые оцениваются умеренно Наибольшая осмысленность событий дошкольного возраста Напряженность стратегий совладания с трудностями, «битва» за позитивную жизненную траекторию	Активация жизненной памяти Сравнительный анализ событий, поиск уникальности и значения каждого события Акцентирование на событиях всей истории жизни с осмыслением их роли и значения в жизни Работа над принятием жизненных трудностей как ресурсных.
3 вариант	Жизненных событий сравнительно много. События имеют разные оценки, разное значение для субъекта. Они осмысленны, аффективно окрашены, проанализирован личностный смысл В стратегиях совладания присутствует сочетание поиска социальной поддержки и использования собственных усилий по переоценке и поиску решения Сравнительно низкий уровень эмоционального благополучия. Присутствует чувство напряжения, повышена частота встречаемости психоэмоциональной симптоматики.	Формирование приоритетности настоящего опыта, а не прошлого – принцип работы «здесь и сейчас». Снижение эмоциональной «напряженности» событий прошлого. Выведение событий в зону «фона» Работа с эмоциональным состоянием, осмысление телесных ощущений, установление взаимосвязи между эмоциональным состоянием и телесными ощущениями.

ванием приемов работы с субмодальностями, что позволит перевести события в ряд малозначимых. Кроме того, значимым будет оказание помощи по эмоциональной разрядке, обучению техникам самоподдержки и релаксации.

#### Библиографический список

1. Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А. Социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 1. – С. 71–80.
2. Войтенко Р.М. Клинико-экспертная психология. Руководство для клинических психологов и врачей. – СПб., 2010. – 260 с.
3. Декина Е.В. Специфика психолого-педагогического сопровождения студентов-инвалидов на образовательном пути / Е.В. Декина, К.С. Шалагинова, С.А. Зылыгаева, Е.С. Гученок [Электронный ресурс] // Мир науки: Интернет-журнал. – 2018. – № 3. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/83PSMN318.pdf> (дата обращения: 22.08.2019).
4. Ключко Е.Ю. Жизнь без барьеров: о перспективах и изменениях в положении детей с инвалидностью и инвалидов с детства // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 1. – С. 94–107. doi: 10.17759/pse.2016210108.
5. Кос А.В., Карпова Г.Г., Антонова Е.П. Качество жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях проживания в интернатах // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2009. – Т. 12. – № 2. – С. 131–152.
6. Кулагин А.С., Жигунова Г.В. Ювенальная инвалидность в России: масштабы, структура, особенности // Вестник Московского гуманитарно-экономического института. – 2012. – № 1 (9). – С. 21–30.
7. Спорт в системе реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья / сост.: Е.А. Кузьмина, И.А. Ульянова, Л.В. Тхоржевская и др. – СПб.: Изд-во Институт специальной педагогики и психологии, 2015. – 127 с.
8. Тихонова И.В., Адеева Т.Н. Исследование жизненных траекторий лиц с ограниченными возможностями здоровья: методологический дискурс и типология // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23. – № 3. – С. 210–217.
9. Тихонова И.В., Адеева Т.Н. Опыт разработки модели деятельности психологов по сопровождению обучающихся с ОВЗ в Костромском регионе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 4. – С. 226–232.
10. Хазова С.А., Тихонова И.В., Адеева Т.Н. Жизненные траектории взрослых лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика

исследования // Петербургский психологический журнал. – 2017. – № 21. – С. 25–44.

#### References

1. Aismontas B.B., Odintsova M.A. Sotsial'no-psikhologicheskoe soprovozhdenie studentov s invalidnost'iu i ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia // Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie. – 2017. – Т. 22. – № 1. – С. 71–80.
2. Voitenko R.M. Kliniko-ekspertnaja psikhologija. Rukovodstvo dlja klinicheskikh psikhologov i vrachei. – SPb., 2010. – 260 s.
3. Dekina E.V. Spetsifika psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdenija studentov-invalidov na obrazovatel'nom puti / E.V. Dekina, K.S. Shalaginova, S.A. Zyligajeva, E.S. Guchenok [Elektronnyi resurs] // Mir nauki: Internet-zhurnal. – 2018. – № 3. – Rezhim dostupa: <https://mir-nauki.com/PDF/83PSMN318.pdf> (data obrashcheniia: 22.08.2019).
4. Klochko E.Iu. Zhizn' bez bar'erov: operspektivakh i izmeneniiakh v polozhenii detei s invalidnost'iu i invalidov s detstva // Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie. – 2016. – Т. 21. – № 1. – С. 94–107. doi: 10.17759/pse.2016210108.
5. Kos A.V., Karpova G.G., Antonova E.P. Kachestvo zhizni lits s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia v usloviiakh prozhivaniia v internatakh // Zhurnal sotsiologii i sotsial'noi antropologii. – 2009. – Т. 12. – № 2. – С. 131–152.
6. Kulagin A.S., Zhigunova G.V. Iuvenal'naia invalidnost' v Rossii: masshtaby, struktura, osobennosti // Vestnik Moskovskogo gumanitarno-ekonomicheskogo instituta. – 2012. – № 1 (9). – С. 21–30.
7. Sport v sisteme reabilitatsii liudei s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia / sost.: E.A. Kuz'mina, I.A. Ul'ianova, L.V. Tkhorzhevkaia i dr. – SPb.: Izd-vo Institut spetsial'noi pedagogiki i psikhologii, 2015. – 127 s.
8. Tikhonova I.V., Adeeva T.N. Issledovanie zhiznennykh traektorii lits s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia: metodologicheskii diskurs i tipologija // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psikhologija. Sotsiokinetika. – 2017. – Т. 23. – № 3. – С. 210–217.
9. Tikhonova I.V., Adeeva T.N. Opyt razrabotki modeli deiatel'nosti psikhologov po soprovozhdeniiu obuchaiushchikhsia s OVZ v Kostromskom regione // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psikhologija. Sotsiokinetika. – 2018. – № 4. – С. 226–232.
10. Khazova S.A., Tikhonova I.V., Adeeva T.N. Zhiznennye traektorii vzroslykh lits s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia: teoriia i praktika issledovaniia // Peterburgskii psikhologicheskii zhurnal. – 2017. – № 21. – С. 25–44.

Шипова Наталья Сергеевна

кандидат психологических наук

Майорова Мария Николаевна

Костромской государственный университет  
ronia\_777@mail.ru, masha\_busia@mail.ru

## ОБРАЗ СЕМЬИ У ВЗРОСЛЫХ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект 17-06-00812

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования понятия «образ семьи» у взрослых лиц с ограниченными возможностями здоровья. Данная категория рассматривается в контексте субъективного благополучия и качества жизни указанной категории лиц. Основной гипотезой исследования является предположение о детерминации жизненной стратегии респондентов актуальным образом семьи и имеющимся опытом семейного взаимодействия. Выявлены различия параметров субъективного благополучия в группах лиц с ОВЗ, проживающих одиноко и в семье. Анализ интервью показал взаимосвязь событий прошлого, связанных с семейной тематикой, и актуальными семейными отношениями, а также планируемых событий в собственных семьях.

**Ключевые слова:** жизненные траектории, образ семьи, качество жизни, субъективное благополучие, лица с ограниченными возможностями здоровья.

Огромное количество информации о семейных отношениях создает иллюзию полной освещенности данной проблемы в научных исследованиях. Однако, несмотря на кажущееся многообразие, существует объективный недостаток научных исследований семейных отношений взрослых лиц, имеющих инвалидность или ограниченные возможности здоровья. В настоящее время институт семьи претерпевает значительные изменения, но как они отражаются на обозначенной категории лиц, остается загадкой.

Само понятие «образ» в психологической науке является одной из центральных категорий, объясняющей и описывающей внутреннюю психическую реальность. С середины XX века начинается широкое теоретико-практическое исследование понятия «образ». К разработке данной проблематики в той или иной степени обращаются практически все видные отечественные ученые-психологи: Ф.Е. Василюк, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, А.В. Петровский, Б.Г. Ананьев, Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко и др. [1]. Образ в трудах отечественных ученых (В.А. Барабанщиков, А.А. Гостев, А.Н. Леонтьев, С.Д. Смирнов и др.) рассматривается как интегральный продукт взаимодействия человека с реальным миром, раскрывающий основные функции психики, ее активное деятельностное начало. Исследованию интегрального образа реальности посвящены работы целого ряда психологов [1; 2].

В психологии выделены следующие характеристики, присущие понятию «образ»: возможность существования образа только относительно предмета действительности [13]; длительность формирования [9]; субъективность [9]; динамичность [2]; активность [2]; для образа семьи дополнительно выделены категориальность и прогностичность [14]. «Социальный образ – результат

социального восприятия и продукт познания социального мира. Особенности образа зависят от множества характеристик субъекта восприятия: пол, возраст, национальность, социальный интеллект, психические состояния, здоровье, установки, общение, профессиональные, личностные особенности» [7].

Образ семьи является вариантом социального образа, поскольку формируется в ходе жизнедеятельности семьи у участников семейной системы как ряд представлений: «о себе как члене семьи, личности других ее членов, условиях жизни, целях, основных ситуациях, с которыми семья имеет дело, проблемах, с которыми сталкивается, социальном окружении и взаимоотношениях семьи с ним» [11]. К факторам, выделенным выше, можно добавить те, которые являются значимыми именно для семейного контекста: знания о семье представителей референтной группы, социально-экономические и культурные условия жизни семьи, личный опыт совместной жизни и семейный опыт родительской семьи.

Функции образа семьи для человека довольно значимы: в целом он необходим для успешного функционирования семьи. Также функциями являются целостная регуляция поведения семьи, согласование позиций отдельных ее членов, выбор модели поведения с учетом отдельных аспектов жизни семьи (информационная функция); управление восприятием различных семейных ситуаций [16].

«Образ семьи, отражающий понимание различных аспектов семейной жизни, может определять его стиль, интенсивность передачи, конфликтность» [7]. Т.М. Панкратова называет образ родительской семьи одним из семейных ресурсов [11]. Так, формирующийся у растущего индивидуума образ семьи является фундаментом для представлений о мире через призму семьи. Большинство

людей видят в своих родителях некие образцы, готовые шаблоны в отношении к окружающим людям и трудовой деятельности [6].

Если рассматривать образ семьи особой социальной группы – лиц с инвалидностью, то можно выделить некоторые особенности, критичные для определения жизненной траектории таких лиц. Формирование образа семьи в случае лиц с ОВЗ осложняется различными нарушениями, патологией анализаторов и сенсорных систем (образ это результат целостного, интегрального отражения окружающей действительности, состоящий из разномодальных компонентов системы) (А.Н. Леонтьев, С.Д. Смирнов, В.В. Давыдов). Именно поэтому адекватное отражение окружающего мира нарушено у лиц указанной категории (Р.М. Боскис, Т.А. Власова, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский).

Инвалидность ставит перед человеком ряд специфических социально-психологических проблем. Наиболее распространенными Н.А. Соловьева называет изоляцию и фрустрацию [12]. Врожденная инвалидность может стать причиной социальной изоляции ребенка, что приведет к возможности формирования неадекватного образа семьи ввиду ее отсутствия или значимых отличий от семьи типично развивающихся сверстников. О.Б. Долгинова выделяет три уровня «неудовлетворения потребностей: эмоциональный, когнитивный, психосоциальный:

- Депривация эмоциональная может быть рассмотрена как недостаточная возможность для установления интимных эмоциональных отношений с каким-либо лицом или разрыв подобных эмоциональных связей, если таковые уже были созданы.

- Депривация когнитивная определяется как результат изменчивости, хаотичности структуры внешнего мира без четкого упорядочивания и смысла, которая не дает возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее извне: социально-политическая нестабильность общества, неустойчивость социальных требований и т.п.

- Депривация социальная возникает как результат ограничений возможностей для усвоения автономной социальной роли» [3].

Формирование образа семьи у лиц с ОВЗ может происходить искаженно, поскольку могут наличествовать в разных сочетаниях все виды деприваций. Ограниченность жизнедеятельности и неопределенность будущего фрустрируют инвалида, часто приводят к истощению психических сил [12]. Неполноценность психического статуса детей негативно отражается на процессе их гендерной социализации, затрудняет способность к адекватному освоению содержания гендерных ролей и культурных норм в сфере гендерных коммуникаций [5; 15]. У подростков с нарушением интеллекта образ семьи отличается фрагментарностью и бедностью эмоциональной окраски [10].

Исследование, проведенное С.А. Завражиным, показало, что треть опрошенных подростков с легкой степенью умственной отсталости не планирует создавать семью в будущем. При этом 70% подростков с ментальными нарушениями воспринимают семью как единственную возможную сферу достижения счастья. Автором исследования это рассматривается как компенсаторное образование, которое в реальности приведет к неблагоприятию собственной семьи. Основными ценностями данной группы респондентов являются теплые отношения супругов (85%), материальное благополучие семьи (85%) и забота о воспитании детей (78%) [4].

Проведенное нами теоретическое исследование показало наличие фрагментарных данных о феномене образа семьи у детей с ОВЗ, а также явный недостаток знаний об особенностях образа семьи у взрослых с ОВЗ. Поэтому в условиях частого отсутствия семьи у данной категории лиц и воспитания их в учреждениях социальной защиты населения актуальность нашего исследования является очевидной.

Цель нашего исследования состоит в описании жизненных траекторий взрослых лиц с ОВЗ, и, в частности, образа семьи и опыта жизни в родительской или собственной семье как фактора, определяющего жизненную траекторию.

Выборку исследования составили 87 человек с ограниченными возможностями, имеющие статус инвалида: 18 человек с нарушениями слуха; 26 – с нарушениями зрения, 20 – с нарушениями интеллекта; 18 – с нарушениями опорно-двигательного аппарата, 5 человек имеют различные неврологические диагнозы. Контрольная группа представлена лицами с нормативным развитием.

Методический инструментарий исследования представлен методикой Шкала субъективного благополучия (адаптация М.В. Соколовой, 1996), Краткий опросник ВОЗ для оценки качества жизни (QUALITY OF LIFE (WHOQOL) – BREF), методика «Life line» (Линия жизни), модифицированная авторским коллективом для целей исследования; феноменологическим интервью.

Дескриптивный анализ субъективного благополучия в выделенных группах показал нам следующее распределение (табл. 1).

При статистическом анализе нами выявлены значимые различия в аспектах субъективного благополучия лиц, проживающих в семье и проживающих отдельно:

- признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику:  $U = 217, p = 0,012$ ;
- самооценка здоровья:  $U = 241, p = 0,03$ .

На уровне тенденции различия по аспекту «изменения настроения»:  $U = 258,5, p = 0,051$ .

Большая выраженность аспекта «признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику», и меньшая выраженность показа-

Таблица 1

## Дескриптивный анализ субъективного благополучия

	Лица, проживающие в семье (N=83)		Лица, проживающие одиноко (N=10)		Лица, проживающие в интернатных учреждениях (N=20)	
	М	SD	М	SD	М	SD
напряженность и чувствительность	12,04	0,36	13,4	1,00	10,7	0,92
признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику	14,48	0,48	18,4	1,62	13,95	0,99
изменения настроения	5,73	0,29	3,9	0,67	5,95	0,45
значимость социального окружения	8,87	0,25	10	1,10	8,6	0,74
самооценка здоровья	6,73	0,39	4,2	0,51	6,8	0,95
степень удовлетворенности повседневной деятельностью	9,49	0,37	8,8	0,29	10,3	1,00
общий балл	57,78	1,30	58,1	3,75	56,85	2,79

Таблица 2

## Наполненность возрастных этапов событиями, связанными с семейной тематикой

Вариант развития	Ранний	Дошкольный	Младший школьный	Подростковый	Юношеский		Зрелость (21-35 лет)		Зрелость (36-60 лет)		Пожилрой	
					Семья родительская	Семья собственная	Семья родительская	Семья собственная	Семья родительская	Семья собственная	Семья родительская	Семья собственная
ОВЗ	3	16	9	11	9	4	9	19	11	16	0	0
Нормативное	1	2	2	6	3	13	0	14	0	2	0	1

телей шкалы «самооценка здоровья» в группе лиц, проживающих отдельно, объясняется нами большей концентрацией респондентов на собственном здоровье и состоянии, а также малой социальной востребованностью и активностью. Что характерно, значимых отличий в показателях субъективного благополучия лиц, проживающих в семье и в интернате, мы не выявили. Полагаем, это объясняется наличием социального взаимодействия респондентов, которое определяет их самооощение. Результаты интервью представлены в таблице 2.

Из данных таблицы 2 мы можем отметить значимость темы семьи для опрошенных нами респондентов, увеличение количества упоминаний о семье в детском и зрелом возрасте, а также некоторое уменьшение внимания к семейной тематике в подростковом и юношеском возрастах. Эти данные обусловлены общевозрастными закономерностями, в частности, смещением фокуса внимания с семьи на сверстников.

По результатам интервью мы обнаружили, что 4 респондента воспитывались в детском доме, другие респонденты воспитывались в семье родителей или родственников. Стоит отметить, что когнитивная информация о родительской и прародительской семьях отсутствовала у 4 человек; не знакомы с отцом 6 человек. При оценке персоны матери 29 респондентов демонстрируют её позитивный образ, описывая ее как хорошую, строгую,

добрую, эмоциональную, рассудительную, спокойную, заботливую, тихую, работающую, энергичную, жалостливую. Описывая отца, респонденты используют значительно меньшее количество характеристик. Так, 20 респондентов видят своего отца строгим, добрым, спокойным, активным, позитивным, справедливым, заботливым, агрессивным, ревнивым, умелым, честным.

При анализе качества выделяемых характеристик членов семьи респондентов, мы обнаруживаем, что 6 человек описывают мать с точки зрения взаимодействия: ругала, хорошо относилась. Однако схожих воспоминаний нет в рассказах об отце ни у одного респондента. Таким образом, рассказы об отце носят поверхностно-описательный тон, указывая на возможный недостаток близкого общения, взаимодействия между респондентами с ОВЗ и их отцами.

Рассматривая отношения между родителями, только 6 респондентов упоминали об их взаимной любви, о разводе родителей упоминали трое. Трое респондентов охарактеризовали климат семейных отношений как напряженный. Сообщая о своих личных симпатиях и привязанностях к членам семьи, 4 респондента ярко выделили мать, демонстрируя сильную привязанность к ней. Четверо респондентов сообщали, что значимой для них является семья в целом. Был обнаружен единичный ответ, в котором объектом привязанности стала

тетя, что, по-видимому, объясняется ее значимой ролью в жизни данного респондента.

Нередко в интервью мы прослеживаем важность для респондентов с ОВЗ семьи или отдельных её членов для поддержания ощущения собственной значимости и «нужности». Так, респондент «Р» отмечает значимость того, что мать помогла «освоить костыли», благодаря чему он теперь чувствует себя нужным. Однако позже, комментируя трагическое событие в своей жизни – смерть матери, респондент сообщает, что «Стал никому не нужным». Также, исходя из полученных данных интервью, мы отмечаем бедность и скудность знаний респондентов о сиблингах. Так, трое респондентов говорили о предпочтении братьев им; выделен случай одного респондента, благодарного брату за заботу о нем, из-за чего тот даже не создал собственной семьи.

При демонстрируемых относительно позитивных характеристиках членов семьи и образа семьи в целом, о создании собственной семьи сообщают немногие, только 4 респондентам это удалось.

При анализе методики «Линия жизни» в нашей выборке только 36 событий связаны с родительской семьей, 12 – с собственной семьей и близкими отношениями, 10 событий связаны с отделением от семьи, переездом в учреждения социальной защиты. Переезд отдельно от родителей, жизнь в интернате расценивается как травмирующее событие тремя респондентами. А каникулы, проведенные дома, с родными, 4 респондента называют самыми теплыми и счастливыми моментами их жизни. В связи с возникшими трудностями по уходу за взрослыми с ОВЗ, в 6 случаях респонденты стали жить в интернатных учреждениях.

Нами также были проанализированы трудные жизненные ситуации, которые отмечают на линии жизни лица с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Анализ и сопоставление данных двух рабочих групп показало, что в большинстве случаев это трудности, соотносимые с теми, которые переживают лица с типичным развитием: расставание с матерью (2 выбора), смерть питомца (1), смерть родных (17 выборов), переезд (5), расставание с партнером (1), переживание одиночества (4 выбора), проблемы с обучением (3), ссора с родными (2), неприятности с законом (1), проблемы со здоровьем родных (1).

Однако стоит обратить внимание на специфические выборы трудностей для данной категории респондентов: заболевание (11 выборов), негативная установка на лечение (как собственная, так и окружающих – 3 выбора), проживание в интернате (5 выборов). Значимость данных категорий проверялась при помощи критерия углового преобразования Фишера и соответствует значениям  $\varphi = 4,89$  при  $p \leq 0,01$ ;  $\varphi = 2,47$  при  $p \leq 0,01$ ;  $\varphi = 3,22$  при  $p \leq 0,01$  соответственно.

В ходе анализа методики «Life line» отмечено, что негативные события в большинстве случаев признаются респондентом зависящими не от субъекта, а от внешних обстоятельств. В то же время, яркие позитивные события субъект чаще всего описывает как «подвластные» себе и контролируемые. Объяснение данному факту нам видится в наличии заболевания как объективной действительности, неподконтрольной действиям субъекта. Отдельно был отмечен аспект будущего. Лица с нарушениями здоровья видят будущее менее подробно и позитивно, чем контрольная группа. Важно, что только 20% выборки лиц с ОВЗ отмечают будущие события. Из них к положительным относятся занятия спортом, создание семьи, поступление в высшее учебное заведение, получение работы, переезд, приобретение дома. К негативным ожидаемым событиям относятся развод и смерть. Из событий, имеющих отношение к семейной ситуации, выделено следующее: 7 респондентов в будущем планируют создание семьи и 6 – заведение детей, 1 прогнозирует развод. Полученные результаты можно объяснить тем, что респонденты имеют тенденцию к «нормализации» собственной жизни, то есть приведение ее к стандартному шаблону и критериям успешности.

Таким образом, нами рассмотрен образ семьи у лиц с нарушенным развитием. Мы выявили значимые различия в аспектах качества жизни в зависимости от типа проживания респондента (в семье, одиноко или в интернатном учреждении). Качественный анализ интервью показал взаимосвязь событий прошлого, связанных с семейной тематикой, и актуальными семейными отношениями, а также планируемых событий в собственных семьях.

#### Библиографический список

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М.: Аспект пресс, 2000. – 288 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Высшая школа, 2003. – 450 с.
3. Долгинова О.Б. Изучение одиночества как психологического феномена // Прикладная психология. – 2000. – № 4. – С. 28–36.
4. Завражин С.А. Представления о будущей семье подростков с ограниченными возможностями здоровья // Семья как фактор социальной мобильности людей с инвалидностью: материалы межрегион. науч.-практ. конф. – Владимир: Транзит-ИКС, 2018. – С. 107–115.
5. Заиграева Н.В., Коробейников И.А. Гендерная социализация и полоролевые представления подростков с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. – 2007. – № 2. – С. 15–24.
6. Игбаева Ф.А. Роль семьи в системе воспитания подрастающего поколения // Социально-политические науки. – 2016. – № 1. – С. 47–49.



7. *Ипполитова Е.А.* Образ семьи в представлениях молодых и зрелых мужчин и женщин в условиях интенсивных социальных изменений // Молодой ученый. – 2011. – № 11. – Т. 2. – С. 70–74.

8. *Коваленко Н.П.* Ресурсный подход в практике психотерапии // Психотерапия. – 2012. – № 4. – С. 66–69.

9. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: в 2-х т. – Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.

10. *Москоленко Н.В., Щербакова А.М.* Подготовка воспитанников-сирот с проблемами интеллектуального развития к самостоятельной жизни // Дефектология. – 2006. – № 1. – С. 47–53.

11. *Панкратова Т.М.* Образ семьи как механизм ее успешного функционирования // Психологическое благополучие современной семьи: материалы межрегион. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 119–122.

12. Психология инвалидности / сост. Н.А. Соловьева. – Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2004. – 47 с.

13. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. – СПб.: Питер, 2010. – 501 с.

14. *Рыжкова А.В.* Образ семьи у детей дошкольного возраста и их родителей: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2009. – 216 с.

15. *Семенова Л.Э.* Особенности стратегии и тактики притязаний детей с ЗПР как гендерных субъектов // Дефектология. – 2013. – № 2. – С. 23–34.

16. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В.* Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.

#### References

1. *Andreeva G.M.* Psikhologiya sotsial'nogo poznaniia. – M.: Aspekt press, 2000. – 288 s.

2. *Andreeva G.M.* Sotsial'naiia psikhologiya. – M.: Vysshiaia shkola, 2003. – 450 s.

3. *Dolginova O.B.* Izuchenie odinochestva kak psikhologicheskogo fenomena // Prikladnaia psikhologiya. – 2000. – № 4. – С. 28–36.

4. *Zavrazhin S.A.* Predstavleniia o budushchei sem'e podrostkov s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia // Sem'ia kak faktor sotsial'noi mobil'nosti liudei s invalidnost'iu: materialy mezhregion. nauch.-prakt. konf. – Vladimir: Tranzit-IKS, 2018. – S. 107–115.

5. *Zaigraeva N.V., Korobeinikov I.A.* Gendernaia sotsializatsiia i polorolevyie predstavleniia podrostkov s intellektual'noi nedostatochnost'iu // Defektologiya. – 2007. – № 2. – S. 15–24.

6. *Igebaeva F.A.* Rol' sem'i v sisteme vospitaniia podrastaiushchego pokoleniia // Sotsial'no-politicheskie nauki. – 2016. – № 1. – S. 47–49.

7. *Ippolitova E.A.* Obraz sem'i v predstavleniiah molodykh i zrelykh muzhchin i zhenshchin v usloviakh intensivnykh sotsial'nykh izmenenii // Molodoi uchenyi. – 2011. – № 11. – Т. 2. – С. 70–74.

8. *Kovalenko N.P.* Resursnyi podkhod v praktike psikhoterapii // Psikhoterapiia. – 2012. – № 4. – С. 66–69.

9. *Leont'ev A.N.* Izbrannnye psikhologicheskie proizvedeniia: v 2-kh t. – Pedagogika, 1983. – Т. 1. – 392 s.

10. *Moskolenko N.V., Shcherbakova A.M.* Podgotovka vospitannikov-sirot s problemami intellektual'nogo razvitiia k samostoitel'noi zhizni // Defektologiya. – 2006. – № 1. – С. 47–53.

11. *Pankratova T.M.* Obraz sem'i kak mekhanizm ee uspeshnogo funktsionirovaniia // Psikhologicheskoe blagopoluchie sovremennoi sem'i: materialy mezhregion. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. – Iaroslavl': RIO IaGPU, 2016. – С. 119–122.

12. *Psikhologiya invalidnosti / sost. N.A. Solov'eva.* – Iaroslavl': Iarosl. gos. un-t, 2004. – 47 s.

13. *Rubinshtein S.L.* Bytie i soznanie. – SPB.: Piter, 2010. – 501 s.

14. *Ryzhkova A.V.* Obraz sem'i u detei doskol'nogo vozrasta i ikh roditelei: dis. ... kand. psikhol. nauk. – SPb., 2009. – 216 s.

15. *Semenova L.E.* Osobennosti strategii i taktiki pritiazanii detei s ZPR kak gendernykh sub"ektov // Defektologiya. – 2013. – № 2. – С. 23–34.

16. *Eidemiller E.G., Iustitskis V.V.* Psikhologiya i psikhoterapiia sem'i. – SPb.: Piter, 2008. – 672 s.

**Тихонова Инна Викторовна**  
кандидат психологических наук, доцент  
**Хазова Светлана Абдурахмановна**  
доктор психологических наук, доцент  
Костромской государственной университет  
inn.007@mail.ru, hazova\_svetlana@mail.ru

## ВНУТРЕННЯЯ КАРТИНА ДЕФЕКТА ПРИ ЗАДЕРЖКЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ОСОБЕННОСТИ И ДИНАМИКА В ДЕТСКОМ И ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*Исследование выполнено при финансовой поддержке  
Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 9-013-00768 А*

*В статье представлены результаты теоретического анализа онтогенетической динамики внутренней картины дефекта при задержке психического развития. Выявлено, что самоотношение и самооценка детей с ЗПР зависят от формы обучения, имеет особые темпы, идет от зависимости к независимости, от безусловной позитивности к критичности. Проведенное на 60 детях и подростках исследование выявило, что с возрастом повышается уровень осознанности качеств, происходит развитие полоролевой и семейной идентичности, сохраняется преобладание высокого и среднего уровня самоотношения. Определена возрастная динамика когнитивного и физического компонента внутренней картины дефекта. Признание нарушения и уровень знаний повышается в младшей школе, в подростковом возрасте их уровень снижается. Высказано предположение об отрицании собственных нарушений. У подростков с задержкой психического развития происходит снижение чувствительности, внушаемости, фиксированности на собственных телесных ощущениях.*

**Ключевые слова:** *ограниченные возможности здоровья, внутренняя картина дефекта, динамика внутренней картины дефекта, задержка психического развития, дети и подростки с нарушениями развития.*

**А**ктуальность исследования внутренней картины дефекта (ВКД) связана с ориентацией современных социогуманирных наук и практик на самореализацию человека, достижения им гармонии и максимальной адаптированности. Ограниченные возможности здоровья общепризнанно являются условием затрудняющим развитие личности, формирующим высокие риски дезадаптации. Но важно понимать, что данное условие выступает в двух ракурсах – объективном, представленном в виде существующих физических и психических ограничений, и субъективном – являющимся отражением этих ограничений в картине самосознания. Для психологии важно понимать в каких случаях этот внутренний комплекс представлений и знаний о своем нарушении, самоощущений и самоотношений может являться препятствием для реализации личности, а когда ресурсом. Ответ на такой глобальный вопрос предполагает решение множества задач, одной из них является изучение становления в онтогенезе внутренней картины дефекта, развитие структурных компонентов, соотношение с Я-концепцией на каждом этапе развития.

Наличие болезни или дефекта не просто значимый внешний фактор, важно отражение его в сознании субъекта. Преломляясь в сознании индивида, ВКД становится внутренним фактором формирования Я-концепции, а значит, влияет на отношение человека к себе, к окружающим, мотивы деятельности, на развитие функции контроля, личностных черт, личности в целом [16].

Под внутренней картиной дефекта мы понимаем сложное интегративное внутриличностное об-

разование людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), включающее в себя комплекс физических ощущений, эмоциональных состояний и переживаний, систему знаний о причинах своего нарушения и возможностях его изменения, представления о самореализации и оценку жизненной перспективы. В соответствии с этим, в структуре внутренней картины дефекта нам выделены: сензитивный, физический, эмоциональный, когнитивный и мотивационный компоненты. Сам термин может вызывать нарекания и споры со стороны специалистов в связи с его стигмальностью. Однако, хотелось бы отметить, что данное понятие подчеркивает итог и процесс осознания своих особенностей и отличности людьми с ОВЗ, а под термином «дефект» (являющимся традиционным для отечественной специальной психологии) в данном случае понимается именно «отличность» и «особенность».

В отечественной специальной психологии целенаправленное изучение ВКД было минимальным, происходило в рамках исследования детей с нарушениями речи (В.А. Калягин, Н.Ф. Дмитриевская), опорно-двигательного аппарата (Е.А. Гайдукевич), нарушениями интеллекта (Е.Б. Быкова, А.В. Тихомирова, О.А. Кинс), слуха и зрения (Н.В. Черепкова, Т.Н. Адеева, И.В. Тихонова, С.А. Хазова). Однако, эти исследования имели локальный характер, не изучали динамику внутриличностного феномена ВКД.

Так же опосредованно ВКД изучалась через большое количество исследований личностных особенностей, самосознания, Я-концепции людей с ограниченными возможностями здоровья. Посредством анализа компонентов данных структур

определяется специфика отношения к дефекту людей с ограниченными возможностями здоровья, их влияние на личностные качества, состояния при различных вариантах дизонтогенеза и при разных формах включения в образовательный процесс. Так, например, исследователями делается вывод о том, что нарушения развития оказывают неблагоприятное влияние как на темп развития, уровень сформированности и степень реалистичности Я-концепции, так и на уровень сформированности ее компонентов в отдельности, при этом обобщенная оценка часто не подкрепляется оценкой конкретных сторон личности [4]. А.С. Кучукег и I.C. Tekinarslanb выявили, что самооценка может быть признана наиболее важным предиктором одиночества [17].

Задержка психического развития (ЗПР) традиционно считается самым благоприятным вариантом отклоняющегося развития, имеющим высокие вероятности нормализации хода развития и достижения максимальной адаптации в юношеском или зрелом возрасте. Кроме того задержка развития, как правило, не сопровождается видимыми особенностями психофизического развития. Это привело к тому, что исследований представлений, переживаний и отношений к собственным особенностям, их динамики у детей с ЗПР не проводится. Однако имеется ряд исследований, которые изучали отдельные компоненты Я-концепции и в большей степени самооценку. Так было установлено, что при варианте развития по типу ретардации отношение и осознание ребенком собственных нарушений зависит от степени выраженности дефекта. Оценка окружающих взрослых (учитель, родители) является определяющей в самооценке и уровне притязаний детей с задержанным развитием [13; 14].

И.А. Конева, К.Э. Кузнецова выявили неустойчивость, завышенность, интуитивный характер самооценки детей с задержкой психического развития. Присутствует недостаточность осознания личностных качеств, желаний [9].

Исследования, посвященные возрастной динамике ВКД, ее компонентов или компонентов Я-концепции единичны. Здесь бы хотелось отметить системную модель развития Я-концепции людей с ОВЗ представленную Г.И. Бондаренко. Согласно данной концепции развитие личности человека с ОВЗ представляет собой движение потенциальных возможностей человека с инвалидностью (Я-потенциальное) от маргинальности (Я-маргинальное) к полноценности (Я-полноценное). Механизмом данного движения является адаптационно-волевая деятельность, определяющая специфику я-концепции инвалида в каждый возрастной период [1].

Теоретический анализ динамики ВКД детей и подростков с задержанным развитием возможен на основе локальных исследований отдельных компонентов в разные возрастные периоды.

В *дошкольном возрасте* ребенок начинает осознавать себя как субъекта деятельности, соответственно возникает желание заявить о себе и формируется первоначальное самосознание, которое к концу дошкольного возраста становится значимым новообразованием дошкольника. Происходит это под действием интеллектуального и личностного развития. У детей с задержкой психического развития этот процесс затягивается [12]. Исследования А.В. Шевченко показывают, что у дошкольников с ЗПР наблюдается расплывчатость и аморфность, а иногда и негативность отношения к себе, к своему прошлому, будущему. Автор утверждает, что когнитивный и аффективный компоненты образа «Я», потребность в социальном признании взрослого, психологическое время и социальное пространство личности у детей с ЗПР обнаруживают сходство с нормально развивающимися [15]. Н.Ю. Зеленина получила данные о самоотношении дошкольников с разными нарушениями развития, доказала, что для всех детей с дизонтогенезом к окончанию дошкольного детства характерен зависимый уровень самоотношения, что говорит о его незрелости, так как у сверстников в это время уже формируется независимые типы отношения к себе.

И.А. Конева, К.Э. Кузнецова, изучая детей *младшего школьного возраста* с ЗПР, выявили, что у них отсутствует типичная для возраста критичность самооценки. Она характеризуется ситуативностью, неустойчивостью, внушаемостью, избирательностью, наблюдается низкая осознанность желаний и предпочтений [9].

Изучению особенностей самооценки и ее динамика в младшем школьном возрасте изучалась М.Н. Кропачевой. В ее исследовании констатируется высокая адекватная самооценка в начале обучения детей с ЗПР и снижение к концу начальной школы, зависимость представлений о себе от успеваемости с постепенным усилением роли сверстников в отношении к себе [11].

Самосознание и самопознание подростков с задержкой психического развития довольно подробно исследованы И.А. Коневой и соавторами [8; 10]. Обнаруживаются особенности динамики и активности самопознания в младшем подростковом возрасте при ретардации развития. Отмечается раннее появление кризиса самовосприятия, связанного с накоплением негативных характеристик извне, либо с противоречием между позитивными внешними оценками и накопленными реальными представлениями о себе. Однако недостаточность темпов личностного развития и механизмов рефлексии часто не позволяет продуктивно разрешить данный кризис, что, по мнению исследователя, приводит к девиантным формам поведения. Были выявлены особенности самопознания в зависимости от включения подростков с ЗПР в образовательную среду (классы коррекции и специальные образовательные

учреждения). Так, например, выявлено, что у младших подростков с ЗПР из специальной школы наблюдается снижение активности при конструировании образа Я, а основным механизмом является усвоение характеристик извне [10, с. 534–535].

Mohammed AL Zyoudi, изучая Я-концепцию младших подростков с трудностями обучения с помощью шкалы Питера-Харриса выявил, что для них не характерна низкая глобальная Я-концепция, выявляется высокий уровень самоотношения. Автор делает вывод о том, что свои трудности обучения они не переносят на целостный образ собственной личности. Кроме того, отмечается, что дети с нарушениями в обучении обладают большей степенью готовности к признанию своих поведенческих трудностей, чем дети без нарушений в обучении [18].

Имея цель проследить особенности формирования структурных компонентов ВКД на различных этапах онтогенеза при разных вариантах дизонтогенеза, нами было проведено исследование, в основу которого положен организационный принцип поперечных срезов. В исследовании приняли участие 14 дошкольников (7 мальчиков, 7 девочек, средний возраст 6,2 лет), 15 младших школьников (11 мальчиков, 4 девочки, средний возраст 10 лет), 31 подросток (16 девочек, 15 мальчиков, средний возраст 14 лет). Для изучения особенностей компонентов ВКД была использована беседа «Изучение внутренней картины дефекта» Т.Н. Адевой (2018). Были так же использованы методика «Расскажи о себе» А.М. Щетининой, методика Е. Пирс, Д. Харриса в адаптации А.М. Прихожан. Исследование проводилось либо в индивидуальной форме, либо в малых группах. Математическая обработка полученных данных осуществлялась с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни, F-критерия Фишера.

Представим сначала результаты в группе дошкольников и младших школьников (значимые различия по компонентам ВКД и Я-концепции представлены в таблице 1).

Фактически, ни по уровню самооценки, ни по отдельным компонентам Я-концепции (Я-физическое, Я-идеальное, Я-деятельностное) значимых различий между дошкольниками и млад-

шими школьниками с ЗПР не выявлено. И те, и другие одинаково высоко оценивают свою внешнюю привлекательность, считают себя красивыми, ловкими и сильными, младшие школьники несколько чаще описывают рост, цвет волос и глаз, а дошкольники – красивую одежду. Дети независимо от возраста называют достаточное количество умений: писать, бегать, считать, строить, лепить, петь, рисовать и т.д. Они хотят быть похожими на родителей и прародителей, сиблингов, а школьники – и на популярных певцов и актеров, хотят быть умными, добрыми, ловкими, честными, красивыми, хорошими. Значимые различия касаются полоролевой идентичности и понимания своего места и роли в семье. Так, младшие школьники лучше понимают как внешние отличия мальчиков и девочек (мужчин и женщин), так и особенности их поведения, занятий, личностных качеств ( $U = 151,0, p \leq 0,011$ ). Так, по мнению младших школьников, девочки готовят, «хорошо себя ведут», «делают маникюр», играют в куклы, мальчики работают, играют в компьютер, играют в футбол и хоккей, занимаются боксом, чинят машины. В группе дошкольников всего один ответ касается занятий девочек – «они плачут», мальчики и мужчины работают, ездят на машине, «чинят машины и ворота». В группе младших школьников больше позитивных примеров отношения в противоположном полу.

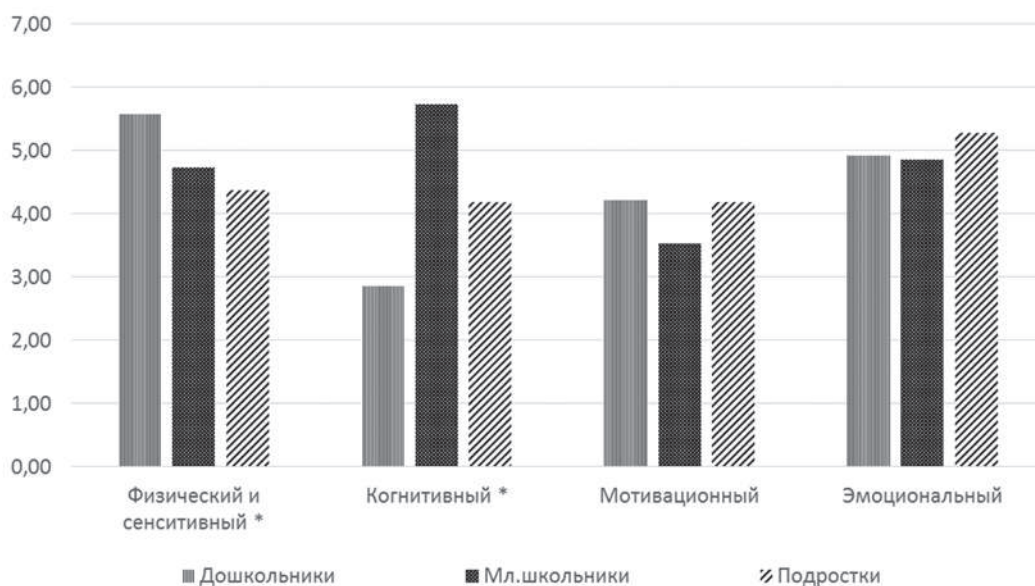
Младшие школьники более высоко и позитивно оценивают себя как членов семьи – сыновей, дочерей, внуков ( $U = 149,0, p \leq 0,008$ ), фактически 93% удовлетворены своим положением в семье (у дошкольников всего 36%). И если дошкольники отмечают, что они хорошо себя ведут и убирают игрушки, то младшие школьники уже указывают на то, что они помогают дома (ходят в магазин, помогают в делах), «могут сделать подарок», «стараются угодить». Соответственно, у младших школьников выше и степень осознанности качеств Я ( $U = 142,0, p \leq 0,003$ ): 20% младших школьников имеют высокий уровень осознанности личных качеств, то есть не только называют качества, но и аргументируют свою позицию, 80% объясняют лишь отдельные оценки или делают это с помощью взрослого (средний уровень). В то же время, 72% дошкольников называют лишь единичные качества своего

Таблица 1

Значимые различия компонентов ВКД и Я-концепции между младшими школьниками и дошкольниками

	Младшие школьники (n=15)		Дошкольники (n=14)	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
Когнитивный компонент ВКД***	5,73	1,87	2,85	1,91
Я-мальчик, девочка*	3,80	0,41	3,00	0,87
Я в семье**	2,93	0,25	2,28	0,61
Степень осознанности качеств Я**	1.26	0,45	0,42	0,75

Примечание. Достоверность различий значений: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ .



**Рис. 1.** Показатели выраженности компонентов внутренней картины дефекта у детей и подростков с ЗПР.

Достоверность различий значений \* –  $p < 0,05$

Я, не объясняя свою позицию, и только 28% имеют средний или высокий уровень осознанности Я. Настораживает и тот факт, что при общих благоприятных результатах 33,3% младших школьников и 42,8% дошкольников имеют высокий уровень конфликтности Я, что потенциально относит их к группе риска.

Что касается подростков, то большая их часть (84,9%) имеет высокий или средний уровень самооценки, что, в принципе, не отличает их от более младших детей с ЗПР (93,4% у младших школьников и 92,9% у дошкольников). Не отличаются они и по уровню тревожности. В целом, более 60% подростков удовлетворены своими способностями, ситуацией в школе, общением со сверстниками, 68% из них реалистически относятся к жизненной ситуации. Однако около 50% критично относятся к своей внешности, не слишком удовлетворены отношениями в семье и склонны воспринимать свое поведение как несоответствующее социальным нормам и требованиям, что, на наш взгляд, может рассматриваться как характеристика кризисности возраста. Однако у 3,2% подростков с ЗПР отмечается низкий уровень самооценки, у 12,9% – либо крайне низкий, либо крайне высокий уровень, что указывает на риск неадекватного самооценки и самовосприятия. Тем

не менее, это несколько меньше, чем у младших школьников, и значительно меньше, чем у дошкольников ( $\phi^* = 2,14, p \leq 0,016$ ).

Результаты исследования динамики компонентов внутренней картины дефекта в группах дошкольников, младших школьников и подростков представлены на рисунке 1. Фактически во всех трех группах не отличаются мотивационный и эмоциональный компоненты внутренней картины дефекта. Но выявляется достоверная динамика когнитивного компонента. При этом данная динамика парадоксальна – наибольшая выраженность показателей знаний о своих трудностях и особенностях наблюдаются в младшем школьном возрасте. Представленность некоторых составляющих когнитивного компонента внутренней картины дефекта представлены в таблице 2.

Лишь 21% дошкольников признают свой дефект и знают его причину, столько же детей считают, что причина их трудностей – «Я сам». Они говорят, что «не понимаю задания», «устаю сильно». 14% дошкольников сами догадались о наличии нарушения, 36% – узнали от других людей. Например, некоторые дети отмечали: «Мама мне говорила, что я тупица и дурачок». Сформированность когнитивного компонента выше у младших школьников по сравнению как с дошкольни-

**Таблица 2**

**Представленность некоторых составляющих когнитивного компонента внутренней картины дефекта в исследуемых группах (%)**

	Признает нарушение у себя	Причина «Я, Сам»	Узнал от других людей	Догадался	Знает о профилактике
Дошкольники	21	21	36	14	21
Мл. школьники	87	67	20	73	67
Подростки	68	45	29	68	52

ками ( $U = 133,5$ ,  $p \leq 0,000$ ), так и с подростками ( $U = 513,5$ ,  $p \leq 0,000$ ). 87% младших школьников признают у себя наличие нарушения («проблема с развитием», «забываю то, что знали или учили», «не понимаю объяснения», «лень»), 67% утверждают, что причина в них самих и говорят, что это потому что «устаю очень», «мало занимаюсь», «не хочу учиться», «не знал некоторых звуков». В подростковом возрасте лишь 68% учеников с ЗПР признают у себя нарушение или трудности, и менее 50% отмечает, что причина состоит в них самих. Все, кто признает у себя особенности в развитии, догадались об этом самостоятельно: «я сама осознала», «поняла, что что-то не так, и на уроках это повторялось», «низкая успеваемость», «начинаю щурить глаза и напрягать мозг». Приёмом осознания выступает сопоставление своих результатов и трудностей в учебе с одноклассниками: «по оценкам», «труднее писать контрольные».

Большая часть детей и подростков с ЗПР понимают, что, чтобы справиться с особенностями в развитии, нужно больше заниматься, не лениться, «работать над собой», дошкольники при этом еще отмечают, что нужно пить лекарства и витамины и «больше есть».

Различия в физическом и сенситивном компоненте ВКД зафиксированы только между подростками и дошкольниками ( $U = 422$ ,  $p \leq 0,05$ ). Углубляясь в содержание представлений детей и подростков о своем физическом состоянии, мы выявили, что большая часть и тех и других отмечает в целом хорошее самочувствие. (92% дошкольников и 87% подростков). Однако детсадовцы с ЗПР часто жалуются на боли (64% дошкольников и лишь 19% подростков), на усталость при интеллектуальных нагрузках (100% дошкольники и лишь 35% подростки). Все дошкольники (100%) при беседе охотно делятся пугающими ощущениями, не все из которых являются физическими, но все указывающие на повышенную сензитивность и внушаемость: «боюсь темноты», «боюсь, когда сделал не так», «отворачиваюсь и меня трогает чужой человек». И только 58% подростков говорят о необычных гиперестезических ощущениях «резкая головная боль», «потеря сознания», «неприятные ощущения, когда не высыпаясь». Данная динамика, на наш взгляд объясняется возрастными особенностями и спецификой задержанного развития, при этом характерная для дошкольников повышенная внушаемость, склонность к проявлению реакций страха помножена на особенности нервной деятельности и незрелости при ЗПР. Поэтому снижение выраженности физического и сензитивного компонента к подростковому возрасту можно рассматривать как позитивные признаки развития, указывающие на стабилизацию нервной деятельности, снижение фиксированности на страхах, внушаемости, чувствительности.

Резюмируя результаты проведенного исследования, хотелось бы обобщить полученные теоретические и эмпирические факты.

Позитивная прогностичность развития при ЗПР привела к недостаточности исследований представлений детей о себе, своих проблемах и трудностях, особенностях. Внутренняя картина дефекта изучалась опосредованно через исследование личностных особенностей, самооценки, Я-концепции. Обобщение результатов исследований показало, что самоотношение и самооценка детей с ЗПР может зависеть от формы обучения, их развитие имеет особые темпы, идет от зависимости к независимости, от безусловной позитивности к критичности. К подростковому возрасту значительно отличается от таковой у сверстников по модальности, но может наблюдаться ранний, но длительный кризис самопознания.

Наше исследование показало, что по уровню самооценки и отдельным компонентам Я-концепции (Я-физическое, Я-идеальное, Я-деятельностное) значимых различий между дошкольниками и младшими школьниками с ЗПР не выявлено. Однако, отмечается повышение уровня осознанности качеств «Я», полоролевой и семейной идентичности. В подростковом возрасте сохраняется преобладание высокого и среднего уровня самоотношения. Большая часть подростков отличается удовлетворенностью собой, ситуацией в школе. Между тем регистрируется снижение количества детей с некритично высокой или низкой самооценкой.

Онтогенетическая динамика ВКД при ЗПР затрагивает лишь когнитивный и физически-сензитивный компоненты. Мотивационный и эмоциональный остается без достоверной динамики, что может быть связано с первичными нарушениями при ЗПР, проявляющихся в слабости волевых побуждений и усилий и эмоционально-волевой незрелости. Когнитивный компонент ВКД имеет специфику онтогенетической динамики – рост уровня осознания своих особенностей и трудностей, знаний о них в младшем школьном возрасте сменяется спадом в подростковый период. На наш взгляд это связано с приходом детей в младшую школу, где создаются условия для сравнения детей с ЗПР со сверстниками (в детском саду таковые отсутствуют), что приводит к росту «знаний» о своих трудностях. А при достижении подросткового возраста происходит снижение уровня осознанных представлений о своем нарушении, вероятно за счет защитных отрицаний, позволяющих сохранять приемлемое отношение к себе. Физический и сензитивный компонент ВКД так же претерпевает возрастную динамику – происходит снижение его выраженности в подростковом возрасте, что является позитивной тенденцией и говорит о снижении чувствительности, внушаемости, стабилизации нервной деятельности.

## Библиографический список

1. *Бондаренко Г.И.* Я-концепция человека с инвалидностью // Дефектология. – 2006. – № 5. – С. 36–40.
2. *Быкова Е.Б., Тихомирова А.В., Кинс О.А.* Особенности внутренней картины дефекта подростков с легкой и умеренной интеллектуальной недостаточностью [Электронный ресурс] // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 8. – С. 47–52.
3. *Гайдукевич Е.А.* Специфика внутренней картины дефекта подростков с ДЦП // Вестник психофизиологии. – 2018. – № 2. – С. 45–50.
4. *Горьковая И.А., Микляева А.В.* Самооценка подростков с нарушением зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата: общее и специфичное // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2018. – № 3 (18). – С. 33–41.
5. *Дмитриевская Н.Ф.* Особенности самооценки как структурного компонента внутренней картины речевого дефекта у младших школьников с общим недоразвитием речи // Логопедия. – 2014. – № 3 (5). – С. 43–45.
6. *Зеленина Н.Ю.* Развитие самоотношения у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2011. – 27 с.
7. *Калягин В.А.* Речевая тревога – за и против // Современные проблемы речевого дизонтогенеза: психолого-педагогические аспекты. Междунар. сб. науч. трудов / под ред. С.М. Валявко. – М., 2011. – С. 81–88.
8. *Конева И.А., Карпушкина Н.В.* К проблеме самооценки подростков с задержкой психического развития и ее коррекции // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – № 30 (72). – С. 110–111.
9. *Конева И.А., Кузнецова К.Э.* К проблеме образа Я и самооценки младших школьников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-3. – С. 149–156. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23668> (дата обращения: 16.04.2019).
10. *Конева И.А., Раевская Л.Ш.* Особенности самопознания подростков с задержкой психического развития, обучающихся в разных психолого-педагогических условиях // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-5. – С. 530–536.
11. *Кропачёва М.Н.* Развитие самооценки как компонента самоотношения младших школьников с задержкой психического развития // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. – № 2. – С. 190–195.
12. *Сумарокова А.Г., Кухарчук О.В.* Особенности развития самосознания у дошкольников с задерж-

кой психического развития // Наука и образование: новое время. – 2017. – № 4 (21). – С. 79–84.

13. *Черепкова Н.В.* Особенности внутренней картины дефекта у детей с дефицитарным типом дизонтогенеза // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2011. – № 5. – С. 124–125.

14. *Черепкова Н.В., Дениченко О.А.* Особенности формирования отношения и осознания собственных нарушений детьми с отклонениями в развитии [Электронный ресурс] // Материалы V Междунар. студенческой науч. конф. «Студенческий научный форум». – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013007214> (дата обращения: 06.08.2019).

15. *Шевченко А.В.* Особенности самосознания и условия его формирования у дошкольников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2008. – № 12. – С. 248–257.

16. *Adeeva T., Tikhonova I., Khazova S.* Features of the Internal Pattern of the Defect in Children of Primary School Age with Visual Impairment // Society. Integration. Education. Proceedings of International Scientific Conference. Volume III. Special Pedagogy. Social Pedagogy. Innovation in Language Education, May 24th – 25th, 2019. – Resekne: Resekne Academy of Technologies, 2019. – Pp. 17–29.

17. *Kucuker S., Tekinarslanb I.C.* Comparison of the Self-Concepts, Social Skills, Problem Behaviors, and Loneliness Levels of Students with Special Needs in Inclusive Classrooms // Educational Sciences: Theory & Practice. – 2015. – № 15 (6). DOI: 10.12738/estp.2015.6.0056.

18. *Mohammed AL Zyoudi* Differences in Self-Concept among Student with and without Learning Disabilities in Al Karak District in Jordan // International Journal of Special Education. – 2010. – Vol. 25. – No 2. – P. 72–77.

## References

1. Bondarenko G.I. Ia-kontseptsiia cheloveka s invalidnost'iu // Defektologiya. – 2006. – № 5. – S. 36–40.
2. Bykova E.B., Tikhomirova A.V., Kins O.A. Osobennosti vnutrennei kartiny defekta podrostkov s legkoi i umerennoi intellektual'noi nedostatocnost'iu [Elektronnyi resurs] // Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika. – 2017. – № 8. – S. 47–52.
3. Gaidukevich E.A. Spetsifika vnutrennei kartiny defekta podrostkov s DTsP // Vestnik psikhofiziologii. – 2018. – № 2. – S. 45–50.
4. Gor'kovaia I.A., Mikliaeva A.V. Samoosenka podrostkov s narusheniem zreniia, slukha i oporno-dvigatel'nogo apparata: obshchee i spetsifichnoe // Voprosy psikhicheskogo zdorov'ia detei i podrostkov. – 2018. – № 3 (18). – S. 33–41.
5. Dmitrievskaia N.F. Osobennosti samoosenki kak strukturnogo komponenta vnutrennei kartiny

rechevogo defekta u mladshikh shkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi // Logopediia. – 2014. – № 3 (5). – S. 43–45.

6. Zelenina N.Iu. Razvitie samootnosheniia u detei doshkol'nogo vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – M., 2011. – 27 s.

7. Kaliagin V.A. Rechevaia trevoga – za i protiv // Sovremennye problemy rechevogo dizontogeneza: psikhologo-pedagogicheskie aspekty. Mezhdunar. sb. nauch. trudov / pod red. S.M. Valiavko. – M., 2011. – S. 81–88.

8. Koneva I.A., Karpushkina N.V. K probleme samootsenki podrostkov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiia i ee korektsii // Problemy sovremennoi nauki i obrazovaniia. – 2016. – № 30 (72). – S. 110–111.

9. Koneva I.A., Kuznetsova K.E. K probleme obraza Ia i samootsenki mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiia [Elektronnyi resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia. – 2015. – № 2-3. – S. 149–156. – Rezhim dostupa: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23668> (data obrashcheniia: 16.04.2019).

10. Koneva I.A., Raevskaia L.Sh. Osobennosti samopoznaniia podrostkov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiia, obuchaiushchikhsia v raznykh psikhologo-pedagogicheskikh usloviakh // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia. – 2016. – № 51-5. – S. 530–536.

11. Kropacheva M.N. Razvitie samootsenki kak komponenta samootnosheniia mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiia // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Serii: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naia rabota. Iuvenologiya. Sotsiokinetika. – 2008. – T. 14. – № 2. – S. 190–195.

12. Sumarokova A.G., Kukharchuk O.V. Osobennosti razvitiia samosoznaniia u doshkol'nikov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiia // Nauka i

obrazovanie: novoe vremia. – 2017. – № 4 (21). – S. 79–84.

13. Cherepkova N.V. Osobennosti vnutrennei kartiny defekta u detei s defitsitarnym tipom dizontogeneza // Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovani. – 2011. – № 5. – S. 124–125.

14. Cherepkova N.V., Denichenko O.A. Osobennosti formirovaniia otnosheniia i osoznaniia sobstvennykh narushenii det'mi s otkloneniami v razviti. [Elektronnyi resurs] // Materialy V Mezhdunar. studencheskoi nauch. konf. «Studencheskii nauchnyi forum». – Rezhim dostupa: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013007214> (data obrashcheniia: 06.08.2019).

15. Shevchenko A.V. Osobennosti samosoznaniia i usloviia ego formirovaniia u doshkol'nikov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiia [Elektronnyi resurs] // Al'manakh Instituta korektsionnoi pedagogiki RAO. – 2008. – № 12. – S. 248–257.

16. Adeeva T., Tikhonova I., Khazova S. Features of the Internal Pattern of the Defect in Children of Primary School Age with Visual Impairment // Society. Integration. Education. Proceedings of International Scientific Conference. Volume III. Special Pedagogy. Social Pedagogy. Innovation in Language Education, May 24th – 25th, 2019. – Resekne: Resekne Academy of Technologies, 2019. – Pp. 17–29.

17. Kucuker S., Tekinarslanb I.C. Comparison of the Self-Concepts, Social Skills, Problem Behaviors, and Loneliness Levels of Students with Special Needs in Inclusive Classrooms // Educational Sciences: Theory & Practice. – 2015. – № 15 (6). DOI: 10.12738/estp.2015.6.0056.

18. Mohammed AL Zyoudi Differences in Self-Concept among Student with and without Learning Disabilities in Al Karak District in Jordan // International Journal of Special Education. – 2010. – Vol. 25. – No 2. – R. 72–77.



**Шипова Наталья Сергеевна**  
кандидат психологических наук  
**Севастьянова Ульяна Юрьевна**  
кандидат психологических наук  
Костромской государственной университет  
ronia\_777@mail.ru, uyanakostroma@mail.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДИАД, ВКЛЮЧАЮЩИХ ПАРТНЕРА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, грант № 18-313-00243*

*В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования специфики диад, включающих лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Практической стороной работы является разработка модели психологического сопровождения диад, включающих партнера с ОВЗ и инвалидностью, учитывающей специфику таких пар. Основным фокусом внимания исследователей являлось совладающее поведение (индивидуальное и групповое), а также психологическое благополучие личности и пары. На основании данных исследования выделены следующие «мишени» психологического сопровождения: способствование формированию у партнеров эмоциональной близости; работа с эмоциональными состояниями личности и пары; создание условий для реализации эффективного поведения в трудных жизненных ситуациях; способствование лучшему узнаванию партнера, адаптация к его особенностям; способствование сплочению диады. По выделенным мишеням разработаны основные задачи психологического сопровождения таких пар и формы работы, учитывающей их специфику.*

**Ключевые слова:** ограниченные возможности здоровья, лица с инвалидностью, семья, диадические отношения, психологическое сопровождение, адаптация, сплоченность, диадическое совладающее поведение.

В современном мире жизнедеятельность лиц, имеющих инвалидность и/или ограниченные возможности здоровья получила два диаметрально противоположных вектора: – развитие социальной адаптации и ориентации на активную жизнь, автономии; – существенные ограничения в важных сферах жизни: семья, трудоустройство, досуг.

Современное общество формально толерантно, однако существует множество проблем, связанных с ограничением жизнедеятельности лиц с ОВЗ. Декларируемая нами проблема является важной и актуальной в настоящий момент, поскольку группа лиц с ОВЗ является достаточно многочисленной, а также наблюдается тенденция к увеличению их числа. Однако, как и каждый человек, они стремятся к счастью, пониманию и семейной стабильности. Гармоничные близкие отношения являются целью жизни многих людей. Создание условий для полноценного семейного функционирования несмотря на имеющиеся ограничения жизнедеятельности может рассматриваться как цель современного общества, гуманного и толерантного. В разных странах, например, в США, Голландии, Швеции, давно существуют психологические программы сопровождения «особых» семей. Цель данной работы зарубежные практики видят в накоплении опыта эффективного взаимодействия партнеров, родителей и детей. Мы считаем, что психологическая помощь людям с ОВЗ в близких отношениях остается сложной деятельностью из-за трудностей в составлении программ сопровождения семьи на государственном уровне.

Практическая новизна представленной работы заключается в возможности применения резуль-

татов исследования в консультативной практике, в коррекционных мероприятиях для лиц с ОВЗ. Это значимо повлияет на качество жизни таких людей и внесет вклад в изучение проблемы психического благополучия и качества жизни лиц с инвалидностью.

Теоретический анализ и эмпирическое исследование позволило нам выделить несколько направлений работы психолога с трудностями, существующими в диадических отношениях пар, включающих в себя партнера с инвалидностью.

Первым из них является развитие способности эффективно справляться с трудными жизненными ситуациями.

Диадическое совладание рассматривается как важнейший ресурс стабильности и жизнестойкости семейной системы (Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк). В парах, в которых партнер имеет хроническое заболевание, наиболее часто встречается амбивалентное или отрицательное (враждебное) совладание (то есть неодобрительное или покровительственное взаимодействие, негативный оттенок поддержки или недооценка способностей и возможностей партнера, имеющего заболевание) [6]. Однако, даже позитивно направленное совладание, поддержка партнера, в случае «особых» пар может быть дисфункциональным, в случае, если «здоровый» партнер берет на себя большую часть ответственности, уменьшая чувство самоэффективности другого участника отношений [9]. Schokker доказал, что чрезмерная защита партнера, имеющего заболевание, увеличивает нагрузку как на него самого, так и на его партнера [13]. Исследования Г. Боденманна показали, что степень и качество диадического копинга коррелируют

с уровнем психологического благополучия и качеством отношений, а тревожность с отрицательным диадическим совладанием [7].

Также доказана отрицательная связь делегированного копинга и качества жизни диады. При этом, по оценкам лиц с ОВЗ, высокая степень делегирования ответственности партнеру (частое предоставление поддержки партнерами) и низкий собственный делегированный копинг (низкое предоставление поддержки самим субъектом) связаны с более низким качеством жизни для обоих участников отношений [10].

Таким образом, теоретический анализ и эмпирические исследования показали влияние поддерживающего стиля совладания и собственного благополучия партнера с нормативным развитием на способность партнера с ОВЗ преодолевать заболевание. В диадическом копинге пар, включающих партнера с ОВЗ, имеется специфика, обусловленная измененным состоянием и субъективными представлениями обоих партнеров о заболевании одного из них. Стремление партнера с нормативным развитием взять на себя большую ответственность, опекать и ухаживать за партнером с ОВЗ увеличивает переживаемый им стресс и косвенно приводит к большей напряженности стратегий индивидуального и совместного совладания.

В качестве второго направления нами было выделено развитие аспектов близких отношений, определяющих удовлетворенность субъекта ими и жизнью в целом.

В случае диад, включающих партнера с инвалидностью или ограниченными возможностями здоровья, психологическое благополучие пары значительно снижается: ограничения жизнедеятельности становятся актуальными для всех членов пары (семьи) [14], ситуация ухода за партнером с ОВЗ увеличивает уровень стресса, переживаемый партнером с нормативным развитием, увеличивает напряженность его индивидуальных стратегий совладания и снижает социальную активность. От-

мечено, что во многом субъективное благополучие партнера с нормативным развитием влияет на качество жизни его и партнера с ОВЗ. Также наблюдается слияние переживаний партнера с типичным развитием и партнера с ОВЗ [11; 15].

На основании теоретического анализа и анализа информационного контента в сети Интернет (50 историй семейных взаимоотношений лиц с инвалидностью) нами выделены некоторые особенности отношений таких пар [3]:

- особенность выбора партнера (ограничение числа мест знакомства партнеров; наличие «фильтра» партнеров по критерию наличия инвалидности, причем предпочтение отдается схожим диагнозам);

- особенности самовосприятия своей роли в близких отношениях (присутствует либо тенденция к одностороннему получению заботы от партнера, преувеличенное ощущение самооценности, либо рассмотрение себя как «недостойного» отношений в принципе);

- особенности организации быта (сложности создаются ввиду объективных трудностей в самообслуживании, финансовом обеспечении семьи, обусловленных наличием заболевания) (данные соотносятся с исследованиями Revenson, Kayser, Bodenmann, 2005);

- особенности отношений с социумом (наличие стереотипов родных и друзей о невозможности создания семьи человеком с ОВЗ, прекращение общения с родственниками) (данные соотносятся с исследованиями Revenson et al., 2005) [4].

Нами проведен анализ диадического совладания в парах, где один из партнеров имеет ограниченные возможности здоровья, а также сопоставление полученных результатов с тестовыми нормами опросника (табл. 1):

Мы отметили большую схожесть полученных результатов с тестовыми нормами. Несколько снижен общий диадический копинг в парах, в которые включен один партнер с ОВЗ ( $M = 17,2$ ;  $SD = 4,35$

Таблица 1

Анализ диадического копинга пар, включающих партнера с ОВЗ

Параметр	Диады, включающие в себя одного партнера с ОВЗ		Тестовые нормы	
	M	$\sigma$	M	$\sigma$
Информирование партнера о личном стрессе	14,1	4,14	13,89	2,70
Поддерживающий диадический копинг субъекта	20,5	3,22	19,65	2,78
Делегированный диадический копинг субъекта	6,7	2,11	7,06	1,51
Негативный диадический копинг субъекта	8	3,52	7,94	3,19
Общение партнера во время стресса	13,75	2,84	13,31	2,64
Поддерживающий диадический копинг партнера	18,6	4,11	18,49	3,36
Делегированный диадический копинг партнера	7,35	2,23	7,39	1,65
Негативный диадический копинг партнера	8,9	3,89	8,36	3,21
Общий диадический копинг	17,2	4,35	19,39	3,63
Оценка диадического копинга	8	2,18	8,01	1,08

Анализ уровней функциональности пар, включающих партнера с ОВЗ

Сплоченность			Адаптация		
Уровни	Данные выборки, %	Нормы методики, %	Уровни	Данные выборки, %	Нормы методики, %
Разобщенный	23	16,3	Ригидный	20	16,3
Разделенный	67	33,8	Структурированный	0	38,3
Связанный	10	36,3	Гибкий	13	29,4
Сцепленный	0	13,6	Хаотичный	77	16,0

по сравнению с  $M = 19,39$ ;  $SD = 3,63$ ). Мы предполагаем, что это объясняется доминированием индивидуального совладания над диадическим при решении трудных жизненных ситуаций. Также отмечено некоторое увеличение среднего значения поддерживающего диадического копинга исследуемых пар ( $M = 20,41$ ;  $SD = 3,08$ ) относительно тестовой выборки ( $M = 20,5$ ;  $SD = 3,22$ ) и снижение делегированного диадического копинга субъекта ( $M = 6,7$ ;  $SD = 2,11$ ;  $M = 7,06$ ;  $SD = 1,51$ ). Таким образом, в парах, в которых один из партнеров имеет ограниченные возможности здоровья, в целом партнеры склонны оказывать друг другу несколько больше поддержки в сложных жизненных ситуациях, при этом меньше брать на себя ответственность за их разрешение.

Также приведем результаты испытуемых по опроснику FACES-3 (табл. 2), разработанным для оценки двух основных параметров структуры семьи: семейной сплоченности и семейной адаптации.

Нами констатировано преобладание разделенного и разобщенного типов семей. Имея крайний низкий уровень сплоченности (разобщенный), семьи мало привязаны к друг другу, имеют разные интересы, мало времени проводят вместе. Члены семьи эмоционально крайне дистанцированы, демонстрируют несогласованное поведение. Им трудно оказывать друг другу поддержку и совместно решать жизненные проблемы. Часто за изолированностью от других, подчеркнутой независимостью они часто скрывают свою неспособность устанавливать близкие взаимоотношения, возрастание тревоги при сближении с другими людьми. Просматривается даже страх одиночества. Члены семьи с разделенным типом взаимоотношений имеют некоторую эмоциональную разделенность, но она не является такой крайней как в разобщенной семье. Несмотря на то, что время, проводимое отдельно, для членов семьи более важно, они способны собираться вместе, обсуждать проблемы, оказывать поддержку друг другу и принимать совместные решения. Интересы и друзья обычно являются разными, но некоторые разделяются с другими членами семьи [4].

Рассматривая уровни адаптации семей, мы выявили отсутствие у испытуемых структурированных семей, при котором имеется демократичное

руководство, учитывающее мнение всех членов семьи. Также был отмечен низкий процент семей с гибким типом, где роли разделяются между всеми членами семьи и меняются при необходимости. Большинство исследованных семей, где один из партнеров инвалид, относятся к хаотичному типу, что свидетельствует о пребывании семьи в ситуации кризиса. В этом состоянии семья может находиться в течение долгого периода времени, которое ей необходимо для адаптации к травмирующей ситуации. Данные семьи можно отнести к группе риска, так как семья застревает в состоянии стресса. Такой тип системы имеет неустойчивое или ограниченное руководство. Решения являются импульсивными и непродуманными. Роли неясны и часто смещаются от одного члена семьи к другому. Большое количество изменений приводит к непредсказуемости того, что происходит в системе [4].

Таким образом мы определили мишени психологического сопровождения «особых» пар. Такими направлениями, на наш взгляд, являются следующие:

1. Способствование формированию у партнеров эмоциональной близости.
2. Работа с эмоциональными состояниями личности и пары.
3. Создание условий для реализации эффективного поведения в трудных жизненных ситуациях.
4. Способствование лучшему узнаванию партнера, адаптация к его особенностям.
5. Способствование сплочению диады.

Практической стороной нашей работы является разработка модели психологического сопровождения диад, включающих партнера с ОВЗ и инвалидностью, учитывающей специфику таких пар.

Методологической основой психологического сопровождения по развитию близких отношений внутри диады, где есть партнер с ОВЗ, является системный подход (М. Боуэн, Ю.Е. Алешина, О.А. Карбанова, А.Я. Варга, Э.Г. Эйдемиллер и др.) [5]. В рамках данного подхода семья рассматривается как целостная система, компоненты которой (партнеры) взаимосвязаны и взаимно влияют друг на друга, а функционирование диады определяется действием законов гомеостаза и развития.

В контексте данной методологии психологическое сопровождение рассматривается нами как заданное воздействие на диаду в целях изменения его психического состояния для обеспечения раз-

вития близких отношений. Реализация данного воздействия может быть осуществлена на нескольких уровнях: когнитивном – как повышение уровня осведомленности о самом себе и о партнере; эмоциональном – изменение текущего эмоционального состояния партнеров и формирование у них эмоциональной близости; поведенческом – формирование умений и навыков, повышающих эффективность взаимодействия партнеров друг с другом.

Цель работы: психологическое сопровождение диады, включающей партнера с ограниченными возможностями здоровья/инвалидностью.

Задачи работы были выделены строго в соответствии с мишенями сопровождения и такими являются:

- снижение частоты использования делегированного копинга партнеров, поскольку он отрицательно связан с качеством жизни диады;

- увеличение поддерживающего стиля совладания и собственного благополучия партнера с нормативным развитием, так как они влияют на способность партнера с ОВЗ преодолевать заболевание;

- снижение стремления партнера с нормативным развитием взять на себя большую ответственность, опекать и ухаживать за партнером с ОВЗ, поскольку это увеличивает переживаемый им стресс и косвенно приводит к большей напряженности стратегий индивидуального и совместного совладания;

- работа со стрессом, вызванным у типично развивающегося партнера ситуацией ухода за партнером с ОВЗ, потому что это увеличивает напряженность его индивидуальных стратегий совладания и снижает социальную активность;

- повышение субъективного благополучия партнера с нормативным развитием, потому как отмечено его влияние на качество жизни его и партнера с ОВЗ;

- работа с эмоциональным состоянием партнеров, поскольку наблюдается слияние переживаний партнера с типичным развитием и партнера с ОВЗ;

- в связи с тем, что преобладает разделенный и разобщенный типы семей, работа должна вестись по повышению у партнеров интереса к личности друг друга;

- повышение уровня сплоченности пары, так как выявлено, что члены семьи мало привязаны друг к другу, имеют низкий уровень сплоченности (разобщенный), имеют разные интересы, мало времени проводят вместе;

- работа с климатом в диаде, поскольку эмпирическое исследование показало наличие эмоциональной дистанции членов семьи и несогласованное поведение. Решения являются импульсивными и непродуманными. Роли неясны и часто смещаются от одного члена семьи к другому.

Решение обозначенных задач предполагает следующие формы работы:

- индивидуальное психологическое консультирование;

- семейное консультирование партнеров;

- групповая работа с партнерами, имеющими нормативное и нарушенное развитие;

- просмотр и обсуждение кинофильмов по проблемам инвалидности и семейных трудностей.

Представленный опыт исследовательской и практической работы позволяет предположить, что в результате подобной психологической работы будут оптимизированы близкие отношения партнеров, повысится психологическое благополучие диады.

### Библиографический список

1. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В. Стрессы семейных отношений: тенденции и эффекты совладания // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. – 2016. – № 1. – С. 174–195.

2. Куфтяк Е.В. Концепция семейного совладания: основные положения [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – № 5 (16). – Режим доступа: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 15.10.2018).

3. Шипова Н.С., Севастьянова У.Ю. Инвалидность как трудная жизненная ситуация в контексте близких отношений // Личность в трудных жизненных ситуациях: ресурсы и преодоление [Электронный ресурс] // Материалы Междунар. науч.-практ. конф., посв. 25-летию факультета психологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского (Омск, 4–5 октября 2018 г.). – Электрон. текст. дан. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2018.

4. Шипова Н.С., Севастьянова У.Ю. Психологическое благополучие диады партнеров с инвалидностью // Society, Integration, Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume VII. Psychology, May 24–25, 2019. – Rezekne: Rezekne Academy of Technologies, 2019. – P. 133–143.

5. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 1999. – 656 с.

6. Bodenmann G. Differences in individual and dyadic coping in depressed, non-depressed and remitted persons // J. Psychopathol Behav. Assess. – 2004. – № 26. – P. 75–85.

7. Bodenmann G. Effects of coping-oriented couples therapy on depression: a randomized clinical trial // J. Consult. Clin. Psychol. – 2008. – № 76. – P. 499–954.

8. Kayser K., Watson L.E., Andrade J.T. Cancer as a «We-disease»: examining the process of coping from a relational perspective // J. Families Systems Health. – 2007. – № 25. – P. 404, doi: 10.1037/1091-7527.25.4.404.

9. Manne S. Intimacy and relationship processes in couples' psychosocial adaptation to cancer // Cancer. – 2008. – № 112 (11 Suppl). – P. 2541–2555.

10. Meier C. Dyadic coping, quality of life, and psychological distress among chronic obstructive pulmonary disease patients and their partners // *Journal ListInt J Chron. Obstruct. Pulmon, Dis.* – 2011. – № 6. – P. 583–595.

11. Miller B., Cafasso L. Gender differences in caregiving: fact or artifact? // *Gerontologist.* – 1992. – № 32. – P. 498–507.

12. Revenson T.A. Social support and marital coping with chronic illness // *J. Ann. Behav. Med.* – 1994. – № 16. – P. 122–130.

13. Schokker M.C. The association between regulatory focus and distress in patients with a chronic disease: the moderating role of partner support // *Br J Health Psychol.* – 2010. – № 15. – P. 63–78.

14. Vash C.L. Psychology of disability (Springer series on rehabilitation) Includes bibliographical references and index, 2004.

15. Yee J.L., Schulz R. Gender differences in psychiatric morbidity among family caregivers: a review and analysis // *Gerontologist.* – 2000. – № 40. – P. 147–64.

#### References

1. Kriukova T.L., Saporovskaia M.V. Stressy semeinykh otноshenii: tendentsii i efekty sovladaniia // *Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'naia i ekonomicheskaiia psikhologiya.* – 2016. – № 1. – S. 174–195.

2. Kuftiak E.V. Kontseptsia semeinogo sovladaniia: osnovnye polozenia [Elektronnyi resurs] // *Meditsinskaia psikhologiya v Rossii: elektron. nauch. zhurn.* – 2012. – № 5 (16). – Rezhim dostupa: <http://medpsy.ru> (data obrashcheniia: 15.10.2018).

3. Shipova N.S., Sevast'ianova U.Iu. Invalidnost' kak trudnaia zhiznennaia situatsiia v kontekste blizkikh otноshenii // *Lichnost' v trudnykh zhiznennykh situatsiiakh: resursy i preodolenie* [Elektronnyi resurs] // *Materialy Mezhdunar. nauch.-prakt.konf., posv. 25-letiiu fakul'teta psikhologii Omskogo gosudarstvennogo universiteta im. F.M. Dostoevskogo (Omsk, 4–5 oktiabria 2018 g.).* – Elektron. tekst. dan. – Omsk: Izd-vo Om. gos. un-ta, 2018.

4. Shipova N.S., Sevast'ianova U.Iu. Psikhologicheskoe blagopoluchie diady partnerov

s invalidnost'iu // *Society, Integration, Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume VII. Psychology, May 24–25, 2019.* – Rezekne: Rezekne Academy of Technologies, 2019. – P. 133–143.

5. Eidemiller E.G., Iustitskis V.V. Psikhologiya i psikhoterapiia sem'i. – SPb.: Piter, 1999. – 656 s.

6. Bodenmann G. Differences in individual and dyadic coping in depressed, non-depressed and remitted persons // *J. Psychopathol Behav. Assess.* – 2004. – № 26. – P. 75–85.

7. Bodenmann G. Effects of coping-oriented couples therapy on depression: a randomized clinical trial // *J. Consult. Clin. Psychol.* – 2008. – № 76. – P. 499–954.

8. Kayser K., Watson L.E., Andrade J.T. Cancer as a «We-disease»: examining the process of coping from a relational perspective // *J. Families Systems Health.* – 2007. – № 25. – P. 404, doi: 10.1037/1091-7527.25.4.404.

9. Manne S. Intimacy and relationship processes in couples' psychosocial adaptation to cancer // *Cancer.* – 2008. – № 112 (11 Suppl). – P. 2541–2555.

10. Meier C. Dyadic coping, quality of life, and psychological distress among chronic obstructive pulmonary disease patients and their partners // *Journal ListInt J Chron. Obstruct. Pulmon, Dis.* – 2011. – № 6. – R. 583–595.

11. Miller B., Cafasso L. Gender differences in caregiving: fact or artifact? // *Gerontologist.* – 1992. – № 32. – P. 498–507.

12. Revenson T.A. Social support and marital coping with chronic illness // *J. Ann. Behav. Med.* – 1994. – № 16. – P. 122–130.

13. Schokker M.C. The association between regulatory focus and distress in patients with a chronic disease: the moderating role of partner support // *Br J Health Psychol.* – 2010. – № 15. – P. 63–78.

14. Vash C.L. Psychology of disability (Springer series on rehabilitation) Includes bibliographical references and index, 2004.

15. Yee J.L., Schulz R. Gender differences in psychiatric morbidity among family caregivers: a review and analysis // *Gerontologist.* – 2000. – № 40. – P. 147–64.

## ОСОБЕННОСТИ ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ ДЕФЕКТА У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ. Проект № 19-013-00768А*

*В статье представлена структура внутренней картины дефекта детей с тяжелыми нарушениями речи дошкольного и младшего школьного возраста. Проведено теоретическое и эмпирическое исследование, на основании которого выявлены особенности внутренней картины дефекта у детей с тяжелыми нарушениями речи. Показаны возрастные различия физического, эмоционального, мотивационного, когнитивного компонентов внутренней картины дефекта у детей с тяжелыми нарушениями речи. Приводится описание специфики уровня и оценки образа «Я» в зависимости от структуры дефекта и возраста детей с тяжелыми нарушениями речи. На основе проведенного исследования автор приходит к выводу, что внутренняя картина дефекта связана со структурой дефекта.*

**Ключевые слова:** ограниченные возможности здоровья, внутренняя картина дефекта, тяжелые нарушения речи, дошкольный возраст, младший школьный возраст.

**И**зучение личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья представлено во многих отраслях психологии. В основе специальной психологии соответствующее место уделяется осознанию дефекта ребенком с ОВЗ: в каком возрасте это происходит, что чувствует он при этом, понимает ли прогноз социального последствия дефекта.

Современные представления о внутренней картине дефекта (далее ВКД) находятся в стадии активного развития, что становится особенно заметным, если обратиться к отечественным исследованиям по данной проблематике.

Впервые близкий по значению термин «Внутренняя картина болезни» употреблялся в медицине, как «осознание человеком собственной болезни и личностно-поведенческую реакцию на нее» (А. Гольштейдер, Р.А. Лурия, В.Е. Каган). Далее термин «Внутренняя картина дефекта» стал изучаться в психологии, как осознание самого дефекта (В.М. Сорокин, В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова) [2]. Дефект может влиять на развитие патологических процессов личности, и, таким образом, вызывает у человека ряд психологических новообразований: замкнутость, отсутствие уверенности в себе, заниженную самооценку, агрессивность. Врожденное нарушение является фактором формирующейся и развивающейся личности.

Вместе с тем, сложно выделить четкую структуру направлений исследований данного феномена. Анализ исследований по данной проблематике провела Е.А. Гайдукевич, выделяя несколько направлений современного изучения данного вопроса в зависимости от типа нозологии [1].

Так, например, изучением внутренней картины дефекта у подростков при нарушении зрения занимались А.Г. Литвак, Г.В. Никулина, Л.И. Плакшина, Т.П. Головина, В.А. Мальков, В.К. Рогушин, В.Ф. Матвеев, Н.В. Черпакова и др.

Спецификой формирования ВКД в условиях слуховой депривации – Л.А. Головчиц, В.В. Егоров, Л.П. Носкова, В.Л. Белинский, М.М. Нудельман, Н.Н. Рау и др.

Психологические работы ВКД детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата содержатся у И.М. Мамайчук, И.А. Залеской, Е.М. Мастоковой, Л.М. Шипицыной, К.А. Семеновской, Э.С. Калижнюк и др.

Анализом развития личности у школьников с нарушением интеллекта – Ж.И. Шиф, Я.Л. Колосинский, П.А. Чубаров, Ч.Б. Кожалиева, П.П. Столярова и др.

Очень мало исследований, посвященных изучению ВКД у детей с такими нозологиями как тяжелое нарушение речи, расстройство аутистического спектра.

Одними из первых отечественных авторов, пытавшихся упорядочить имеющиеся сведения и провести исследование ВКД у детей с тяжелыми нарушениями речи стали В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова (2006) [2].

Однако, несмотря на популярность исследований, остается ряд незавершенных вопросов, а именно сложность эмпирического изучения выделенного феномена, отсутствие единого механизма ВКД при различных типах дизонтогенеза, онтогенез ВКД. В свою очередь, большую трудность предоставляет сбор изучаемого материала, интерпретация и анализ полученных данных у детей дошкольного возраста.

Тем не менее, исследования, посвященные проблеме специфики ВКД, носят разрозненный характер, так как по большей части основу выборки составляли учащиеся (то есть ВКД не рассматривалась у дошкольников и взрослых людей). Таким образом, данная научная проблема базируется на актуальной и бесспорной необходимости изучения и систематизации знаний по проблематике изучения ВКД у лиц с тяжелыми нарушениями речи разного возраста.

В нашем понимании внутренняя картина дефекта – это сложное интегративное образование, включающее в себя комплекс физических ощущений, эмоциональных состояний и переживаний, систему знаний о причинах своего нарушения и возможностях его изменения, представления о самореализации и оценку жизненной перспективы. В структуре внутренней картины дефекта мы выделяем: сензитивный, физический, эмоциональный, когнитивный и мотивационный компоненты [3].

#### Методы исследования и его организация

Цель исследования: изучение содержательной специфики компонентов внутренней картины дефекта у детей с ТНР дошкольного и младшего школьного возраста.

Объектом исследования послужила структура внутренней картины дефекта у детей с ТНР дошкольного и младшего школьного возраста.

Предметом исследования являются особенности компонентов внутренней картины дефекта у детей с ТНР дошкольного и младшего школьного возраста.

Всего в исследовании приняли участие 44 ребенка с официальным статусом ограниченные возможности здоровья, обусловленные тяжелым нарушением речи. Из них – 20 детей старшего дошкольного возраста (средний возраст 5,8 лет, 7 девочек, 13 мальчиков), 24 – ребенка младшего школьного возраста (средний возраст 10 лет, 12 девочек, 12 мальчиков).

Для изучения особенностей компонентов ВКД была использована беседа «Изучение внутренней картины дефекта» Т.Н. Адаевой (2018). Особенности и нарушения адаптации изучались с помощью «Карты экспертной оценки социально-психологической адаптации (модифицированный вариант карты наблюдений Д. Стотта)». Для изучения уровня и характера оценки, сформированности образа «Я» личностных особенностей детей применялась беседа «Расскажи о себе» А.М. Щетининой.

Математическая обработка полученных данных осуществлялась с использованием статистического пакета «Statistics 17.0». При обработке данных применялась первичная описательная статистика с использованием подсчета среднего арифметического (M) и вычисления стандартного отклонения, оценки значимости различий между группами по U-критерию Манна – Уитни.

#### Результаты исследования. Анализ и обсуждение

В ходе проведения беседы нами были получены данные, свидетельствующие в основном о содержательных особенностях компонентов ВКД детей дошкольного и школьного возраста с ТНР (табл. 1).

Физический компонент представлен более обширным содержанием у детей с ТНР обеих групп и наполнен следующими содержательными характеристиками: хорошее самочувствие, есть боль при физических нагрузках, есть усталость при интеллектуальных нагрузках, есть пугающие ощущения (а именно, «когда смотрю страшилки», «когда ночью говорю», «пауков, паутины», «темноты, высоты», «боюсь одному быть в лесу» и т.д.), физические качества.

У младших школьников, в сравнении с дошкольниками, когнитивный компонент имеет полноту выраженности содержания (M = 4,33; SD = 1,67). Этот компонент структуры ВКД у данной группы детей характеризуется следующими параметрами: признал нарушение у себя, узнал от других, догадался, верит в улучшения, знает о профилактике, предпочитает игры подвижные, реально играет в подвижные. Хотелось бы обратить внимание на содержание последних двух характеристик «предпочитает играть в подвижные игры», «реально играет в подвижные игры», которые преобладают в ответах у детей с ТНР дошкольного возраста. Это ведущий вид деятельности и основная потребность дошкольного возраста. Нарушение речи может позволить ребенку свободно пользоваться этим видом деятельности. Таким образом нарушение может определять осознанность деятельности, которую выполняет ребенок.

Анализируя характеристики мотивационного блока в структуре ВКД, можно констатировать одинаковую количественную наполняемость данного компонента у групп испытуемых (нравиться учиться, интересы, увлечения, желание для себя, желание для других). Интересы и увлечения у детей с ТНР различны: от занятия спортом до компьютерных игр («смотреть телевизор», «лепить из пластилина», «хожу с мамой часто в церковь, учу молитвы», «играть в телефон», «петь, танцевать», «играть», «компьютер», «гимнастика»), что характерно для детей статистической нормы данного возраста. Ограничений в выборе интересов у детей с ТНР нет.

Таблица 1

Данные методики «Беседа ВКД» у детей с ТНР

Компонент ВКД	Группы	Дошкольники с ТНР		Школьники с ТНР	
		M	SD	M	SD
Физический		4,25	2,05	4,27	1,55
Когнитивный		3,65	2,03	4,33	1,67
Мотивационный		3,40	1,27	3,39	1,27
Эмоциональный		4,00	1,38	4,79	1,51

Примечание: M – среднее значение; SD – стандартное отклонение.

Данные методики «Расскажи о себе» у детей с ТНР

Компоненты	Группы	Дошкольники с ТНР		Школьники с ТНР	
		М	SD	М	SD
Я-физическое		2,65	0,74	2,09	0,95
Я-идеальное		2,10	0,64	2,00	0,61
Я-деятельностное		2,90	1,14	2,88	1,11
Я-мальчик, девочка		3,10	1,16	3,57	1,17
Я – в семье		2,70	0,73	2,85	0,56
Уровень самооценки		1,25	0,55	1,18	0,46
Степень осознанности качеств		1,30	0,73	1,00	0,43

Примечание: М – среднее значение; SD – стандартное отклонение.

Стоит отметить, что эмоциональный компонент имеет большую выраженность у детей младшего школьного возраста ( $M = 4,79$ ;  $SD = 1,51$ ), имея практически всю наполняемость данного параметра (называет свои физические отличия: «волосы, кожа», «лицо, руки», «веснушки»; называет свои личностные отличия: «характер»; нравится в себе: «красота», «все», «веснушки, кожа», «длинные волосы, глаза»; не нравится в себе; есть друзья; есть домашние обязанности; родители хвалят; родители ругают; родители жалеют и т.д.).

Сравнение результатов по критерию Манна-Уитни, выявило значимые различия по параметру эмоциональный компонент ВКД между группами детей с ТНР ( $U = 217$ ;  $p = 0,03$ ). Высокий уровень переживаний по поводу своих ощущений, по поводу впечатления производимого на окружающих характерны для детей младшего школьного возраста.

Таким образом, содержание компонентов ВКД зависит от возраста. Компоненты ВКД у дошкольников содержательно мало наполнены, когнитивный компонент характеризуется стереотипностью.

Беседа «Расскажи о себе» изучает уровень и характер оценки, сформированность образа «Я», степень осознания своих особенностей (Щетинина, 2000). Ее применение в нашем исследовании дало следующие результаты (табл. 2).

Максимальную выраженность и примерно одинаковое значение в двух группах имеют характеристики «Я-деятельностное», «Я-идеальное», «Я – в семье».

Мы можем отметить разницу между выборками в характеристиках «Я-физическое», что выявляет особенности осознания ребенком своих физических качеств. Дети с ТНР дают общую оценку собственным физическим параметрам («смешной», «красивый», «красивое платье, прическа, туфли», «зеленые глаза, красивые наряды», «красивый свитер»). В группе детей младшего школьного возраста ( $M = 2,09$ ;  $SD = 0,95$ ) данный компонент имеет меньшую выраженность, чем в другой группе. Это свидетельствует о снижении осознанности собственных физических качеств. Наши данные подтверждаются статистико-математической процедурой нахождения различий по критерию Манна-Уитни. Нами констатирова-

но значимое снижение параметра «Я-физическое» у группы детей младшего школьного возраста в сравнении с группой детей с ТНР дошкольного возраста ( $U = 219$ ;  $p = 0,04$ ). Выявленные особенности представлений ребенка о себе как о мальчике (девочке), сыне (дочке) также имеют разницу в группах испытуемых («девочки всегда хорошо себя ведут, мальчики не очень», «мальчики защищают девочек», «девочки красивые», «не должны их обижать», «я хороший, добрый» и т.д.).

Другая часть беседы направлена на изучение представлений ребенка о себе как друге.

Таким образом, Я-концепция детей с ТНР характеризуется преимущественно высоким уровнем самопринятия, высоким или средним уровнем самооценки.

Сравнение результатов по критерию Манна-Уитни (методика «Карты экспертной оценки социально-психологической адаптации (модифицированный вариант карты наблюдений Д. Стотта)»), выявило значимые различия по параметру «недостаток доверия к новым людям, вещам, ситуациям» между группами детей с ТНР ( $U = 187$ ;  $p = 0,008$ ). Высокий уровень переживаний по поводу доверия к людям наблюдается у детей дошкольного возраста с ТНР. Это ведет к тому, что любой успех стоит ребенку огромных усилий.

Делая вывод, отметим, что содержание компонентов внутренней картины дефекта у дошкольников и младших школьников имеет свои особенности и зависит от возраста.

Полученные научные данные по изучаемой проблематике являются актуальными и необходимыми для оказания консультативной и коррекционной помощи детям с ТНР.

В настоящее время завершен только первый этап исследования, планируется углубление и расширение материала по изучению компонентов ВКД у детей с разным типом дизонтогенеза и выявление его особенностей в онтогенезе.

#### Библиографический список

1. Гайдукевич Е.А. Проблема внутренней картины дефекта в специальной психологии [Элек-



тронный ресурс] // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2011. – № 132. – С. 331–336. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-vnutrenney-kartiny-defekta-v-spetsialnoy-psihologii> (дата обращения: 12.07.2019).

2. *Калягин В.А.* Внутренняя картина болезни при расстройствах речи и ее роль в диагностике и психотерапии: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – СПб., 1996. – 30 с.

3. *Тихонова И.В., Адеева Т.Н., Севастьянова У.Ю.* Внутренняя картина дефекта и личностные особенности младших школьников с дефицитным развитием как факторы нарушения адаптации // 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. 425–430.

4. *Черепкова Н.В.* Особенности внутренней картины дефекта у детей с дефицитным типом дизонтогенеза [Электронный ресурс] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2011. – № 5. – С. 124–125. – Режим доступа: <http://applied-research.ru/ru/article/view?id=1290> (дата обращения: 12.07.2019).

## References

1. Gaidukevich E.A. Problema vnutrennei kartiny defekta v spetsial'noi psikhologii [Elektronnyi resurs] // Izvestiia RGPU im. A.I. Gertsena. – 2011. – № 132. – S. 331–336. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-vnutrenney-kartiny-defekta-v-spetsialnoy-psihologii> (data obrashcheniia: 12.07.2019).

2. Kaliagin V.A. Vnutrenniaia kartina bolezni pri rasstroistvakh rechi i ee rol' v diagnostike i psikhoterapii: avtoref. dis. ... d-ra med. nauk. – SPb., 1996. – 30 s.

3. Tikhonova I.V., Adeeva T.N., Sevast'ianova U.Iu. Vnutrenniaia kartina defekta i lichnostnye osobennosti mladshikh shkol'nikov s defitsitarnym razvitiem kak faktory narusheniia adaptatsii // Psikhologiiia stressa i sovladaiushego povedeniia: vyzovy, resursy, blagopoluchie: Materialy V Mezhdunar. nauch. konf. Kostroma, 26–28 sent. 2019 g.: v 2 t. / отв. ред.: М.В. Сапоровская, Т.Л. Крюкова, С.А. Хазова. – Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2019. – Т. 1. – С. 425–430.

4. Cherepkova N.V. Osobennosti vnutrennei kartiny defekta u detei s defitsitarnym tipom dizontogeneza [Elektronnyi resurs] // Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovanii. – 2011. – № 5. – S. 124–125. – Rezhim dostupa: <http://applied-research.ru/ru/article/view?id=1290> (data obrashcheniia: 12.07.2019).

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

DOI 10.34216/2073-1426-2019-25-4-193-199  
УДК 378:004

**Секованов Валерий Сергеевич**

доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, доцент  
Костромской государственной университет

**Рыбина Лариса Борисовна**

кандидат философских наук  
Костромская государственная сельскохозяйственная академия

**Стрункина Ксения Юрьевна**

Костромской государственной университет  
sekovanovvs@yandex.ru, larisa.rybina.2014@mail.ru, strunkina.ksyu@mail.ru

## ИЗУЧЕНИЕ ОБРАМЛЕНИЙ МНОЖЕСТВ МАНДЕЛЬБРОТА ПОЛИНОМОВ ВТОРОЙ СТЕПЕНИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОРИГИНАЛЬНОСТИ МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В статье изложена методика изучения обрамлений множеств Мандельброта полиномов второй степени комплексной переменной, основанная на интеграции аналитических методов, программирования и применения компьютерной графики. Установлена связь обрамлений первого и второго порядков множеств Мандельброта функций  $f(z) = z^2 + c$  и  $h(z) = z^2 + cz$  с кривыми – кардиоидой, лемнискатой и окружностью. Приведены алгоритмы построения обрамлений множеств Мандельброта рассматриваемых функций в математическом пакете MathCad. Поставлена задача описания обрамлений 3-го порядка множеств Мандельброта функций  $f(z) = z^2 + c$  и  $h(z) = z^2 + cz$ , которые соответствуют существованию притягивающих неподвижных точек периода 3. Показано, что установление ассоциативных связей между классами различных математических объектов (полиномов комплексной переменной, кривых, множеств Мандельброта) способствует развитию оригинальности мышления и творческого потенциала студентов.

**Ключевые слова:** обрамление множества Мандельброта, множество Жюлиа, неподвижная точка, кардиоида, лемниската, окружность, мышление.

Оригинальность мышления является важнейшим креативным качеством, необходимым в творческой деятельности. Она характеризуется способностью устанавливать неожиданные ассоциативные связи и переходить (в мышлении и поведении) от одних классов к другим, непохожим на рассматриваемые ранее классы.

При обучении математике, на наш взгляд, оригинальность мышления эффективно развивается нахождением неожиданных связей между математическими объектами при решении задач аналитическими методами и иллюстрации результатов с помощью компьютерной графики.

Большие возможности в формировании оригинальности мышления дает изучение нелинейной динамики [4, с. 10–13]. В данной статье представлена методика изучения дискретных динамических систем, а именно построение обрамлений множеств Мандельброта полиномов второй степени комплексной переменной, которая позволяет осуществить интеграцию между аналитическими методами, программированием и компьютерной графикой.

Интерес к множествам Мандельброта в настоящее время растет как с научной, так и методической точек зрения, о чем свидетельствуют современные исследования [3, с. 5–9].

Изучение студентами обрамлений множеств Мандельброта полезно начать с краткого обзора теоретического материала [1; 2].

Будем считать, что задана простейшая динамическая система, если определена функция  $f(z)$

и рассмотрена орбита, по крайней мере, одной точки  $z$ , взятой из области ее определения.

Под обрамлением  $p$ -го порядка множества Мандельброта  $M_p(f)$  функции  $f(z)$  в динамической системе, порожденной этой функцией, будем понимать те его участки, которые соответствуют существованию притягивающих неподвижных точек периода  $p$ , где  $p$  – натуральное число.

Далее перед обучающимися ставим цель: выявить обрамления первого и второго порядков множеств Мандельброта для функций  $f(z) = z^2 + c$ ,  $h(z) = z^2 + cz$  и разработать алгоритмы их построения в математическом пакете MathCad.

Рассматриваем функцию  $f(z) = z^2 + c$ .

Формулируем первую задачу – указать все точки  $c$  множества Мандельброта (участок 1-го порядка обрамления), каждая из которых определяет притягивающие точки периода 1 в сопутствующем множестве Жюлиа.

Проводим следующие математические рассуждения.

Пусть  $z$  – неподвижная притягивающая точка функции  $f(z) = z^2 + c$ . Тогда  $|f^{(1)}(z)| = |2z| < 1$

и  $z^2 + c = z$ . Замечаем, что граница притягивающих неподвижных точек задается равенством  $|2z| = 1$ . Поскольку  $z = \frac{1}{2}e^{i\theta}$ , где  $0 \leq \theta \leq 2\pi$ , то  $c = \frac{1}{2}e^{i\theta} - \frac{1}{4}e^{2i\theta}$ .

Далее студентам предлагаем выполнить следующие задания:

1) показать, что уравнение  $c = \frac{1}{2}e^{i\theta} - \frac{1}{4}e^{2i\theta}$  задает кардиоиду;

2) построить кардиоиду на листе бумаги и на компьютере в разных средах;

3) выяснить, каким свойством обладают точки, лежащие внутри данной кардиоиды (к решению задачи 3, на наш взгляд, полезно дать указание – кардиоиды содержит те точки параметра  $c$ , для которых заполняющее множество Жюлиа функции  $f(z) = z^2 + c$  имеет неподвижную притягивающую точку).

В результате выполнения данных заданий студенты устанавливают неожиданную связь между обрамлением первого порядка множества Мандельброта и замечательной кривой – кардиоидой.

Далее предлагаем компьютерный эксперимент – рассмотреть значения параметра  $c = 0$ ,  $c = -0,125$ ,  $c = -0,5$ , принадлежащего кардиоиде, построить сопутствующие множества Жюлиа и найти в построенных множествах Жюлиа притягивающие неподвижные точки.

Формулируем вторую задачу – указать все точки  $c$  множества Мандельброта (участок 2-го порядка обрамления), каждая из которых определяет притягивающие точки периода 2 в сопутствующем множестве Жюлиа.

Проводим следующие математические рассуждения.

Пусть  $z_1$  – притягивающая точка периода 2 при некотором значении  $c \in M$  ( $M$  – множество Мандельброта). Тогда  $f(z_1) = z_2$ ,  $f(z_2) = z_1$ , то есть  $f^{(2)}(z_1) = f(f(z_1))$ . Таким образом, точка  $z_1$  является неподвижной для отображения  $f^{(2)}(z)$  и  $|f^{(2)'}(z_1)| = |f^{(2)'}(z_2)| < 1$ . Равенство производных вытекает из правила нахождения производной сложной функции:

$$\begin{aligned} f^{(2)'}(z_1) &= (f(f(z_1)))' = f'(f(z_1)) \cdot f'(z_1) = \\ &= f'(z_2) \cdot f'(f(z_2)) = f^{(2)'}(z_2). \end{aligned}$$

Заметим, что неподвижные точки  $z_1$  и  $z_2$  функции  $f(z) = z^2 + c$  есть корни уравнения  $z^2 + c = z$ , то есть  $z_{1,2} = \frac{1 \pm \sqrt{1-4c}}{2}$ . Отметим, что данные точки окажутся неподвижными и для функции  $f^{(2)}(z) = (z^2 + c)^2 + c$ . В таком случае полином четвертой степени  $(z^2 + c)^2 + c - z$  будет делиться на квадратный трехчлен  $z^2 + c - z$  без остатка. Получим:

$$(z^2 + c)^2 + c - z = (z^2 + c - z)(z^2 + z + 1 + c).$$

Пусть  $z_3$  и  $z_4$  – корни уравнения  $z^2 + z + 1 + c = 0$ . Так как данные корни имеют период 2, то  $z_3^2 + c = z_4$ ,  $z_4^2 + c = z_3$ . Найдем производную

$f^{(2)}(z)$ . Получим  $(f^{(2)}(z))' = 4z(z^2 + c)$ . Тогда  $(f^{(2)}(z_3))' = 4z_3(z_3^2 + c) = 4z_3z_4$ . Аналогично получаем, что  $(f^{(2)}(z_4))' = 4z_4(z_4^2 + c) = 4z_4z_3$ . По теореме Виета, применимой к квадратному трехчлену  $z^2 + z + 1 + c$ , корнями которого являются числа  $z_3$  и  $z_4$ , заключаем, что  $z_3z_4 = 1 + c$ . Поскольку для производной в притягивающей периодической точке периода 2  $|f^{(2)'}(z_3)| = |f^{(2)'}(z_4)| = 4|z_3z_4| < 1$ ,

то получаем, что  $|c + 1| < \frac{1}{4}$ . Следовательно, значения  $c$ , для которых существуют периодические притягивающие точки периода 2 в сопутствующем множестве Жюлиа, лежат внутри круга  $|c + 1| < \frac{1}{4}$ . Таким образом, значения  $c$ , для которых существует аттрактор периода 2 в сопутствующем множестве Жюлиа, лежат внутри круга радиуса  $\frac{1}{4}$  с центром в точке  $(-1; 0)$ , примыкающего к кардиоиде слева.

В результате студенты устанавливают еще одну неожиданную связь между обрамлением второго порядка множества Мандельброта с геометрическим объектом – кругом.

Далее выполняем компьютерный эксперимент – построение обрамлений множества Мандельброта функции  $f(z) = z^2 + c$  в математическом пакете MathCad.

Используем следующий алгоритм:

1) Строим обрамление первого порядка множества Мандельброта функции  $f(z) = z^2 + c$  – большую кардиоиду:

а) записываем параметрические уравнения кардиоиды

$$c1(t) = \frac{\cos(t)}{2} - \frac{\cos(2t)}{4}, \quad c2(t) = \frac{\sin(t)}{2} - \frac{\sin(2t)}{4}$$

и выводим на экран панель построения;

б) вписываем в средний маркер по оси абсцисс название аргумента  $c1(t)$ , по оси ординат – название функции  $c2(t)$ .

Получаем обрамление первого порядка множества Мандельброта функции  $f(z) = z^2 + c$  – кардиоиду (рис. 1).

2) Строим обрамление второго порядка множества Мандельброта функции  $f(z) = z^2 + c$ , ограниченное окружностью  $|c + 1| = \frac{1}{4}$ :

а) записываем уравнения верхней и нижней частей окружностей:

$$o1(x) = \sqrt{\frac{1}{16} - (x+1)^2}, \quad o2(x) = -\sqrt{\frac{1}{16} - (x+1)^2}$$

и выводим на экран панель построения;

б) вписываем в средний маркер по оси абсцисс название аргумента  $x$ , по оси ординат – названия

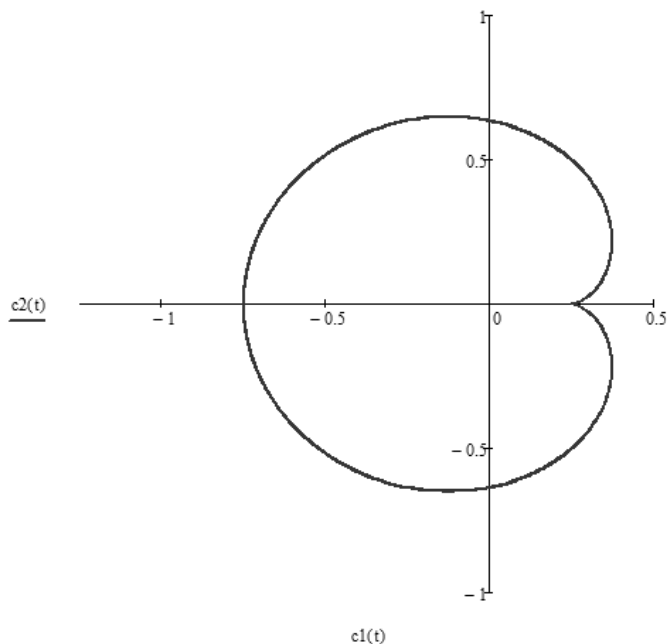


Рис. 1. Обрамление 1-го порядка функции  $f(z) = z^2 + c$

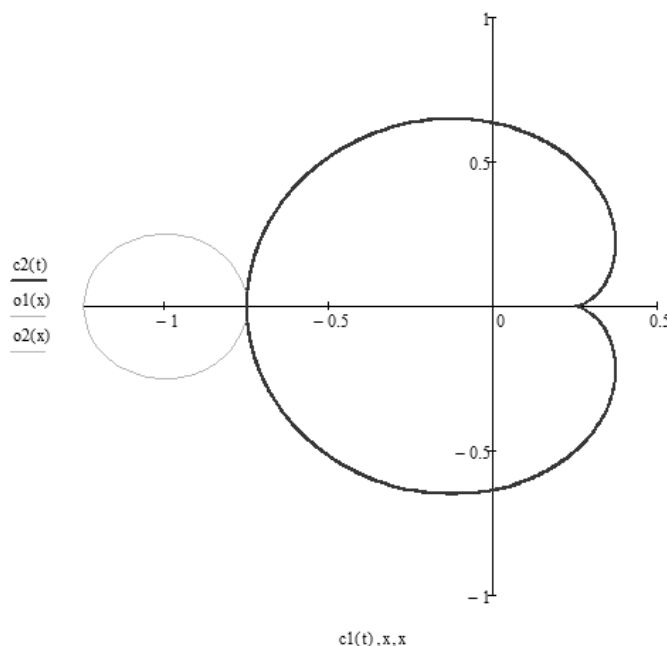


Рис. 2. Обрамления 1-го и 2-го порядка функции  $f(z) = z^2 + c$

функций  $o1(x), o2(x)$ .

Получаем обрамление второго порядка множества Мандельброта функции  $f(z) = z^2 + c$  – круг, который примыкает к кардиоиду слева (рис. 2).

Аналогично рассматриваем функцию  $h(z) = z^2 + cz$ .

Формулируем первую задачу – показать, что отображение  $f_\lambda^n(z) = z^n + \lambda z$ , где  $n \in \mathbb{N}, \lambda \in \mathbb{R}$ , имеет неподвижную притягивающую точку тогда и только тогда, когда  $\lambda$  принадлежит либо единичному кругу с центром в начале координат, либо кругу с центром в точке  $\left(\frac{n}{n-1}, 0\right)$  с радиусом, равным  $\frac{1}{n-1}$ .

Проводим следующие математические рассуждения.

Неподвижными точками функции  $f_\lambda^n(z) = z^n + \lambda z$  являются точки  $z_1 = 0, z_i = \sqrt[n-1]{1 - \lambda}$ , где  $i = 2, 3, \dots, n$ . Очевидно, что  $\left|f_\lambda^n(z_1)\right| = |\lambda|$ , а  $\left|f_\lambda^n(z_i)\right| = |n - (n-1)\lambda|$ .

Далее студентам предлагаем выполнить следующее задание: доказать, что комплексные числа  $\lambda$  будут удовлетворять неравенству  $|n - (n-1)\lambda| < 1$  тогда и только тогда, когда точки  $\lambda$  комплексной плоскости будут принадлежать множеству

$\frac{n}{n-1} + \frac{D}{n-1}$ , где  $D$  – открытый круг единичного радиуса с центром в начале координат.

На основании доказанного утверждения делаем вывод, что, решением неравенства  $|n - (n-1)\lambda| < 1$  будут только те точки, которые принадлежат кругу с центром в точке  $(\frac{n}{n-1}, 0)$  и радиусом, равным  $\frac{1}{n-1}$ .

При  $n = 2$  мы получим, что комплексные числа  $\lambda$  будут удовлетворять неравенству  $|2 - \lambda| < 1$  тогда и только тогда, когда точки  $\lambda$  комплексной плоскости будут принадлежать множеству  $2+D$ , где  $D$  – открытый круг единичного радиуса с центром в начале координат. Таким образом, обрамление первого порядка для исследуемой выше функции будет состоять из двух кругов – круга  $D$  и круга  $2+D$ .

Переходим к выявлению обрамлений второго порядка функции  $h(z) = z^2 + cz$ .

Следует отметить, что семейство линий, заданное уравнением  $|z^2 + az + b| = \mu$ , где  $0 < \mu < \sqrt{\frac{|u_2 - u_1|}{2}}$  и  $u_1, u_2$  – корни уравнения  $z^2 + az + b = 0$ , задает на комплексной плоскости лемнискату, состоящую из двух линий (двух овалов) [1, с. 11].

Формулируем вторую задачу – доказать, что множество значений параметра  $c$ , для которых существуют неподвижные притягивающие точки для второй итерации функции  $h(z) = z^2 + cz$  лежат внутри лемнискаты  $|c^2 - 2c - 4| = 1$ , состоящей из двух линий, используя при этом образец доказательства соответствующего утверждения для функции  $f(z) = z^2 + c$ .

Далее выполняем компьютерный эксперимент – построение обрамлений множества Ман-

дельброта функции  $h(z) = z^2 + cz$  в математическом пакете MathCad.

Используем следующий алгоритм:

1) Строим обрамление первого порядка множества Мандельброта функции  $h(z) = z^2 + cz$ :

а) записываем уравнения полуокружностей для первого и второго кругов:

$$d1(x) = \sqrt{1 - (x-2)^2}, \quad d2(x) = -\sqrt{1 - (x-2)^2};$$

$$c1(x) = \sqrt{1 - x^2}, \quad c2(x) = -\sqrt{1 - x^2}$$

и выводим на экран панель построения;

б) вписываем в средний маркер по оси абсцисс название аргумента  $x$ , по оси ординат – названия функций  $d1(x), d2(x), c1(x), c2(x)$ .

Получаем обрамление первого порядка множества Мандельброта функции  $h(z) = z^2 + cz$  – два круга (рис. 3).

2) Строим в пакете MathCad обрамление второго порядка множества Мандельброта функции  $h(z) = z^2 + cz$ , используя программу (рис. 4).

Получаем обрамления первого и второго порядков множества Мандельброта функции  $h(z) = z^2 + cz$  (рис. 5).

На заключительном этапе студентам предлагаем построить множества Мандельброта для функций  $f(z) = z^2 + c$  и  $h(z) = z^2 + cz$  (рис. 6, 7) и сравнить их с рассмотренными обрамлениями первого и второго порядков данных функций.

Далее формулируем задачу: описать множества значений параметра  $c$ , для которых существуют неподвижные притягивающие точки для третьих итераций рассмотренных нами функций  $f(z) = z^2 + c$  и  $h(z) = z^2 + cz$ .

Таким образом, применение предложенной методики изучения обрамлений множеств Мандельброта полиномов второй степени комплексной переменной дает возможность студентам выявить неожиданные связи обрамлений с замечательными кривыми, что, по нашему мнению, способствует

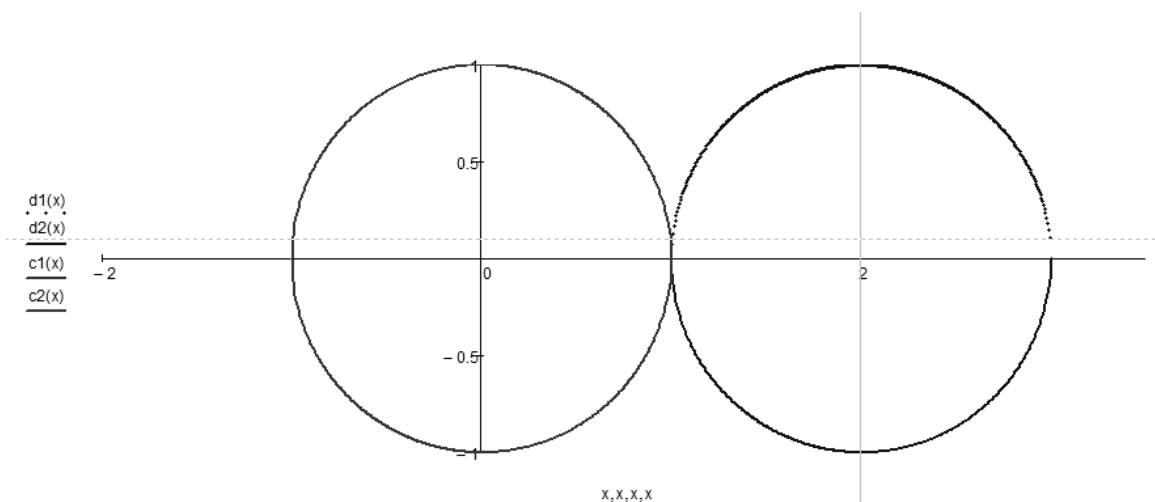


Рис. 3. Обрамление 1-го порядка функции  $h(z) = z^2 + cz$

```

≈(a, b) := |a - b| < 0.001   ORIGIN := 1   n := 3000
x1 := -2   x2 := 3.5   y1 := -1   y2 := 1
xF1 := 1 - √5   yF1 := 0   xF2 := √5 + 1   yF2 := 0   a := 1
▢
(X)
(Y) := | i ← 1
      for x ∈ x1, x1 + (x2 - x1) / n .. x2   n² = 9 × 10⁶
      for y ∈ y1, y1 + (y2 - y1) / n .. y2   last(X) = 1032
      L1 ← √((x - xF1)² + (y - yF1)²)   i := 100
      L2 ← √((x - xF2)² + (y - yF2)²)   Xi = -1.393   Yi = 0.148
      if (L2 - L1) ≈ a   L1 := √((Xi - xF1)² + (Yi - yF1)²) = 0.216
      | Xi ← x   L2 := √((Xi - xF2)² + (Yi - yF2)²) = 4.632
      | Yi ← y   L1 - L2 = 1
      | i ← i + 1
      (X)
      (Y)
  
```

Рис. 4. Программа построения обрاملения 2-го порядка функции  $h(z) = z^2 + cz$

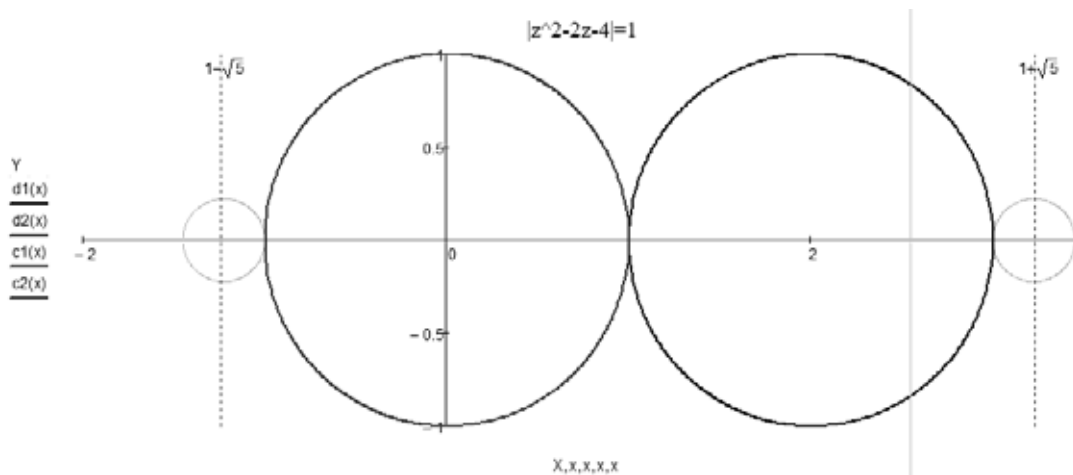


Рис. 5. Обрاملения 1-го и 2-го порядков функции  $h(z) = z^2 + cz$

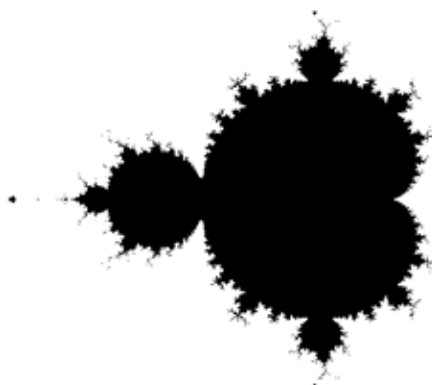


Рис. 6. Множество Мандельброта функции  $f(z) = z^2 + c$

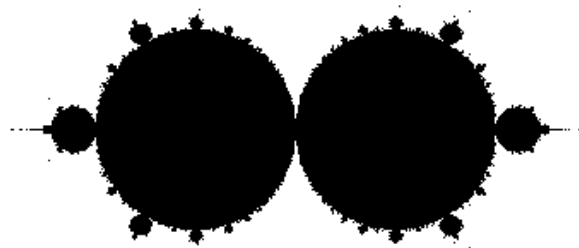


Рис. 7. Множество Мандельброта функции  $h(z) = z^2 + cz$

развитию оригинальности мышления и креативности студентов, обучающихся на инженерных направлениях подготовки и направлениях подготовки, связанных с прикладной математикой и информатикой.

#### Библиографический список

1. Волковысский Л.И., Лунц Г.Л., Арамано-вич И.Г. Сборник задач по теории функций комплексного переменного. – М.: Физматгиз, 1960. – 367 с.
2. Маркушевич А.И. Введение в теорию аналитических функций. – М.: Просвещение, 1977. – 320 с.
3. Минлор Дж. Голоморфная динамика. – Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2000. – 320 с.
4. Секованов В.С. Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Дискретные динамические системы», как средство формирования креативности студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 2. – С. 213–217.
5. Секованов В.С. Концепция обучения фрактальной геометрии в КГУ им. Н.А. Некрасова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 5. – С. 153–154.
6. Секованов В.С. О множествах Жюлиа рациональных функций // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2012. – Т. 18. – № 2. – С. 23–28.
7. Секованов В.С. О некоторых дискретных нелинейных динамических системах // Фундаментальная и прикладная математика – М.: Изд-во «ИНТУИТ», 2016. – Т. 21. – № 3. – С. 185–199.
8. Секованов В.С. Элементы теории фрактальных множеств. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова 2012. – 208 с.
9. Секованов В.С., Ивков В.А. Многоэтапное математико-информационное задание «Странные аттракторы» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 5. – С. 155–157.
10. Секованов В.С., Митенева С.Ф., Рыбина Л.Б. Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Топологическая и фрактальные размерности множеств» как средство развития креативности и формирования компетенций студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 2. – С. 140–144.
11. Секованов В.С., Рыбина Л.Б., Березкина А.Е. О множествах Жюлиа функций, имеющих параболическую неподвижную точку // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественно-научных дисциплин. – Кострома: КГУ, 2018. – С. 144–150.

12. Секованов В.С., Смирнова А.О. Развитие гибкости мышления студентов при изучении структуры неподвижных точек полиномов комплексной переменной // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – № 3. – С. 189–192.

13. Секованов В.С., Фатеев А.С., Белоусова Н.В. Развитие гибкости мышления студентов при разработке алгоритмов построения дерева Фейгенбаума в различных средах // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – № 1. – С. 143–147.

#### References

1. Volkovysskij L.I., Lunc G.L., Aramanovich I.G. Sbornik zadach po teorii funkcij kompleksnogo peremennogo. – M.: Fizmatgiz, 1960. – 367 s.
2. Markushevich A.I. Vvedenie v teoriyu analiticheskikh funkcij. – M.: Prosveshchenie, 1977. – 320 s.
3. Minlor Dzh. Golomorfnaya dinamika. – Izhevsk: NIC «Regulyarnaya i haoticheskaya dinamika», 2000. – 320 s.
4. Sekovanov V.S. Vypolnenie mnogoetapnogo matematiko-informacionnogo zadaniya «Diskretnye dinamicheskie sistemy», kak sredstvo formirovaniya kreativnosti studentov // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2016. – T. 22. – № 2. – S. 213–217.
5. Sekovanov V.S. Konceptiya obucheniya fraktal'noj geometrii v KGU im. N.A. Nekrasova // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. – 2013. – T. 19. – № 5. – S. 153–154.
6. Sekovanov V.S. O mnozhestvah Zhyulia racional'nyh funkcij // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. 2012. – T. 18. – № 2. – S. 23–28.
7. Sekovanov V.S. O nekotoryh diskretnyh nelinejnyh dinamicheskikh sistemah // Fundamental'naya i prikladnaya matematika – M.: Izd-vo «INTUIT», 2016. – T. 21. – № 3. – S. 185–199.
8. Sekovanov V.S. Elementy teorii fraktal'nyh mnozhestv. – Kostroma: KGU im. N. A. Nekrasova 2012. – 208 s.
9. Sekovanov V.S., Ivkov V.A. Mnogoetapnoe matematiko-informacionnoe zadanie «Strannye attraktory» // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. – 2013. – T. 19. – № 5. – S. 155–157.
10. Sekovanov V.S., Miteneva S.F., Rybina L.B. Vypolnenie mnogoetapnogo matematiko-informacionnogo zadaniya «Topologicheskaya i fraktal'nye razmernosti mnozhestv» kak sredstvo razvitiya kreativnosti i formirovaniya kompetencij

studentov // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 2. – S. 140–144.

11. Sekovanov V.S., Rybina L.B., Berezkina A.E. O mnozhestvah Zhyulia funkcij, imeyushchih parabolicheskuyu nepodvizhnuyu tochku // Aktual'nye problemy prepodavaniya informacionnyh i estestvenno-nauchnyh disciplin. – Kostroma: KGU, 2018. – S. 144–150.

12. Sekovanov V.S., Smirnova A.O. Razvitie gibkosti myshleniya studentov pri izuchenii struktury

nepodvizhnyh toчек polinomov kompleksnoj peremennoj // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2016. – № 3. – S. 189–192.

13. Sekovanov V.S., Fateev A.S., Belousova N.V. Razvitie gibkosti myshleniya studentov pri razrabotke algoritmov postroeniya dereva Fejgenbauma v razlichnyh sredah // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2016. – № 1. – S. 143–147.



**Павлов Иван Иванович**кандидат педагогических наук, доцент  
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск**Данилова Мария Прокопьевна**научно-образовательный центр «Октемский лицей»,  
Республика Саха (Якутия), Хангаласский улус, с. Чапаево**Халдеев Гаврил Васильевич**научно-образовательный центр «Октемский лицей»,  
Республика Саха (Якутия), Хангаласский улус, с. Чапаево  
PII--2@mail.ru, mashina-@mail.ru, khaldeevvg@mail.ru

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО РАССЛЕДОВАНИЯ НА УРОКЕ ГЕОГРАФИИ

*В статье представлены методические особенности организации активной познавательной деятельности учащихся на уроке географии, продиктованной необходимостью поиска и реализации интересной формы занятия. В настоящее время разработка занятий, включающих возможность применения не только предметных, но и повседневных знаний и умений при решении ситуационных задач, становится наиболее актуальной. Новизной предлагаемого метода является постановка проблемной ситуации в форме мини-расследований, решение которых повышает у учащихся активную познавательную деятельность.*

*Авторы отмечают, что в процессе изучения учащимися учебного материала, можно провести учебные расследования, которые помимо установления положительной мотивации к учебному процессу, способствуют самостоятельному поиску информации и выходу из проблемной ситуации. Приводится сравнительный анализ трех педагогических актов: изучения, расследования, исследования, которые, рассматриваются как последовательные стадии усвоения учебного материала. Также в статье представлено описание урока с применением предлагаемой технологии.*

**Ключевые слова:** расследование, учебная интрига, проблемное обучение, ролевая игра, исследовательская деятельность, улика, задачи.

**В** настоящее время мы становимся свидетелями модернизации образовательной деятельности. Стандарт нового поколения требует от педагогов реализации подходов, позволяющих учащимся овладевать умениями самостоятельно добывать знания, анализировать их и применять в решении конкретных жизненных проблем. Следует отметить, что перед современным учителем возникает вопрос поиска путей и создания условий, способствующих организации учебного процесса, гарантирующего достижение образовательной цели. Как показывает практика, приоритетной задачей школьного занятия является даже не выбор определенных технологий и методов, и не отбор интересного содержания учебного материала, а применение частных методических приемов, совокупность которых и определяет ту эффективную методику, благодаря которой создается активная рабочая обстановка на уроке. Это могут быть приемы, раскрывающие иной, зачастую не связанный с предметной областью потенциал ученика.

Наверное, многие согласны с тем, что любой человек, если предлагают интересную ему деятельность, будет проявлять большую активность. Учебный процесс – не исключение. Следовательно, для успешного усвоения содержания учебного материала необходима эффективная форма занятия.

Теоретический разбор проблемы позволил нам выявить образовательные потребности учащихся, выражающиеся в возможности использования их потенциала при решении задач на учебных заняти-

ях. Последовательное логичное изложение задачи, безусловно, ускоряет ознакомление с фактической стороной знаний, как следствие – логика изложения результатов получила приоритет в учебниках перед логикой исследования и открытий. С другой стороны, логика исследований, происхождение и развитие знаний не находят отражения в изложении, а без этого невозможно их глубокое понимание и осмысление [16, с. 9]. В связи с этим, нами предлагается подача учебного материала на уроке в форме мини-расследовательских проблемных задач. Во-первых, они не требуют четкого единого алгоритма решения, во-вторых, их постановка и форма сильно мотивируют учащихся к совершению мыслительной операции. Для определения места и функций учебного расследования нами составлен сравнительный анализ педагогических действий. По информационному аспекту в процессе изучения новый материал по ходу учебного процесса, в основном, прививается, а расследовательская деятельность предполагает поиск информации. Процесс исследования допускает преобразование информации, как подтверждение выявленной ученической гипотезы на основе полученных результатов своей работы. По объему предполагаемой нагрузки процесс изучения определяется учителем в соответствии с нормативными документами, учебное расследование можно организовать в течение одного или двух занятий, а исследование требует достаточно высокой трудоемкости. По охвату учащихся изучение ориентировано на индивидуальную или групповую де-

Примерный потенциал содержания естественнонаучных предметов в процессе реализации учебного расследования

Предметы и разделы	Рассматриваемые понятия	Возможные подсказки-улики в содержании учебных расследований (задач)
Ботаника	Ткани, органы, виды растений, местопроизрастания, фенологическая фаза, сезонные приспособления	Место и время преступления
Зоология	Покровы тела, следы, поведение, пение птиц, виды животных	Шерсть, следы, место преступления
Генетика	Гены, признаки, фенотип, генеалогический метод исследования	Группа крови, родословная семьи
Химия	Ионы, качественный анализ, строение и свойства веществ, химические процессы	Отдельные химические вещества (вещдок)
Физика	Явления, сила, масса, время, скорость	Расчет физических параметров
География	Физико-климатические условия, азимут, широта и долгота	Место и время преступления, сезонные явления

тельность, учебное расследование целесообразно организовать в групповой форме, исследование, как правило, индивидуальный вид деятельности.

Анализ понятий дает возможность выявления их расхождения по некоторым параметрам. Преобразование учебного расследования в образовательную деятельность требует изучения его возможного содержательного компонента. В связи с этим рассмотрены понятия, при усвоении которых можно разработать исследовательские задачи, включающие легенды о некоем происшествии (табл. 1).

С точки зрения учебно-методического аспекта предлагаемый нами вариант учебного расследования учащихся включает компоненты трех разных педагогических действий: проблемное обучение, деловая игра и исследовательская работа [13, с. 66; 13, с. 61; 12, с. 6].

Проанализировав этимологический аспект и возможность реализации предлагаемого педагогического акта в учебной практике, можно дать следующее определение понятию: «Учебная исследовательская деятельность учащихся» (УРД) – это вид педагогического действия, представленный цепочкой причинно-следственных связей, основанных на осмыслении фактов (улик) и генерирование выводов (доказательств) с применением научных методов исследования. Ключевым моментом УРД является подача интриги в постановке проблемы расследования. В классическом понимании слово «интрига» зачастую означает некие корыстные способы достижения цели путем манипуляций другими людьми. В нашем же случае интрига (учебная) применяется для достижения образовательных целей путем манипуляции действиями обучающихся в ходе учебного расследования [10, с. 20].

Далее, в качестве примера реализации предлагаемого приема представляем вводный урок географии на тему «Страны Европы».

Цели и задачи урока.

*Обучающие:*

– определение физико-географического положения европейских стран;

– группирование европейских стран по субрегионам;

– выявление отличительных черт хозяйства различных европейских стран.

*Развивающие:*

– навыки работы с текстовыми и картографическими источниками географической информации;

– коммуникативные и исследовательские компетенции.

*Воспитательные:*

– чувство сопричастности к глобальному миру;

– умение работать в команде.

Средства обучения: видеофрагменты, интерактивная доска, кейсы с задачами в виде сообщений.

Технология урока: проектная и учебная исследовательская деятельность.

Идея урока основана на повышении познавательной активности обучающихся посредством игры – имитации передачи «Непутевые заметки» и записки друга-путешественника, представленных в виде кейсов, по содержанию которых учащиеся должны составить маршрут по странам Европы. Учебная интрига основывается на том, что в записках не указывается название страны, а дается только его характеристика. Цель учащихся – составить проект маршрута путешественника, научившись при этом выделять тексты географического содержания и анализировать их.

Организация деятельности учащихся – групповая.

Отбор содержания в соответствии с целями урока: основные предметные понятия физико-географической характеристики страны, отраслей народного хозяйства формируются на уроке при использовании поискового метода.

Развитие метапредметных умений: деятельность обучающихся направлена на развитие умений и навыков работы с различными источниками информации, изложенной в кейсах: справочные данные, визуальные тексты, различные типы географических карт. Умения оценивать и сравнивать свою деятельность и развитие коммуникативных способностей, навыков работы в команде форми-

## Ход урока

Этап урока	Содержание этапа
Организационный момент	Установление контакта с учащимися и учебной игровой обстановки по мотивам передачи «Непутевые заметки»
Актуализация знаний. Работа с терминами	Фронтальный опрос, работа с атласами Давайте вспомним терминологический аппарат, который понадобится в работе над проектом. Откройте свои атласы, которые лежат у вас на столах: – Государственная граница – линия, определяющая пределы государственной территории. – Хозяйство – это экономика, то, что необходимо для жизни страны. – Физико-географическое положение – это пространственное расположение какой-либо местности, страны. – Условные обозначения.
Постановка учебной интриги – неизвестности, которая позволяет оперировать учебными действиями. Представление улики	Для проведения нашего расследования подключится мой друг Арольд Може из Старого Света. Он уехал к себе на родину, но по пути посетил несколько стран. Из каждой страны он отправил нам необычные СМС-сообщения, которые будут для нас уликами для ведения расследования. Если разгадаем, то мы сможем правильно построить маршрут путешественника. Обратите внимание на заданные координаты. Это о какой части света идет речь? Учащиеся знакомятся с видеотреугольником обращения. Организуется мозговой штурм у центрального стола. Дети подходят к центральному столу и рассматривают сообщения путешественника. Возможные ответы учащихся: – географическое положение страны; – хозяйственная деятельность; – культурно-исторические особенности; – Европа.
Разделение на группы	Разделение на группы и получение кейсов: – карта; – скриншот текста с What'sapp менеджера; – фотографии, условные обозначения видов хозяйственной деятельности.
Учебное расследование в группах	Ознакомление с правилами работы 1. Работаем с текстом, фотографиями и картами. 2. Анализируем. Внимательно слушаем мнения остальных. 3. Делаем 1 общий вывод на группу. 4. Выходим и аргументируем свои результаты. 5. Делаем запись на общую карту. Учащиеся заполняют маршрутный лист и работают с контурной картой, где отмечают соответствующие страны.
Представление результатов расследования	Каждая группа демонстрирует результаты своего расследования (после ответа каждой группы на экране высвечивается правильный ответ). По результатам работы на карте высвечиваются субрегионы Европы. Заполнение карты условными обозначениями. Демонстрация видеоподтверждения. Группы выходят к доске и представляют свои результаты по четырем частям Европы: Северная Европа; Восточная Европа; Западная Европа; Южная Европа.
Обобщение расследования	Работа с картой у центрального стола. Какую тематику она несет? Как мы можем её назвать? – Почему у субрегионов Европы разные специализации? Выявление роли географического положения на экономику стран, на их хозяйственную деятельность.
Итоговый этап	Подведение итогов – В каких странах побывал Арольд? ( <i>фронтальный опрос</i> ) По каким параметрам нам удалось установить его маршрут?
Рефлексия	Арольд выходит на видеосвязь, рассказывает про свое путешествие. Учащиеся делают оценку своей работы.

руются при использовании приема «Центральный стол».

Формирование понятий развивается от локального к глобальному. Сначала учащиеся определяют страну по характеристике в записках путешественника, потом должны группировать эти страны по субрегионам, составить причинно-следственные связи отраслей народного хозяйства в связи с физико-географическим положением страны.

Описание урока: учитель знакомит учащихся с героем урока – путешественником с demonstra-

цией видеотреугольника сообщения. В своем сообщении путешественник рассказывает, что побывал в регионе с особым климатом, достопримечательностях – например, музее вечной мерзлоты. Дети устанавливают точку отправления, его физико-географические особенности, фиксируют время и координаты точки отправления.

После актуализации знаний, каждой группе раздаются кейсы заданий, представляющие собой СМС-сообщения по пунктам остановки путешественника. Тем самым учитель в такой форме подает

учебную интригу, которая направлена на активизацию желания у учащихся проследить перемещение путешественника и определить его место нахождения. Группы устанавливают место, где находился путешественник, по признакам объектов, проверяя свои предположения по времени и часовым поясам.

Свои результаты учебного расследования обобщают за центральным столом, исправляют ошибки, делятся предположениями, составляют промежуточные выводы. На физической карте Европы устанавливают значки условных обозначений объектов народного хозяйства и промышленности, выходят на понятие «Субрегионы Европы» при установлении причинно-следственных связей между физико-географическим условиям страны, особенностями народного хозяйства и промышленности. Эти факты выступают дополнительной уликой для ведения учебного расследования.

Решение четырех кейсов позволяет ученикам установить маршрут путешественника по точкам на карте, сравнить физико-географическое положение, установить причинно-следственные связи между положением и экономикой страны, познакомиться с основными достопримечательностями и элементами культуры, развивают умения анализировать различные источники географической информации, работать с географическими картами.

В целом, применение представленного приема позволило достижению образовательной цели. На наш взгляд, основную роль в получении предметных и метапредметных результатов сыграла положительная мотивация к учебному процессу, возникновению которой способствовала организация учебного расследования. Опыт исследования был неоднократно апробирован на конференциях, семинарах, курсах разного уровня. По предлагаемой технологии обучения получено авторское свидетельство о государственной регистрации базы данных [9].

Таким образом, для организации активной образовательной деятельности, необходимой для усвоения учащимися учебного материала, можно реализовать учебную исследовательскую деятельность.

#### Библиографический список

1. География // Учебные стандарты школ России. Государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Книга 2. Математика. Естественнонаучные дисциплины / под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.Н. Лазутовой. – М.: «ТЦ Сфера», «Прометей», 1998. – С. 164–193.
2. Герасимова Т.П. Концепция содержания школьного географического образования // География в школе. – 1989. – № 2. – С. 43–45.
3. Даринский А.В. Краеведение / А.В. Даринский, Л.Н. Кривоносова, В.А. Круглова и др. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.

4. Душина И.В., Таможняя Е.А., Пятунин В.Б. Методика и технология обучения географии в школе. – М., 2002. – 204 с.

5. Максаковский В.П. Географическая культура. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 416 с.

6. Максимов Г.Н. Методология и дидактика географии. – Якутск, 1996. – 269 с.

7. Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях / И.В. Душина, И.В. Пятунин, А.А. Летягин и др.; под ред. И.В. Душиной. – М.: Дрофа, 2007. – 509 с.

8. Методика обучения географии в средней школе / под ред. Л.М. Панчешниковой. – М.: Просвещение, 1983. – 191 с.

9. Павлов И.И. Технология организации исследовательской деятельности учащихся на уроке. Свидетельство о государственной регистрации базы данных. № 2018620588 от 18 апреля 2018 г.

10. Павлов И.И., Данилова М.П. Расследования учащихся на уроке биологии // Биология в школе. – 2017. – № 5. – С. 20–26.

11. Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. Часть II. Старшая школа (первый рабочий вариант). – М., 2002. – 295 с.

12. Савенков А.И. Путь в неизведанное: Как развить свои исследовательские способности. – М.: Генезис, 2005. – 95 с.

13. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

14. Синицын И.С., Купцов С.Е. Географические задачи. 8–11 классы. Виды, содержание, подходы к решению. ФГОС. – М.: Учитель, 2019. – 90 с.

15. Таможняя Е.А. Методика обучения географии / Е.А. Таможняя, М.С. Смирнова, И.В. Душина; под общ. ред. Е.А. Таможней. – М.: Юрайт, 2018. – 321 с.

16. Устиловская А.А. Метапредмет «Задача». – М.: НИИ Инновационных стратегий развития общего образования; Пушкинский институт, 2011. – 272 с.

#### References

1. Geografiia // Uchebnye standarty shkol Rossii. Gosudarstvennye standarty nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego i srednego (polnogo) obshchego obrazovaniia. Kniga 2. Matematika. Estestvennonauchnye distsipliny / pod red. V.S. Ledneva, N.D. Nikandrova, M.N. Lazutovoi. – М.: «ТТs Sfera», «Prometei», 1998. – S. 164–193.
2. Gerasimova T.P. Kontsepsiia sodержaniia shkol'nogo geograficheskogo obrazovaniia // Geografiia v shkole. – 1989. – № 2. – S. 43–45.
3. Darinskii A.V. Kraevedenie / A.V. Darinskii, L.N. Krivonosova, V.A. Kruglova i dr. – М.: Prosveshchenie, 1987. – 159 s.
4. Dushina I.V., Tamozhniaia E.A., Piatunin V.B. Metodika i tekhnologiia obucheniia geografii v shkole. – М., 2002. – 204 s.

5. Maksakovskii V.P. Geograficheskaiia kul'tura. – M.: VLADOS, 1998. – 416 s.
6. Maksimov G.N. Metodologiiia i didaktika geografii. – Iakutsk, 1996. – 269 s.
7. Metodika obucheniia geografii v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniiakh / I.V. Dushina, I.V. Piatunin, A.A. Letiagin i dr.; pod red. I.V. Dushinoi. – M.: Drofa, 2007. – 509 s.
8. Metodika obucheniia geografii v srednei shkole / pod red. L.M. Pancheshnikovoi. – M.: Prosveshchenie, 1983. – 191 s.
9. Pavlov I.I. Tekhnologiiia organizatsii rassledovatel'skoi deiatel'nosti uchashchikhsia na uroke. Svidetel'stvo o gosudarstvennoi registratsii bazy dannykh. № 2018620588 ot 18 apreliia 2018 g.
10. Pavlov I.I., Danilova M.P. Rassledovaniia uchashchikhsia na uroke biologii // Biologiiia v shkole. – 2017. – № 5. – S. 20–26.
11. Proekt federal'nogo komponenta gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obshchego obrazovaniia. Chast' II. Starshaia shkola (pervyi rabochii variant). – M., 2002. – 295 s.
12. Savenkov A.I. Put' v neizvedannoe: Kak razvit' svoi issledovatel'skie sposobnosti. – M.: Genezis, 2005. – 95 s.
13. Selevko G.K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii. – M.: Narodnoe obrazovanie, 1998. – 256 s.
14. Sinitsyn I.S., Kuptsov S.E. Geograficheskie zadachi. 8–11 klassy. Vidy, sodержanie, podkhody k resheniiu. FGOS. – M.: Uchitel', 2019. – 90 s.
15. Tamozhniaia E.A. Metodika obucheniia geografii / E.A. Tamozhniaia, M.S. Smirnova, I.V. Dushina; pod obshch. red. E.A. Tamozhnei. – M.: Iurait, 2018. – 321 s.
16. Ustilovskaia A.A. Metapredmet «Zadacha». – M.: NII Innovatsionnykh strategii razvitiia obshchego obrazovaniia; Pushkinskii institut, 2011. – 272 s.

## К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ СОГЛАСНО НОВОМУ СТАНДАРТУ ФГОС 3++

*Рассматривается вопрос преподавания иностранного языка в вузе с учётом требований нового федерального государственного образовательного стандарта 3++, согласно которому акцент в обучении сделан на деловую и профессиональную коммуникацию. Изучается потенциал использования иностранного языка как средства формирования универсальных компетенций, заявленных федеральным образовательным стандартом нового поколения. Описываются методы обучения иностранному языку и вероятные сферы применения знаний и умений, полученных в результате обучения. Говорится о важности международного сотрудничества и особом внимании развитию навыков и умений устной речи, а также задаче учета межкультурных различий в процессе общения с представителями других культур. С целью имитации академического и профессионального общения в учебной группе в рамках аудиторных занятий предлагается обширный ряд упражнений для тренировки, которые способствуют изучению аутентичной межкультурной деловой коммуникации, что призвано помочь выпускнику вуза в его профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** методика преподавания иностранного языка, деловая и профессиональная коммуникация, международное сотрудничество, образовательная программа, современные информационно-коммуникативные технологии, совершенствование преподавания, проблемы мотивации в обучении.

Необходимость перехода системы высшего образования на ФГОС 3++ связана с изменением структуры программ бакалавриата и магистратуры, а также терминологической заменой общекультурных компетенций на универсальные. Универсальные компетенции лежат в основе профессиональных и закладывают фундамент для дальнейшего личностного и профессионального развития специалиста в любой профессиональной сфере. Последние исследования в области методики преподавания иностранного языка в высшей школе больше ориентированы на формирование профессиональных компетенций, однако большая часть студентов первого курса неязыковых направлений подготовки не владеют иностранным языком на должном уровне.

В статье рассматривается потенциал использования иностранного языка как средства формирования универсальных компетенций, заявленных федеральным образовательным стандартом нового поколения.

После введения нового федерального государственного образовательного стандарта 3++ акцент при изучении иностранных языков в вузе сместился с коммуникативного метода, который подразумевал рассмотрение иностранного языка не как предмета изучения, а как инструмента, который может использоваться на практике, на деловую и профессиональную коммуникацию. При этом учебное общение на занятиях в настоящее время призвано явиться способом управления организации деятельности студентов по овладению иностранным языком. В настоящее время, в эпоху разнообразных возможностей, заинтересованные в изучении иностранного языка студенты находят возможности выехать в страны изучаемого языка, а потому изучение аутентичной межкультурной

деловой коммуникации, которая способна помочь выпускнику вуза в его профессиональной деятельности, является особенно актуальным.

Таким образом, согласно новому образовательному стандарту, студент вуза должен осуществлять деловую коммуникацию на иностранном языке, а в дальнейшем уметь применять современные коммуникативные технологии на иностранном языке именно с целью академического и профессионального взаимодействия. Подразумевается, что после окончания первой ступени обучения (бакалавриат) магистрант под руководством преподавателя должен продолжать совершенствование разнообразных речевых навыков и умений в ходе тренировки всех видов речевой деятельности, а именно аудирования, говорения, чтения и письма.

Аутентичная коммуникация, необходимая выпускнику вуза, предполагает обязательное наличие у обучающегося базовой подготовки по иностранному языку. Только в этом случае возможно говорить о межкультурной аутентичной коммуникации. При этом нацеленность на содержание общения может допускать наличие ошибок, не затрудняющих истинное общение.

Согласно новому ФГОС 3++ целью изучения иностранного языка является повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, овладение новыми направлениями в рамках профессиональной и академической деятельности и необходимым уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных и профессиональных задач в научной и профессиональной деятельности, а также для дальнейшего самообразования. В задачи дисциплины входит подготовка обучаемых к участию в международном общении на иностранном языке в письменной

и устной формах с учетом их научных интересов и профессиональных устремлений, расширение и накопление активного словарного запаса общенаучной лексики, необходимого для осуществления обучающимися профессиональной деятельности в соответствии с их специализацией посредством использования иностранного языка, овладение профессиональным тезаурусом. Также в задачи входит развитие навыков исследовательской работы с иноязычными источниками информации, развитие навыков реферирования и аннотирования научных источников, и, в итоге, повышение уровня учебной автономии, способности к самообразованию и самостоятельному повышению уровня владения иностранным языком.

При этом предполагается проведение большой работы на закрепление правил в соответствующих упражнениях. Эффективны, к примеру, краткие грамматические справки, мини-упражнения, блицконтроль в виде тестов и далее закрепление натренированных навыков в речи. Также большое значение имеет систематическое пополнение индивидуального активного речевого запаса общепотребительной, научной и профессиональной лексики. Для этого преподаватель может предложить актуальные газетные и журнальные статьи по интересующим темам, материалы You Tube, TED лекции и многое другое.

Академическое и профессиональное совершенствование учащегося или выпускника вуза, молодого ученого, подразумевает частые контакты с зарубежными партнерами, ведение деловой переписки и переговоров, командировки, бытовое общение. Во время учебных занятий преподаватель может смоделировать ситуации виртуального сотрудничества. Для этого важную роль играет реальное общение с людьми, осознание сложности и многогранности их бытия, даже участие в решении их личных проблем. С учетом быстрого роста международного сотрудничества следует особое внимание уделять задаче развития навыков и умений устной речи, а также задаче учета межкультурных различий в процессе общения с представителями других культур.

В качестве примера рассматривается тема «Встреча с деловым партнером». Как известно, за последние годы деловое сотрудничество с европейскими странами постоянно расширяется, поэтому владение академической и профессиональной лексикой позволяет молодым людям свободнее чувствовать себя во время встречи с деловыми партнерами и во время ведения телефонных разговоров. В рамках данной темы к студентам предъявляются такие требования, как умение вести диалогическое общение на профессиональном уровне, свободный обмен мнениями с зарубежным партнером, умение выражать собственные мысли, отстаивать свою точку зрения, толерантно относиться к мнению

других, уметь учитывать межкультурные различия в процессе общения с зарубежными партнерами.

Для имитации академического и профессионального общения в учебной группе в рамках аудиторных занятий преподаватель иностранного языка может предложить широкий ряд различных упражнений. Например, для отработки навыков аудирования:

- прослушать аудио запись интервью с известными учёными;
- просмотреть видео материал (например, TED лекции) об инновационных изобретениях современной науки;
- просмотреть и прослушать материалы научной конференции на иностранном языке с целью основного понимания;
- прослушать сообщения сокурсников по теме выбранного научного исследования;
- прослушать и понять репортаж о важном событии в мире науки;
- прослушать материалы иноязычных вебинаров, понять смысл и выделить полезную информацию.

Подобные упражнения подходят как для формирования так и для проверки навыков письма.

Для отработки умений и навыков говорения:

- просмотреть рекламный буклет, по содержанию увиденного составить рассказ-предположение о содержании мероприятия;
- выступить с монологом-сообщением (о научных фактах, выдающихся деятелях науки из профессиональной сферы), монологом-рассуждением (о перспективах развития выбранной отрасли или своего карьерного роста);
- организовать полилог-круглый стол (обсуждение научных и профессиональных изысканий обучающихся);
- организовать деловую игру с применением кейс-метода, направленную на поиск решения задачи профессиональной направленности;
- рассказать о тематике конференции, форума, коллоквиума;
- прокомментировать изученные данные по теме выбранного исследования. Высказать критическое мнение, аргументировать, сделать вывод;
- тренировать диалоговую речь (умения представиться, задать вопросы и ответить на них, поддерживать деловую беседу, попрощаться). Составить диалог-интервью, диалог-собеседование при приёме на работу, диалог-регистрацию на научной конференции, форуме, диалог-расспрос о научных интересах и профессиональных устремлениях.

Для формирования навыков чтения:

- прочитать и понять основное содержание оглавления в профессиональном журнале;
- прочитать статью из профессионального журнала на иностранном языке с целью общего понимания;

– прочитать и понять аннотацию к статье, к новой разработке;

– прочитать и понять содержание инструкции, отчёта, рекомендации.

При этом студент-бакалавр или магистрант должен уметь выбирать на иностранном языке коммуникативно-приемлемые стили делового общения, вербальные и невербальные средства взаимодействия с партнерами. Для этого можно предложить небольшие задания, такие как:

– Вы секретарь на фирме. Гость вашей компании г-н X пришел на переговоры к вашему директору. Доложите, что директор придет через 5 минут, предложите гостю чай, кофе. Гость хочет послать E-Mail в свою компанию и забронировать рейс на самолет. Помогите ему в этом.

– Вашему коллеге нужна информация о г-же X из зарубежной партнерской компании. У вас есть ее визитная карточка, сообщите коллеге должность, номер телефона, номер офиса, адрес фирмы, адрес электронной почты.

– Попросите вашего коллегу сообщить вам недостающие данные о фирме ABC. Вам необходимы следующие данные: годовой оборот, количество занятых на производстве сотрудников, количество занятых на производстве внутри страны и в иностранных филиалах.

– Вы работаете на фирме ABC & Co. Вы встречаете г-жу X, гостью из Германии / Великобритании / Франции, в 9.30 в аэропорту и везете ее на фирму. Пообщайтесь с ней по дороге.

Также согласно ФГОС 3++ учащийся современного вуза должен уметь пользоваться современными информационно-коммуникационными технологиями при поиске необходимой информации в процессе решения различных коммуникативных задач на иностранном языке. Для тренировки подобных знаний преподавателем предлагаются следующие упражнения:

– Прочитать объявления и определить, в каких из них предлагают, а в каких ищут работу. Рассказать, какое объявление вам подходит или не подходит и почему.

– Сделать сообщение на иностранном языке о компании по профилю вашей будущей профессии. Найти несколько сайтов, выбрать две или три самые интересные компании. Провести их сравнительный анализ.

– Подобрать подходящую компанию для прохождения практики. Просмотреть интернет-сайты, которые могут помочь в этом. Составить список сайтов, найти компанию, которая вам подходит, и объяснить почему.

– Вы будущий инженер-механик (программист, IT-специалист, юрист, педагог и т.д.). Вас интересуют требования, предъявляемые в странах изучаемого вами языка к лицам вашей профессии, их должностные обязанности, зарплата, вакансии. Сделайте обзор

интернет-сайтов, на которых можно найти предложения по работе. Составьте список ссылок, найдите наиболее интересную вакансию, расскажите о ней.

Не менее важен тот факт, что выпускник вуза должен уметь вести устные и письменные деловые разговоры на иностранном языке. Во время учебных занятий и в качестве домашних работ можно имитировать телефонные разговоры, беседы с деловым партнером в неформальной обстановке, диалоги в компании и многое другое. При этом, особенное внимание следует уделить обучению умения вести деловую переписку, учитывая особенности стилистики официальных и неофициальных писем, социокультурные различия в формате корреспонденции на государственном и иностранном языках. В данном случае предлагается отработка составления и написания различных видов деловых писем (письмо-запрос, письмо-предложение, письмо-заказ, письмо-подтверждение, письмо-напоминание, письмо-рекламация).

Ну, и наконец, выпускники современных вузов по окончании курса изучения иностранного языка, должны продемонстрировать умение выполнять перевод академических текстов с иностранного языка на русский. В данном случае предлагается большое количество заданий на понимание прочитанного. Для ознакомительного чтения (чтения с пониманием основного содержания прочитанного) текст прочитывается как можно быстрее с целью понять его основное содержание и общую структуру или выбрать главные факты, при этом отрабатываются следующие упражнения:

– найти в тексте ответ на вопрос, поставленный в заголовке;

– составить план текста;

– установить главную идею текста;

– подчеркнуть в каждом абзаце 1-2 предложения, которые можно было бы опустить как несущественные;

– просмотреть текст и озаглавить его;

– высказать свое мнение о возможности использования информации, содержащейся в тексте, в вашей будущей профессиональной деятельности.

Следующий вид чтения – изучающее чтение, чтение с полным пониманием прочитанного. Этот вид чтения предполагает полное и точное понимание всех основных и второстепенных фактов, их осмысление и запоминание. Учащийся должен уметь оценить, прокомментировать, пояснить информацию, сделать из прочитанного вывод. Упражнения, предлагаемые в данном случае могут быть следующими:

– распределить факты, содержащиеся в тексте по степени важности;

– назвать данные, которые являются особенно важными, аргументировать свое решение;

– поставить вопросы к основной информации;

– заполнить пробелы словами, оптимально подходящими по смыслу.



Последний вид чтения, практикуемого на аудиторных занятиях – это поисковое и просмотровое чтение с извлечением необходимой информации. Цель данного вида деятельности – выяснить, содержит ли этот текст какую-либо полезную информацию. При поисковом чтении текст прочитывается с целью нахождения относительно небольшого количества информации для последующего ее использования в определенных целях. Задания для отработки просмотрового чтения могут быть следующими:

- определить тему или проблему текста (статьи);
- прочитать текст, определить, освещены ли в нем представленные к тексту вопросы;
- найти в тексте основной довод в пользу заголовка;
- найти на указанной странице характеристики действующих лиц;
- указать абзацы, посвященные указанной проблеме;
- найти в тексте ответы на вопросы, предоставляющие основания для выводов;
- найти в тексте данные, которые автор относит к положительным, отрицательным;
- разделить текст на части согласующиеся с пунктами плана;
- высказать свое мнение о содержании текста и соотнести его со своим собственным опытом.

Подходя к процессу преподавания творчески и ответственно, каждый преподаватель может заинтересовать студентов и повлиять на то, как учащиеся понимают или концептуализируют мир вокруг них. «Мир вокруг них» включает понятия и методы, которые характерны для той дисциплины или профессии, которую они изучают. В данном случае жизненно важные компетенции в изучении иностранного языка заключаются в понимании. Под пониманием имеется в виду то, как студенты воспринимают и различают явления, связанные с предметом, а не то, что они знают о них или как они могут ими манипулировать. Многие студенты могут манипулировать грамматическими формулами и воспроизводить запоминаемые знания из учебника, не понимая их природы таким образом, который полезен для решения реальных проблем с которыми они столкнутся в жизни. Простое повторение информации по требованию не свидетельствует об изменении понимания на любом этапе образования. Студенты могут быть мотивированы и должны понимать истинную ценность приобретаемых ими знаний. Эти навыки становятся неотъемлемой частью всей их жизни, как признают все, кто задумывается над своим собственным обучением. Именно так учащимся прививается навык обучаться самостоятельно, на протяжении всей своей жизни.

При изучении иностранного языка в вузе механически воспроизводимые упражнения должны отсутствовать, их место занимают игровые ситуации, работа с партнером, задания на поиск ошибок, срав-

нение и сопоставление, подключающие не только память, но и логику, умение мыслить аналитически и образно. Весь комплекс подобных приемов помогает создать иноязычную среду, в которой должны «функционировать» студенты: читать, общаться, участвовать в ролевых играх, излагать свои мысли, делать выводы. Большой акцент должен быть сделан на использование аудио, видео и интерактивных ресурсов. Такие виды деятельности способствуют формированию навыков, необходимых человеку в современной профессиональной деятельности (умение делать доклад, проводить презентации, вести дискуссию, деловую переписку). При этом необходимо применять аутентичный материал, больше внимания уделять стилистике, стремиться преподавать ситуативный, живой иностранный язык через жизненные примеры реальных персонажей.

Разработка подобных занятий требует больших усилий со стороны преподавателя, однако подобное совершенствование преподавания со стороны самого учителя демонстрирует учащимся высокое качество обучения, при этом они понимают реальные возможности использования иностранного языка в повседневной жизни, в карьере и бытовой сфере. Для этого преподаватель должен качественно разрабатывать задания для осуществления образовательных программ.

Представляется, что именно групповое обучение и связь преподаватель-студент формируют дополнительные социально-психологические стимулы к обучению. Помимо этого, активизация общения между участниками учебного процесса содействует ускорению обмена информацией, передаче и усвоению знаний, форсированному формированию навыков и умений.

Преподавание иностранного языка как средства формирования востребованных на сегодняшний день универсальных компетенций, заявленных федеральным образовательным стандартом нового поколения, демонстрирует огромный потенциал. При этом представляется возможным заключить, что именно иностранный язык является уникальным средством для достижения поставленных образовательных целей, которые становятся принципом современного высшего образования. Овладение иностранным языком влечет за собой формирование и развитие универсальных и профессиональных компетенций на всех уровнях высшего образования, а также самообразования на протяжении всей жизни.

#### Библиографический список

1. *Бородачев В.В.* Актуализация ФГОС при внедрении новых профессиональных стандартов // Аккредитация в образовании. – 2015. – № 84. – С. 18–21.
2. *Смирнова С.А.* Исследование инновационных методик преподавания иностранного языка

с целью развития критического мышления обучаемых // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 2. – С. 151–154.

3. Яшина Н.К., Койкова Т.И. Коммуникативный подход к обучению английскому языку // Диалог культур – культура диалога: материалы междунар. науч.-практич. конф. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008. – С. 249–252.

#### References

1. Borodachev V.V. Aktualizatsiia FGOS pri vnedrenii novykh professional'nykh standartov //

Akkreditatsiia v obrazovanii. – 2015. – № 84. – С. 18–21.

2. Smirnova S.A. Issledovanie innovatsionnykh metodik prepodavaniia inostrannogo iazyka s tsel'iu razvitiia kriticheskogo myshleniia obuchaemykh // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. – 2017. – № 2. – С. 151–154.

3. Iashina N.K., Koikova T.I. Kommunikativnyi podkhod k obucheniiu angliiskomu iazyku // Dialog kul'tur – kul'tura dialoga: materialy mezhdunar. nauch.-praktich. konf. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2008. – С. 249–252.

## ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ ПРИ ВЫБОРЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ИНОЯЗЫЧНОМ АКАДЕМИЧЕСКОМ ЭССЕ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

*В статье рассматриваются частотные ошибки, которые допускают студенты, выбирая лексические средства при составлении связного текста на английском языке на примере академических эссе по лингвистике, а также рассматриваются возможности их профилактики и устранения. Лексические умения являются основными при составлении эссе, так как составление текста научного стиля предполагает умения формулировать, развивать аргументацию, обобщать, уточнять, перефразировать, обеспечивать связность. При составлении эссе на английском языке русскоговорящими студентами проявляются факторы интерференции, недостаточно развитых лексических умений, в связи с чем, увеличивается количество ошибочных словоупотреблений. Автор анализирует ошибки студентов на лексическом уровне, причины их возникновения, а также факторы, определяющие выбор лексики. Такой выбор может быть обусловлен соответствующей синтаксической конструкцией, порядком слов в предложении; управлением, сочетаемостью, другими грамматическими и лексико-грамматическими особенностями словоупотребления; стилистическими ограничениями и др. Далее приводятся способы работы над соответствующими ошибками и формулируются рекомендации преподавателям иностранных языков.*

**Ключевые слова:** лексические умения, лексические ошибки, лексические средства, академическое эссе, коррекция речевых ошибок, иноязычная лексическая грамотность, иностранный язык для специальных целей.

В научно-теоретической литературе представлены работы, в которых определены основные направления ошибок русскоязычных студентов при обучении языку специальности. Ошибки описаны на всех уровнях языка. Что касается непосредственно обучения академическому письму, то в научно-теоретической литературе анализируются навыки академического письма, соответствующие педагогические и дидактические аспекты, вопросы частной методики, применения инновационных методов и т.д. (С.В. Боголепова, Л.А. Валева, О.В. Вышегородцева, А.И. Газизова, Э.Н. Меркулова, Е.В. Миронов, А.Ф. Морозова, Е.С. Островская, В.М. Панфилова, Н.В. Самарина, А.Ф. Сиразеева, Н.В. Смирнова). При этом под академическим письмом понимается определенный стиль прозы в безличном и бесстрастном тоне, нацеленный на критическую и информированную аудиторию на основе тщательно обоснованных и доказанных знаний; и предназначен для укрепления или оспаривания концепций или аргументов [2]. Термин «академическое письмо» является калькой с английского языка, однако используется в русскоязычном дискурсе наравне с термином «научный стиль текста», часто в контексте обучения письменной речи на английском языке. Уровни академического письма варьируются от составления отдельных предложений и абзацев до связного текста.

Наиболее близки к нашему исследованию работы, посвященные трудностям обучения академическому письму, пропедевтики ошибок при составлении научных текстов, в которых помимо прочего рассматриваются языковые проблемы (В.А. Дугарцыренова, О.Л. Добрынина). Так, В.А. Дугарцыренова выделяет зоны наиболее типичных ошибок. На лексическом уровне это проблемы использова-

ния многозначных терминов, синонимов, ложных когнатов, незнание терминов. Ошибки на синтаксическом уровне в основном связаны с порядком слов в предложении, подбором предикатов, использованием пассивных конструкций, типом синтаксической связи, опущениями/дополнениями. Ошибки на морфологическом уровне возникают при преобразовании местоимений, замене прилагательных наречиями и наоборот, использовании личных форм причастия, грамматического числа и времени, словообразовательных трансформаций.

Помимо всех трудностей, с которыми могут столкнуться студенты на этапе обучения академическому письму, подбор лексических единиц в соответствии с контекстом является наиболее распространенной и трудноискоренимой. В данной статье предпринимается попытка описать типичные ошибки, связанные с подбором слов в связном англоязычном тексте академического эссе, выявить причины возникновения таких ошибок и разработать способы их устранения в русскоязычной аудитории вуза.

Подбор лексики характеризуется рядом особенностей, вызванных сложным контекстом текста, а также пробелами в знаниях и умениях студентов. Больше половины умений, необходимых для написания эссе, в той или иной степени, связаны с подбором лексических единиц в контексте. К ним относятся:

- составление текста, исходя из необходимого восприятия читателем;
- формулирование, развитие аргументации (с учетом разработанности проблематики и других мнений) (в том числе для выражения позиции);
- обобщение, уточнение (формулирование примеров);
- перефразирование;

– обеспечение связности (смысловой, логической, языковой);

– самостоятельное выявление ошибок, редактирование.

В рамках нашего исследования было проанализировано использование лексики в контексте при составлении текстов академических эссе на английском языке русскоязычными студентами университета. С этой целью были использованы тексты эссе и фрагменты текстов из упражнений курса «Английский язык для академических целей» доступных в аннотированном корпусе ВШЭ (Russian Error-Annotated Learner English Corpus). На момент обращения в корпусе насчитывалось 15 512 текстов. Нами было проанализировано 110 академических эссе по лингвистике, составленных студентами в рамках текущего и итогового контроля, в корпусе представлено два дrafта, при анализе исправления, внесенные во второй вариант эссе, не учитывались.

Основную массу ошибок составили ошибки на уровне лексики, такого рода ошибки в большей степени, чем ошибки других уровней, влияют на восприятие текста читателем и приводят к нарушению стилистических норм, частичному и полному искажению смысла высказывания.

Представленные ошибки можно объяснить рядом факторов. Прежде всего, выбор лексической единицы может быть обусловлен соответствующей синтаксической конструкцией, порядком слов в предложении, управлением, другими грамматическими особенностями словоупотребления. Приведем ряд примеров, когда это не было принято во внимание:

*In fact, most online resources that position themselves as music corpora comprise of sheet music collections without annotation or search capabilities.*

*First of all it has to define the content of modality...*

*That's why children learn to pay attention to details.*

*Firstly, teachers may use them to let their students practice difficult sound combinations, and thus promote clear pronunciation. In addition, learning short texts by heart can improve students' memory.*

Следующим фактором, влияющим на выбор лексической единицы, являются стилистические ограничения. Например, связанные с использованием фразовых глаголов, вместо которых необходимо употреблять однословные эквиваленты. Помимо прочего, необходимо избегать избыточности, в частности тавтологию, а также использование слов-примитивизмов, или использование эмоционально-окрашенной лексики вместо нейтральной. Примеры:

*The modern usage of the latter says about the preservation of its old meaning...*

*Subsequently Deutscher mentions the idea of grammatical gender, which is absolutely absent in English but thrives in many other languages.*

*... the material of different... languages is put together.*

*He shows some examples...*

*... a portion of unknown words...*

*To conclude tongue-twisters are good for improving the child's concentration and for his entertainment.*

*They form the speaker's ability to speak fluently and seamlessly.*

Следующий ориентиром является сочетаемость. Примеры:

*The aim of the undertaken work is to describe semantics and functioning of the imperative in languages belonging to different groups...*

*... they saw the problem in completely different ways.*

*... to say a tongue twister.*

Причиной ошибок может быть неверное понимание значения слова, и в частности в связи с неправильной интерпретацией и применением словообразовательных элементов. Примеры:

*This structure introduced in (Kim et al. 2005) offers significant performance perks compared to a simple inverted index.*

*Children can learn to talk more fluently and neatly at primary school.*

*The tongue twisters allows people to learn to articulate words with alliteration rapidly and without misspellings so they are extremely helpful for treatment of some speech defects.*

*...phrase which is noted for its articulation.*

Ошибочный выбор слова также объясняется подбором лексических единиц, вызывающих двусмысленность, описанием явления или предмета несколькими словами вместо использования одного слова, точно передающего определенное значение. Были также отмечены случаи использования общеупотребительной лексики для обозначения профессиональных понятий и категорий вместо закреплённых за ними терминов. Примеры:

*... use medicine in order to get rid of speech abnormality... (вариант экзаменатора: *speech therapy*)...*

*... the works by native and foreign linguists... (вариант экзаменатора: Russian).*

Далее приведем некоторые способы работы над соответствующими ошибками, а именно: использование моноязычных толковых словарей; беспереводных словарей синонимов; англо-русских словарей синонимов; языкового корпуса; метода параметризации лексических единиц.

Проанализируем их более подробно. Первый способ – использование моноязычных толковых словарей. Рассмотрим в качестве примера слова «advantage» и «perk» (слово «perk» было ошибочно использовано вместо «advantage»).

В словаре Merriam Webster Dictionary приводятся дефиниции advantage: «the more favorable condition or position in a competition»; 2. «a thing that helps»; а также синонимы; слова, имеющие близкое

значение к исходному; антонимы и слова близкие по значению к антонимам для каждого из приведенных значений этой части речи (в нашем случае – для существительного). Кроме этого для каждого значения дается пример (примеры) использования в контексте. Для существительного «perk» предлагается одно значение: «something given in addition to what is ordinarily expected or owed».

Рассмотрим возможности беспереводных словарей синонимов (Webster's New Dictionary of Synonyms). В них «advantage» определяется как «the general term, and implies superiority of any kind». Далее также приводятся примеры употребления в контексте. Но в отличие от толкового словаря есть признаки, отличающие «advantage» от «handicap», «allowance», «odds», «edge». Однако здесь нет именно той лексической единицы, которую студент использовал ошибочно («perk») и все преимущества словаря синонимов нивелируются.

В большинстве дефиниций содержатся только родовые признаки. Также, часто определение приводится через синонимы, что еще больше затрудняет подбор слов в контексте. Объяснения значения через пример могут быть полезными, если пример выражает некоторые дифференциальные признаки.

В толковых словарях в большинстве случаев указывается дефиниция, иногда содержащая частные признаки определяемого слова, которые могут быть достаточными для разграничения синонимов. В таком словаре также содержатся примеры использования в контексте, иллюстрирующие наиболее частотные случаи. Однако в них нет информации обо всех возможных синонимах, и о контекстных синонимах тем более.

Иногда такие источники включают ссылки на этимологию, но это, как правило, не способствуют семантическому разграничению. В редких случаях для разграничения значений синонимов приводят антонимы, с которыми данные синонимы могут вставать в оппозицию.

При работе с англо-русскими синонимическими словарями у студентов появляется возможность использовать в качестве опоры родной язык. Однако следует учитывать, что в большинстве случаев неправильное использование слов в контексте изначально вызвано именно межъязыковой интерференцией.

Такие словари обычно содержат лексические единицы, образующие синонимический ряд; затем приводится описание совпадающей части значения, русский эквивалент, описание семантических различий между словами синонимического ряда, синтаксические особенности употребления, например, при необходимости, особенности управления. Характеристика типа управления складывается из указания семантической роли управляемой формы, которая выделяется как субъект, объект,

инструмент и т. п.; ее синтаксической функции, которая маркируется как подлежащее, прямое или косвенное, предложное дополнение; морфологического способа ее выражения.

Данные источники также включают информацию об особенностях сочетаемости в частности семантической и лексической, и приводят примеры словоупотребления в контексте. Для прилагательных отмечается способность употребляться в атрибутивной или предикативной функции. Для существительных указывается способность управляться теми или иными предлогами. Для некоторых частей речи отмечаются особенности определенных морфологических форм: числовых, временных, степенных.

Для глаголов и отглагольных существительных сочетаемость описывается по семантическим валентностям – субъектной, объектной, адресатной, инструментальной, местной и др. Таким образом обозначаются семантические признаки подчиненных слов. В случае с прилагательными указываются грамматические признаки существительных, с которыми они могут сочетаться.

Что касается корпусов языков как учебных, так и других специализированных – в них нет дефиниций и другого рода толкований, однако представлены многие другие возможности. В нашем случае мы использовали наиболее разработанный ресурс, содержащий большую коллекцию корпусов – Sketch Engine. Для разных частей речи автоматически определяется сочетаемость и описывается по семантическим валентностям – субъектной, объектной, адресатной, инструментальной в зависимости от лексической единицы; управление, где это релевантно.

В корпусах можно определять жанры текстов, стили и т.д., таким образом, фактически выстраивая тематическую ситуацию. Такие ресурсы позволяют определять частотность использования тех или единиц в текстах определенных жанров.

Синонимы в корпусах распознаются автоматически на основании контекста, в котором они используются. Во многом составители корпусов опираются на принципы дистрибутивной семантики, основной из которых – подбор слов по схожести контекста их употребления. Контекст, при этом, часто ограничивается коллокациями. При автоматическом поиске синонимов той же части речи отбираются те, с которыми у заданной единицы больше всего совпадений по сочетаемости.

Возможно также выделение наиболее частотных слов по частям речи, нахождение частотных словосочетаний с искомым элементом; извлечение ключевых слов в соответствии с жанром и тематикой текста. Так, если вернуться к паре «perk» и «advantage», то в корпусе требующегося нам жанра текстов (British Academic Written English corpus) всего 4 случая использования «perk», и 1,442 ис-

пользования «advantage». По ключевым словам (owner, company, profits, market, jobs, shareholders и т.д.) в предложениях с использованием «perf» можно определить соответствующую описательную и тематическую ситуацию – описание деятельности компании (внутренние и внешние характеристики и факторы). Слово «advantage» же используется во всех возможных функциях в предложении, в сочетании с определяющими словами и частотными предлогами.

Корпуса также позволяют прибегать к визуализации, на основании которой можно наглядно представить все характеристики, сопровождающие использование данной единицы. Визуализация возможна через перечисления, связанные союзами и/или; в соответствии с функцией в предложении (дополнение, подлежащее и др.); в сочетании с определением, предлогами и т.д.

Если обобщить все перечисленные возможности при подборе контекстного значения слова, то можно сформулировать некоторые рекомендации.

Прежде чем определиться с выбором лексической единицы, в случае возникновения затруднений, особенно при подборе синонимов, необходимости перефразирования (избегая повторы) необходимо отследить совпадения по: словарному, комбинаторному, переносному значению; компонентному составу (в частности с учетом эмоциональных, ассоциативных, дефинирующих характеристик); стилю; месту распространения, времени использования и сфере употребления.

Важным элементом является работа с контекстом (лексическим, грамматическим, лексико-грамматическим, экстралингвистическим (в так называемых «бытовых ситуациях», тематических, при определении значения слова в специальных текстах, описательных ситуациях).

При работе с лексическим контекстом, прежде всего, следует обращать внимание на слова, выступающие в качестве индикаторов, определяющих выбор семантически связанной с ними части значения ядра. Например, если слово может быть реализовано в нескольких значениях, то необходимо выделить индикаторы, которые представляют окружение данной единицы, они нейтрализуют многозначность и позволят выбрать лексическую единицу, точно передающую необходимый смысл.

Следует учитывать грамматический контекст, когда вместо привычного лексического индикатора, определенная грамматическая функция, например, предикативная, атрибутивная, функция части сказуемого, подлежащего, дополнения и т.п. является определяющей при выборе слова.

Часто приходится обращаться к лексико-грамматическому контексту. В большинстве случаев сложности возникают, если контекст не постоянный, так как случаи постоянного контекста почти всегда закреплены в толковых и двуязычных словарях.

С учетом использования вышеназванных ресурсов возможно применять метод параметризации лексических единиц при необходимости подбора слов в контексте. При этом можно менять набор параметров в зависимости от конкретных задач, типа лексических единиц, значения которых надо разграничить, их части речи и т.д.

Наиболее обобщенный перечень параметров для дифференциации значений слов включает: совпадение значения (полное/частичное), комбинаторную тождественность, компонентный состав, стиль, место распространения, время использования, сферу употребления, грамматические характеристики, частотность в текстах данного жанра, лексический, грамматический, смешанный, неязыковой контекст.

В заключение следует отметить, что ошибки, связанные с подбором слов в контексте, должны анализироваться студентами самостоятельно по предложенным алгоритмам и разбираться на занятии как до самостоятельной проработки, так и после нее. Параллельно обучающиеся могут вести статистику индивидуальных ошибок и отслеживать свой уровень прогресса.

Рекомендуется со временем свести на нет или в значительной степени ограничить обращение к переводным справочным источникам и выработать у студентов привычку не переводить тексты с русского языка, а изначально составлять их на английском языке. Для достижения этой цели все источники, которыми пользуются студенты должны быть оригинальными, а написанию очередного эссе должно предшествовать обильное чтение и дискуссия на соответствующем иностранном языке. Обучающимся необходимо самостоятельно определить те стратегии работы со словарями и корпусами, которые они считают наиболее эффективными. Возможно создание собственных корпусов в соответствии с индивидуальными потребностями и когнитивными стилями.

### Справочные издания

Англо-русский синонимический словарь / под ред. Ю.Д. Апресяна. – М.: Русский язык, 1979. – 544 с.

Russian Error-Annotated Learner English Corpus [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.realec.org/> (дата обращения: 09.10.2019).

Merriam Webster Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: (<https://www.merriam-webster.com/thesaurus/advantage>) (дата обращения: 09.10.2019).

Sketch Engine [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sketchengine.eu/> (дата обращения: 09.10.2019).

British Academic Written English corpus [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Fbawe2> (дата обращения: 09.10.2019).

Webster's New Dictionary of Synonyms. – Springfield: Merriam-Webster, 1984. – 909 p.

### Библиографический список

1. *Боголепова С.В.* Обучение академическому письму на английском языке: подходы и продукты // Высшее образование в России. – 2016. – № 1. – С. 87–94.
2. *Валгина Н.С.* Теория текста. – М.: Мир книги, 1998. – 210 с.
3. *Валеева Л.А., Сиразеева А.Ф., Морозова А.Ф.* Развитие навыков академического письма у студентов неязыкового вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 9–26.
4. *Газизова А.И., Самарина Н.В., Панфилова В.М.* Формирование у студентов научного стиля речи в обучении иностранному языку в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. – № 4 (25). – С. 72–75.
5. *Добрынина О.Л.* Пропедевтика ошибок при написании англоязычной авторской аннотации к научной статье // Высшее образование в России. – 2015. – № 7. – С. 42–50.
6. *Дугарцыренова В.А.* Трудности обучения иноязычному академическому письму // Высшее образование в России. – 2016. – № 6. – С. 106–112.
7. *Меркулова Э.Н.* Академическое письмо на английском языке в российском вузе: проблемы и решения // Научный журнал КубГАУ. – 2016. – № 123 (09). – С. 1–21
8. *Миронов Е.В.* Формирование академической грамотности студентов: опыт факультета государственного управления // Высшее образование в России. – 2013. – № 7. – С. 101–104.
9. *Островская Е.С., Вышегородцева О.В.* Academic Writing: концепция и практика академического письма на английском языке // Высшее образование в России. – 2013. – № 7. – С. 104–113.
10. *Самарина Н.В., Газизова А.И.* Интеграция аудиторной и дистанционной форм обучения иностранному языку в вузе // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Сб. науч. трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 59. – Ч. 2. – С. 316–319.
11. *Смирнова Н.В.* Академическая грамотность и письмо в вузе: от теории к практике // Высшее образование в России. – 2015. – № 6. – С. 58–64.

### References

1. *Bogolepova S.V.* Obuchenie akademicheskomu pis'mu na angliiskom iazyke: podkhody i produkty // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 1. – S. 87–94.
2. *Valgina N.S.* Teoriia teksta. – M.: Mir knigi, 1998. – 210 s.
3. *Valeeva L.A., Sirazeeva A.F., Morozova A.F.* Razvitie navykov akademicheskogo pis'ma u studentov neiazykovogo vuza // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia. – 2015. – № 3. – S. 9–26.
4. *Gazizova A.I., Samarina N.V., Panfilova V.M.* Formirovanie u studentov nauchnogo stilia rechi v obuchenii inostrannomu iazyku v vuze // Azimut nauchnykh issledovani: pedagogika i psikhologiya. – 2018. – T. 7. – № 4 (25). – S. 72–75.
5. *Dobrynina O.L.* Propedevtika oshibok pri napisanii angloiazychnoi avtorskoj annotatsii k nauchnoi stat'e // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 7. – S. 42–50.
6. *Dugartsyrenova V.A.* Trudnosti obuchenii inoiazychnomu akademicheskomu pis'mu // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 6. – S. 106–112.
7. *Merkulova E.N.* Akademicheskoe pis'mo na angliiskom iazyke v rossiiskom vuze: problemy i resheniia // Nauchnyi zhurnal KubGAU. – 2016. – № 123 (09). – S. 1–21
8. *Mironov E.V.* Formirovanie akademicheskoi gramotnosti studentov: opyt fakul'teta gosudarstvennogo upravleniia // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 7. – S. 101–104.
9. *Ostrovskaiia E.S., Vyshegorodtseva O.V.* Academic Writing: kontseptsiiia i praktika akademicheskogo pis'ma na angliiskom iazyke // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 7. – S. 104–113.
10. *Samarina N.V., Gazizova A.I.* Integratsiia auditornoi i distantsionoi form obuchenii inostrannomu iazyku v vuze // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia. Seriia: Pedagogika i psikhologiya. Sb. nauch. trudov. – Ialta: RIO GPA, 2018. – Vyp. 59. – Ch. 2. – S. 316–319.
11. *Smirnova N.V.* Akademicheskaiia gramotnost' i pis'mo v vuze: ot teorii k praktike // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 6. – S. 58–64.

Филатова Елена Анатольевна

кандидат филологических наук, доцент  
Ивановский государственный университет, Иваново  
Pchela2002@list.ru

## ТРАДИЦИОННЫЕ И КОМПЬЮТЕРНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ИХ ЭФФЕКТИВНОСТЬ В УСЛОВИЯХ АУДИТОРНОГО БИЛИНГВИЗМА

В настоящей статье приводится сравнительно-сопоставительный анализ современных традиционных и компьютерных методик обучения сегментной и супraseгментной фонетике английского языка в условиях аудиторного билингвизма. Обосновывается необходимость введения новых методик обучения устной речи в современных школьных УМК, нацеленных на подготовку к устной части ЕГЭ по иностранному языку, а также необходимости разработки в них новых критериев оценивания фонетической стороны речи. Автор дает обобщенную характеристику традиционных методов обучения произношению и анализирует эффективность их применения на уроке иностранного языка в современной школе на среднем и старшем звене обучения. С другой стороны, автором приводятся основные задачи и цели компьютерного обучения фонетике, а также специфика его использования в аудитории искусственного билингвизма. На примере конкретных компьютерных программ анализируется эффективность дистанционных методов обучения с точки зрения подготовки школьников к сдаче государственных экзаменов.

**Ключевые слова:** акустический и артикуляционный подход к обучению, информационные методики, билингвизм, аудиторный билингвизм, сегментная фонетика, супraseгментная фонетика.

Как известно, все компоненты речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо) взаимосвязаны и дополняют друг друга. При отработке произношения происходит формирование не только слухо-произносительной базы, но и тесно связанных с ней, навыков говорения и чтения, то есть формирование коммуникативной компетенции. Современные отечественные методисты доказывают, что произношение становится главной характеристикой речи, оно является базой для развития остальных навыков иноязычного говорения [2; 3]. Несмотря на то, что коммуникативный подход к обучению иностранным языкам не уделяет особое внимание точности фонетического оформления речи, нарушение фонематической правильности речи может привести к акценту и, как следствие, к непониманию со стороны слушающего. Традиционно в методике обучения иностранному языку, все произносительные навыки делятся на две большие группы: ритмико-интонационные и слухо-произносительные.

Среди традиционных подходов обучения произносительным навыкам речи наиболее популярными и закрепившимися в отечественной методике являются *артикуляционный* и *акустический* подходы.

Артикуляционный подход подразумевает наличие вводного фонетического курса, во время которого учащиеся отрабатывают произнесение звуковых и интонационных моделей, учатся произносить звук согласно его подробному описанию, чтобы добиться чистоты произнесения. Акустический подход предполагает воспроизведение иноязычной речи на слух за счет выполнения множества имитативных упражнений и не ставит цель добиться чистоты произносимых звуков.

Как показал практический анализ наиболее популярных современных УМК, используемых в общеобразовательных школах и частных центрах языковой подготовки, артикуляционный подход в значительно меньшей степени отражен в учебных методиках и упражнениях, чем акустический и дифференциальный. В основном, это пособия, предназначенные для отработки слухо-произносительных навыков для языковых факультетов ВУЗов, готовящих специалистов-лингвистов (Denisov K.M., Filatova E.A. Segmental and Suprasegmental Means of English Phonetics, 2018) или, наоборот, для школьников и студентов уровня Beginner и Elementary, то есть на начальном этапе изучения фонетической стороны речи, когда уровень знаний и интерференции родного языка

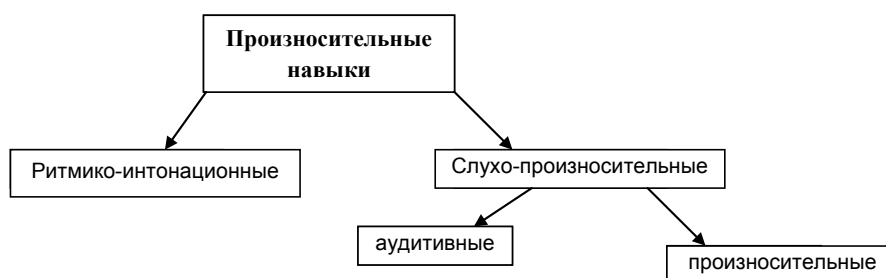


Рис. 1. Типология произносительных навыков



еще незначителен и делает возможным детальное описание артикуляции звука с последующей ее имитацией. Например, это пособия «Real Life» издательства Longman или отечественные учебные пособия для языковых ВУЗов под редакцией профессора В.Д. Аракина. В рамках данного подхода разработаны также задания на восприятие звуков и интонации и нахождение верного из двух-трех приведенных вариантов произношения.

В соответствии с *акустическим* подходом к обучению произносительной стороны речи нами был произведен анализ УМК, используемых в общеобразовательных и частных образовательных учреждениях. Это серии издательств Longman, Oxford и Macmillan Education («Straightforward», «Speakout», «Discovery»), для подготовки студентов уровня Intermediate, Upper-Intermediate и Advanced).

В результате анализа было установлено, что среди традиционных подходов наиболее популярным и широко представленным в современных УМК является акустический подход в обучении, поскольку большинство упражнений имеют имитативный характер, нацеленный на дальнейшую успешную коммуникативную реализацию, но, к сожалению, не ставящий целью добиться чистоты произнесения звука.

Вместе с тем, в условиях современного обучения, ориентированного на дидактический принцип индивидуализации, с одной стороны, и стремления учащихся к получению большего объема знаний, с другой, все большую популярность набирают дистанционные (компьютерные) методики обучения произносительным навыкам иноязычной речи. Дистанционное (компьютерное) обучение позволяет решить ряд важнейших задач, а именно [4]:

- Расширить целевую аудиторию обучающихся.
- Объединить студентов различных социальных, культурных и возрастных групп.
- Решить проблемы студентов, не имеющих возможности посещать аудиторные занятия.
- Привлекать внешних преподавателей.

Основным минусом дистанционного образования является то, что в отличие от аудиторного обучения, где преподаватель может анализировать ситуацию, сознательно опираясь на визуальный источник, при дистанционном обучении возможность прямого контроля фактически отсутствует.

Компьютерное обучение иностранному языку в условиях аудиторного билингвизма имеет свою специфику и связано, прежде всего, с особенностями явления двуязычия и акцента в аудитории искусственного билингвизма.

*Искусственный (аудиторный)* билингвизм имеет место, когда обучение иностранному языку происходит в условиях определенной сформированности родного языка в рамках школьного или вузовского образования, когда искусственно создается коммуникативная среда иностранного языка [1].

Вопросы типологии современного билингвизма, как известно, освещены во многих исследовательских работах зарубежных и отечественных лингвистов. Различают следующие типы билингвизма. По числу усвоенных речевых действий выделяют *рецептивный* и *продуктивный* типы. Рецептивный тип обеспечивает лишь восприятие речи на изучаемом языке, причем в этом случае речь идет о восприятии напечатанного текста. Такой тип восприятия дает человеку возможность пользоваться словарем при возникновении трудностей в переводе и, соответственно, восприятии текста. Такой тип двуязычия широко распространен среди ученых, исследователей, инженеров, писателей и других специалистов. Продуктивный тип билингвизма предполагает не только восприятие, но и продуцирование устной и письменной речи, умение свободно выразить свою мысль на неродном языке. Стоит также отметить тот факт, что многие билингвы продуктивного типа могут достаточно свободно выражать свои мысли на втором языке, но при этом чтение и письмо на нем вызывает немалое количество трудностей. По родству языков обычно различают *близкородственный* и *неблизкородственный* типы билингвизма. По возрасту, в котором происходит усвоение второго языка, различают билингвизм *ранний* и *поздний*. Ранний билингвизм обусловлен жизнью в двуязычной культуре с детства; поздний билингвизм подразумевает, что изучение второго языка происходит уже после освоения родного языка.

При дистанционном (компьютерном) обучении иностранному языку в условиях билингвизма выбор методик и программ определяется целями обучения, с одной стороны, характером аудитории и уровнем подготовки учащихся, с другой стороны. Очевидно, что в аудитории искусственного билингвизма необходимо учитывать влияние родного языка, приводящее к фонетическим и фонематическим ошибкам. Процент усвоения фонетических моделей значительно возрастет, если упражнения будут иметь не просто имитативный характер, а сравнительно-имитативный характер. Например, задание на произнесение предложенной фразы того или иного коммуникативного типа как с интонацией русского, так и с интонацией английского языка.

Дистанционные методы позволяют достичь следующих целей:

- визуализация знаний;
- доступ к большому объему информации;
- усиление мотивации обучения;
- индивидуализация обучения и др. [4].

Благодаря разработке индивидуального подхода к обучению, компьютеры получили широкое распространение в методике преподавания иностранных языков.

Программами, которые нашли наиболее частотное применение в процессе обучения фонети-

ке английского языка, являются, например, такие разработки зарубежных методистов, как «Speech Analyzer», «Professor Higgins», «Bridge to English». К плюсам данных программ можно отнести то, что учащийся имеет возможность воспринимать собственное произношение визуально и сравнивать его с произношением носителей языка. В программе «Professor Higgins» включены пословицы, поговорки, стихотворения, скороговорки, которые при дальнейшей работе помогут отработать навыки произношения, как на сегментном, так и на супrasegmentном уровнях. Основным минусом данных методик является то, что они не русифицированы, не всегда учитывают особенности искусственного билингвизма учащихся и не содержат сравнительно-имитативных упражнений. Кроме того, они имеют определенный алгоритм оценивая и не допускают нескольких вариантов ответа. Учащийся прослушивает, звуки, слова и фразы, которые записаны носителем языка, повторяет их, но, в целом, больше никакой реальной коммуникации не существует, то есть отрабатывается, в основном, только перцептивный аспект.

Практическое применение дистанционных компьютерных методик при обучении фонетике на старшем и среднем звене общеобразовательной школы позволило сделать вывод о том, что дистанционные компьютерные методики повышают мотивацию учащихся среднего и старшего звена и способствуют, таким образом, улучшению учебного процесса. Вместе с тем, являясь преобладающим или просто частотным методом обучения в средней школе они не могут по ряду следующих причин. Основной формой контроля устной речи в ЕГЭ по английскому языку является постановка вопросов с последующим контролем их грамматической и фонетической правильности. Устная часть экзамена включает также описание фотографий и сравнительный анализ предложенных картинок. Данный тип заданий нацелен не только на контроль сформированности произносительных навыков речи, но и на оценивание таких видов монологических высказываний, как описание и сопоставление. Большинство компьютерных методик пока не предусматривает подобного типа заданий.

Поскольку ЕГЭ по иностранному языку представляет собой нормативно-ориентированный тест (Norm-Referenced Test) необходимы компьютерные программы, нацеленные на обучение в рамках этого теста. Подобные методики обучения устной речи уже получили освещение в ряде современных за-

рубежных изданий, например, таких как Macmillan и Oxford, но пока не нашли должного отражения в современных отечественных УМК для общеобразовательных школ.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что существенным для владения иностранным (английским) языком в условиях искусственного билингвизма является умение пользоваться вариативными моделями англоязычной фонетики в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации. Поэтому дистанционные компьютерные методики должны совмещать основные подходы обучения фонетике и быть ориентированны на конкретную ситуацию устного речевого общения.

### Библиографический список

1. *Вишневецкая Г.М.* Билингвизм и его аспекты. – Иваново: ИвГУ, 1997. – 698 с.
2. *Вербицкая М.В.* Новая модель устной части ЕГЭ по иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 9. – С. 10–21.
3. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. – М.: Академия, 2015. – 115 с.
4. *Сысоев П.В.* Информационные и коммуникативные технологии в обучении иностранному языку. Теория и практика. – М.: Глосса-Пресс, 2012. – 130 с.
5. *Denisov K.M., Filatova E.A.* Segmental and Suptasegmental Means of English Phonetics: Teaching Aid. – Иваново: ИвГУ, 2018. – 102 с.
6. *Potapova P.K.* New Information Technologies in Foreign Language Learning Today. – Moscow, 2003. – 96 s.

### References

1. *Vishnevskaja G.M.* Bilingvizm i ego aspekty. – Ivanovo: IvGU, 1997. – 698 s.
2. *Verbitskaja M.V.* Novaia model' ustnoi chasti EGE po inostrannym iazykam // Inostrannye iazyki v shkole. – 2013. – № 9. – S. 10–21.
3. *Gal'skova N.D., Gez N.I.* Teoriia obucheniia inostrannym iazykam. – M.: Akademiia, 2015. – 115 s.
4. *Sysoev P.V.* Informatsionnye i kommunikativnye tekhnologii v obuchenii inostrannomu iazyku. Teoriia i praktika. – M.: Glossa-Press, 2012. – 130 s.
5. *Denisov K.M., Filatova E.A.* Segmental and Suptasegmental Means of English Phonetics: Teaching Aid. – Ivanovo: IvGU, 2018. – 102 s.
6. *Potapova P.K.* New Information Technologies in Foreign Language Learning Today. – Moscow, 2003. – 96 s.

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

*В статье рассматриваются современные технологии в преподавании иностранного языка, необходимые для студентов – бакалавров технического вуза, формирующих у них необходимые профессиональные навыки. В настоящее время очевидна необходимость трансформации образования с учетом изменений цифрового мира в пользу развития гибких навыков, обеспечивающих кадровое лидерство в цифровой эпохе. Ценность новых технологий заключается в том, что они позволяют лучше ориентироваться в быстро меняющемся мире, в различных направлениях и дисциплинах и разбираться в потоках современной информации. Внедрение учебных кейсов и проектов в практику российского образования также является весьма актуальной задачей. При этом усвоение знаний и формирование умений выступают как результат активной самостоятельной деятельности студентов по разрешению противоречий, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие критического мышления.*

**Ключевые слова:** современные технологии, гибкие навыки, проекты, кейс метод, профессиональные гибкие навыки управления, критическое мышление, профессиональные знания.

**В** современном обществе востребованный и конкурентноспособный специалист – это профессионал, обладающий развитыми коммуникативными и управленческими навыками. В терминологический аппарат специалистов в сфере управления, все чаще входит понятие «гибкие навыки» (от англ. «soft skills») – это группа неспециализированных, необходимых в ходе карьеры надпрофессиональных навыков, отвечающих за эффективность в процессе работы, а также производительность и выступающие сквозными, не связанными с определенной предметной сферой. Термин «soft skills» является одним из треков динамично меняющегося мира. Однако, несмотря на его популярность, универсального понимания пока не существует. В переводе с английского языка soft skills обозначают «мягкие» навыки или «гибкие» навыки. В Оксфордском словаре мы находим, что «мягкие» навыки являются личными качествами, позволяющими находится в эффективном и гармоничном взаимодействии с другими людьми, например, осуществлять продуктивную коммуникацию. Вместе с тем содержательная сторона понятия требует интегративного понимания среды и личностного ресурса [6, с. 50].

Гибкие навыки – это комплекс межличностного общения, человеческих, жизненных, социальных навыков, а также черт характера, социального интеллекта, эмоционального интеллекта. В отличие от профессиональных навыков, так называемых «жестких» (hard skills), гибкие навыки не зависят от конкретной специализации, а определяются личностными качествами и установками (ответственность, дисциплина, самоменеджмент), социальными навыками (социальный интеллект, коммуникация; умением работать в команде; эмоциональный интеллект), управленческими способностями (управление временем, проявление лидер-

ства, разрешение проблем, развитие критического мышления). Сюда включаются такие качества, как: стратегическое мировоззрение против тактических позиций, многофункциональное, системное мышление, здравый смысл, сбор полной фактической информации, умение ладить с людьми, решение проблем и конфликтов, аргументация, критическое мышление, подбор лучших кадров и др. [7, с. 95].

Сущность гибких навыков представляют собой базовые познания так называемых сквозных технологических направлений, как элементов глубокого мышления: современные нейротехнологии и искусственный интеллект, системы распределенного реестра, квантовые технологии, производственные технологии, промышленный интернет, компоненты робототехники и сенсорики, технологии беспроводной связи, технологии виртуальной и дополненной реальности [5, с. 102].

Гибкие навыки приобретают особую значимость в профессиональной сфере, так как любая профессиональная деятельность подразумевает установление контактов, общение с людьми в формальном и неформальном контекстах. Умение выстраивать эффективную коммуникацию является основой жизненного и профессионального успеха, а так же карьерного роста любого специалиста.

Вопросами формирования гибких навыков в разное время занимались многие ученые, которые неоднозначно рассматривали и определяли понятие «soft skills», что можно объяснить особенностями восприятия и сферой научных интересов каждого из них. Так, по мнению Т.А. Ярковой, сегодня «требуются творческие люди, умеющие преодолевать пределы средних возможностей, с активной жизненной позицией». Поэтому успешность в современном обществе – «это не только то, что любой из нас получает при рождении, на девяносто процентов это усилия и труд, вложенный

в себя». К ведущим умениям личности XXI века Т.А. Яркова причисляет «критичный характер мышления и активность; открытость всему новому и умение в нем ориентироваться; коммуникативные навыки; умение находить и обрабатывать информацию; желание и стремление постоянно самосовершенствоваться и др.» [4, с. 222].

Н.В. Жадько рассматривает развитие «soft skills» в плоскости профессиональных межличностных отношений, которые предполагают включение в рабочий и организационный контексты предприятия, понимание и представление корпоративных интересов, постановку и решение профессиональных задач [1, с. 20]. А.И. Иволина, О.Л. Чуланова, Ю.М. Давлетшина считают, что «soft skills» следует рассматривать как «мягкие компетенции», которым свойственно развитие в «профессиональной деятельности» и наличие которых вызывает «пристальное внимание работодателей при приеме на работу и при формировании модели компетенции конкретных должностей» [2, с. 9].

Н.В. Жадько описывает формирование гибких навыков в бизнесе с позиции деятельностного подхода. В качестве компонентной структуры «мягкого» навыка как единицы деятельности ей была разработана концептуальная модель, состоящая из трех компонентов: мотивация; контекст; технологии и алгоритмы. Данные компоненты взаимосвязаны и взаимозависимы, представляя собой единое структурное целое [1, с. 21].

В рамках преподавания курса иностранного языка в техническом вузе вполне продуктивно использовать данную модель. На занятиях по английскому языку существуют как ресурсы для развития мотивации, так и создание или восстановление контекста для формирования навыка. Формирование алгоритмов действий и поведение в коммуникативных ситуациях выступает как неотъемлемая часть занятия по иностранному языку.

Для того что бы определить какие именно гибкие навыки необходимо развивать у студентов, следует обратить внимание на их будущую профессиональную сферу деятельности. Так, например, для бакалавров, обучающихся по направлениям подготовки 380302 «Менеджмент организации», 380303 «Управление персоналом», 230301 «Технология транспортных процессов», это навыки межличностного общения – критическое мышление, навыки решения проблем, умение эффективно работать в команде, коммуникативные навыки, навыки решения конфликтов.

Следует отметить что, алгоритм развития гибких навыков логично вписывается в классическую модель обучения: знания – умения – навык. В этой связи работа с газетными и журнальными статьями, а также профессионально направленными текстами, является источником знаний и мотивации для развития гибких навыков у студентов-бакалавров.

Кроме того, на интерактивных занятиях по английскому языку можно также создать условия для применения на практике полученных из различных источников знаний, формирования и закрепление гибких навыков. Так, например, в процессе ролевой игры, кейсов у студентов появляется возможность применить полученные знания путем формирования и повторения алгоритмов и выработки стратегии корректного взаимодействия с партнерами по коммуникации.

Внедрение учебных кейсов в практику обучения выступает сегодня очень важной задачей. Кейс является описанием какой-то определенной реальной ситуации, которая подготовлена в рамках конкретного формата и предназначена для обучения студентов анализу различных типов информации, ее суммированию. Так же, кейс обучает навыкам правильного формулирования проблемы и выработке соответствующих вариантов ее решения в контексте с установленными критериями. Технология кейсового обучения является обучением через действие. Основная идея кейс-метода заключается в усвоении знаний и формировании умений у студентов, что выступает как результат их активной самостоятельной деятельности по разрешению противоречий. В ходе данного процесса происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие творческого мышления.

Сегодня преподаватель сталкивается с нелегкой задачей: ему необходимо не только отлично владеть своей дисциплиной, современными методами преподавания, уметь правильно организовывать учебный процесс, но также эффективно использовать новейшие технологии обучения. В практике обучения профессиональным английским темам курса мы активно применяем такие методы как: проектов, коммуникативный, инновационные технологии, компьютерное моделирование, мультимедийные системы, а также кейс-метод.

В учебном процессе использование метода «Case Study» имеет несколько преимуществ перед традиционными методами. Прежде всего, кейсовая методика дает возможность сочетать в обучении теорию и практику. Метод кейсов помогает развивать у студентов гибкие навыки поиска и применения необходимых источников информации, помимо того студенты используют именно ту информацию, которую они сами же и находят.

Кроме того, изложенный в кейсе вариант решения конкретной проблемы, предполагает только творческий подход ее решения. В такой ситуации процесс познания носит коллективный характер, что помогает обучать студентов правилам общения: групповой работе, умению прислушиваться к мнению других, аргументировать свою позицию, логически выстраивать схему решения конкретной проблемы.

В условиях применения «Case Study» на занятиях по иностранному языку технических направлений подготовки нашего университета, можно сделать вывод, что он является одним из самых успешных и продуктивных. Метод кейсов это комплексная технология, включающая в себя основные виды речевой деятельности: чтение, говорение, письмо, аудирование. В этой связи у студентов появляется возможность осуществления реального общения на иностранном языке в процессе дискуссий, а также в ходе взаимодействия с преподавателями и другими студентами группы. Организация работы с кейсом и ведение дискуссии с преподавателем, оценка качества самого кейса и теоретическая подготовка учащихся к предстоящей работе – важная составляющая данной методики обучения.

Примером развития гибких навыков у студентов, обучающихся по направлению подготовки 380303 «Управление персоналом» и 230301 «Технология транспортных процессов», на практических занятиях по английскому языку могут послужить следующие кейсы: «*Poorly Defined Responsibilities Versusa Well Managed Fleet*», «*Howan International NGO Improvedits Safety Record*», «*Personal Useof Vehicles*», «*Onlythe Designated Driverofa Vehicle Should DriveIt*».

Для всех студентов факультета управления МАГТУ (МАДИ) навык проведения устной презентации (мини-проекта) является одним из самых ключевых в образовательной, консультационной, исследовательской видах деятельности, а также для продвижения своих услуг как профессионала.

Исследовательский проект как элемент творческой деятельности студентов также весьма популярен в практике обучения наших студентов. Он позволяет не только направлять познавательную деятельность, но и развивать компетентность. В этой связи он справедливо рассматривается как уникальная педагогическая технология, которая направлена на интеграцию фактических знаний и на приобретение новых. Здесь основной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной базы: основных навыков и умений межкультурной коммуникации, развитие коммуникативной культуры языковой личности студента, формирование и развитие языковой и речевой компетенций, обучение нормам межкультурного общения на иностранном языке, развитие культуры устной и письменной речи на иностранном языке в ситуациях профессионального, официального и неофициального общения.

На занятиях по английскому языку мы используем главным образом три вида проектов: групповой проект, мини-исследование, проект на основе работы с литературой.

Следовательно, в ходе нашего анализа технологии проекта, мы можем отметить, что в процессе поиска нужной информации, в процессе обработки

языкового материала, при обсуждении и классификации собранной студентами информации они тоже включены в различные виды иноязычной речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо, аннотирование, реферирование.

Как правило, студенты старших курсов уже имеют опыт подготовки проектов, презентаций, выступлений, а также практику выступления в роли целевой аудитории таких видов деятельности. Студенты успешно находят релевантный материал, который отвечает требованиям к презентациям, проводят глубокую аналитическую работу, резюмируют значительные объемы изученного материала. Не смотря на это, студенты часто признаются, что часто сталкиваются с некоторыми трудностями при работе с устной презентацией (коммуникативные, психологические трудности и др.). Для многих студентов самое сложное – установление контакта с аудиторией, а также поддержание внимания и интереса на протяжении всего выступления. Примерами развития гибких навыков выступления с презентацией на публике в рамках занятий по иностранному языку, могут выступать следующие мини-проекты: «*The System of Operational Management in Russia*», «*The Health and Safety in Transport Management in GB And Russia*», «*The Human Resources in Transport Management in Russia and GB*».

Задания такого типа мотивируют студентов искать ответы на вопросы связанные со знанием специальной терминологии для осуществления профессиональной коммуникации. Систематически организуемая таким образом работа студентов в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык» приведет к формированию искомых гибких навыков как деятельности, сформированной и доведенной до автоматизма.

Таким образом, основными методами реализации исследуемых нами технологий в процессе обучения студентов английскому языку в технических университетах выступают следующие:

- самообучение: самостоятельное изучение информации о моделях успешного поведения (литература, разные материалы – статьи, блоги, мануалы тренингов, прослушивание вебинаров;
- поиск обратной связи: получение обратной связи от однокурсников, преподавателей, наставников и работодателей об успешности своего поведения в аспекте развития конкретного навыка;
- обучение на опыте других и ментворкинг: выделение и изучение моделей успешного поведения того, кто обладает высоким уровнем развития данной компетенции, работа с наставником;
- специальные задания (фоновые тренинги): самостоятельные упражнения, которые развивают определенные компетенции, воспитывают выбранные личностные качества либо утилизируют вредные привычки;

– решение кейсов: исследование конкретных ситуаций с предложением оптимальных путей решения;

– обучение через развертывание сюжетных линий на основе бинарных тематических оппозиций: включение в изучение материала через представление его в виде связанного рассказа, истории путем выявления его эмоционально-личностной значимости;

– развитие в процессе работы: поиск и освоение более эффективных моделей поведения для решения задач, которые входят в профессиональный функционал;

– разработка проектов: уникальная педагогическая технология, ориентированная на интеграцию фактических знаний и на приобретение новых.

Необходимо также отметить, что кроме вышперечисленных методов можно выделить и способы формирования необходимых профессиональных навыков на практических занятиях по иностранному языку. Данный процесс может быть бесконечным и будет зависеть от множества факторов – требований ФГОС, требований рынка труда, интересов и креативности студентов и преподавателя. Студентам технических вузов необходимо развивать профессиональные гибкие навыки управления и взаимодействия в высококонкурентной и высокотехнологичной среде в условиях глобальных метатрендов: цифровизации всех сфер жизни; автоматизация и роботизация; глобализация (экономическая, технологическая и культурная); демографические изменения; становление сетевого общества, сетевых технологий и решений, основанных на технологии blockchain; экологизация; ускорение, все возрастающая скорость изменений окружающего мира.

#### Библиографический список

1. Жадько Н.В. «Мягкий» навык как единица содержания интенсивного профессионального и бизнес обучения // Научные исследования в образовании. – 2011. – № 8. – С. 19–22.

2. Ивонина А.И., Чуланова О.Л., Давлетшина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Интернет-журнал «Науковедение». – 2017. – Т. 9. – № 1. – С. 1–18.

3. Чуланова О.Л., Ивонина А.И. Формирование soft skills (мягких компетенций): подходы к интеграции российского и зарубежного опыта, классификация, операционализация // Управле-

ние персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2017. – № 1 (28). – С. 53–58.

4. Яркова Т.А., Черкасова И.И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2016. – Т. 2. – № 4. – С. 222–234.

5. Green Cary J. Leadership and Soft Skills for Students: Empowered to Succeed in High School, College, and Beyond Paperback. – Dog Ear Publishing, LLC, 2015. – 164 p.

6. Lippman L.H., Ryberg R., Carney R., Kristin A. Workforce connections: key “soft skills” that foster youth workforce success: toward a consensus across fields. – Child Trends Publication, 2015. – 56 p.

7. Melsner N. Teaching Soft Skills in a Hard World Paperback. – Rowman & Littlefield, 2018. – 130 p.

#### References

1. Zhad'ko N.V. «Myagkij» navyk kak edinica sodержaniya intensivnogo professional'nogo i biznes obucheniya // Nauchnye issledovaniya v obrazovanii. – 2011. – № 8. – S. 19–22.

2. Ivonina A.I., Chulanova O.L., Davletshina Yu.M. Sovremennye napravleniya teoreticheskikh i metodicheskikh razrabotok v oblasti upravleniya: rol' soft skills i hard skills v professional'nom i kar'ernom razvitii sotrudnikov // Internet-zhurnal «Naukovedenie». – 2017. – Т. 9. – № 1. – С. 1–18.

3. Chulanova O.L., Ivonina A.I. Formirovanie soft skills (myagkih kompetencij): podhody k integracii rossijskogo i zarubezhnogo opyta, klassifikaciya, operacionalizaciya // Upravlenie personalom i intellektual'nymi resursami v Rossii. – 2017. – № 1 (28). – S. 53–58.

4. Yarkova T.A., Cherkasova I.I. Formirovanie gibkih navykov u studentov v usloviyah realizacii professional'nogo standarta pedagoga // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates. – 2016. – Т. 2. – № 4. – S. 222–234.

5. Green Cary J. Leadership and Soft Skills for Students: Empowered to Succeed in High School, College, and Beyond Paperback. – Dog Ear Publishing, LLC, 2015. – 164 p.

6. Lippman L.H., Ryberg R., Carney R., Kristin A. Workforce connections: key “soft skills” that foster youth workforce success: toward a consensus across fields. – Child Trends Publication, 2015. – 56 p.

7. Melsner N. Teaching Soft Skills in a Hard World Paperback. – Rowman & Littlefield, 2018. – 130 p.

**Коршунова Людмила Юрьевна**  
кандидат филологических наук**Шмелева Татьяна Николаевна**  
кандидат филологических наукИвановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина  
l\_korshunova@mail.ru, tanyale@yandex.ru

## ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ АВТОНОМНОГО ОБУЧЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

*В статье рассматривается концепция автономного обучения, являющаяся приоритетной в современной педагогической науке. Отмечается, что данная теория прошла достаточно длинный эволюционный путь, однако в наше время интерес к автономному обучению стремительно нарастает, что обусловлено рядом причин: переходом на европейские образовательные стандарты, сокращением аудиторных часов, конкурентоспособностью выпускника на рынке труда, концепцией life-long learning. Уделяется внимание различным методикам автономного обучения иностранному языку, которые хорошо зарекомендовали себя в техническом вузе: использованию ЭИОС «Бумеранг», проведению дебатов, защите магистерских диссертаций на двух языках, подготовке студентами выступлений для участия в лингвистических конференциях. Упоминается важная роль мониторинга успеваемости в системе автономного обучения. В заключении подчеркнуто, что автономное обучение ни в коей мере не снижает роли преподавателя в учебном процессе, но функции педагога становятся иными.*

**Ключевые слова:** автономное обучение, образовательные стандарты, учебный процесс, мониторинг успеваемости, аудиторная работа, самостоятельная работа, дебаты.

Термин «автономное обучение» не нов. В основу этой методики положена ведущая роль самостоятельной работы ученика, поэтому сходные идеи можно проследить у многих выдающихся русских и зарубежных мыслителей прошлого. Например, основоположник отечественной педагогической психологии П.Ф. Каптерев отмечал, что «...школа своим учением окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда она будет следовать природным расположениям учащихся, их вкусам, склонностям и способностям и будет предоставлять им возможно широкую свободу в занятиях любимыми предметами, т.е., другими словами, когда она образование поставит на почву самообразования и саморазвития и лишь будет по мере средств и возможности помогать этому процессу» [1, с. 235].

Термин «автономное образование» был выдвинут А. Олемом и поддержан другими зарубежными исследователями. У Д. Литтла мы находим следующее понимание этой концепции: «Автономия учащегося в учебной деятельности заключается в его способности к независимым и самостоятельным действиям, критической рефлексии, принятию решений. Способность к автономии проявляется как в способе учения, так и в способе переноса учащимися результата учения на более широкий контекст» [5]. Таким образом, задача автономного обучения видится в том, чтобы научить студентов учиться, самостоятельно ставить цели и решать задачи, анализировать причины ошибок, развивать логическое и творческое мышление. Главным же плюсом автономного обучения является его потенциал для будущей профессиональной деятельности студента и, в более широком плане, для всей последующей жизни выпускника. В методике преподавания иностранного языка и языка вообще,

этого камертона общественной, политической и культурной жизни эпохи, такой подход, разумеется, несет в себе массу преимуществ.

Согласно современным образовательным стандартам все большая роль отводится автономному обучению, подтверждение чему находим в пакете документов Европейского языкового портфолио (European Language Portfolio) [6]. В нашей стране в связи с переходом на европейские образовательные стандарты автономное обучение становится все более рекомендуемым как в системе школьного, так и вузовского образования.

При этом изменяются не только средства и методы преподавания иностранного языка, но и роли преподавателя и студента. По мнению Е.Н. Солововой, в вузе обучающийся берет на себя основную ответственность за учебный процесс, т.е. самостоятельно изучает большой объем текстовой информации, умеет пользоваться справочной литературой, грамотно распределяет свое время и активно участвует в оценке эффективности своей работы [3, с. 15]. Это, разумеется, не означает, что работа происходит полностью без контроля преподавателя, его доминирующая роль меняется на роль «помощника, организатора и менеджера» учебного процесса [4, с. 179]. Таким образом, студент в рамках автономного обучения овладевает компетенциями, позволяющими ему впоследствии адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной среды и быть готовым к постоянному профессиональному росту. Автономное обучение становится основой концепции life-long learning (обучение на протяжении всей жизни) [2, с. 106–109].

В условиях автономного обучения учебный процесс делается все более открытым для студента. Преподаватель выкладывает в открытый доступ содержание учебных программ, фонды оценочных

средств, рекомендации по самостоятельной работе. Кроме того, большое внимание уделяется возможности быстрой и эффективной связи в системе «преподаватель-студент» и мониторингу успеваемости. В нашем вузе для этих целей используется электронная информационно-образовательная среда «Бумеранг» (ЭИОС «Бумеранг»). Каждый преподаватель и студент получает индивидуальный пароль для входа в систему, что позволяет преподавателю отслеживать регулярность занятий и прогресс обучающегося. В связи с переходом на новые ФГОСы отмечается сокращение часов по дисциплине «Иностранный язык» в неязыковом вузе, выделяемых на аудиторную работу. Чтобы не пострадало качество образования, некоторые виды учебной деятельности выносятся на самостоятельную работу. Ежегодно несколько групп наших студентов проходят итоговое интернет тестирование, которое помимо лингвистических аспектов затрагивает вопросы историко-культурного, географического, социального характера по странам изучаемого языка. Поэтому в ЭИОС «Бумеранг» представлены материалы по страноведению. Следует отметить, что эффективные средства контроля являются необходимой составляющей автономного обучения. Для этого предлагаются различные задания, которые носят интерактивный характер: собрать на компьютере из отдельных контуров административного деления карту страны изучаемого языка со столицами; ответить на вопросы викторины в тестовой форме; просмотр учебного видео и выполнение заданий к нему; подготовка проекта на темы, связанные с культурой страны изучаемого языка. Необходимо подчеркнуть, что материалы, размещенные в ЭИОС «Бумеранг» носят избыточный характер, что позволяет осуществлять дифференцированный подход к обучающимся. Материал базового уровня обязателен для освоения всеми студентами. Кроме того, представлен материал повышенного уровня для студентов, которые хотят получить более глубокие знания по предмету.

Следующим аспектом, которому уделяется внимание в ЭИОС «Бумеранг», является грамматика. Поскольку в учебных группах уровень владения языком неоднороден, некоторым студентам для освоения грамматического материала необходим дополнительный тренинг. Таким образом, «Бумеранг» позволяет выровнять уровень знаний обучающихся, упрощая преподавателю процесс работы.

Дебаты – одна из важнейших игровых методик автономного обучения с четко заданными правилами. На подготовительном этапе задача обучающегося – отобрать и проанализировать нужную информацию, продумать логику своего выступления и контраргументы, что естественным образом предполагает мобилизацию коммуникативных навыков. На этапе проведения дебатов совершенствуется умение грамотно вести полемику, приводить доводы «за» и

«против», т.е. тренируются в первую очередь коммуникативные навыки, что предполагает определенный уровень владения языком и материалом. Соответственно профессионально-ориентированные дебаты целесообразно проводить на уровне магистратуры. Так, на первом курсе магистратуры ИГЭУ им. В.И. Ленина весьма эффективными оказались дебаты «Alternative Sources of Energy»/«Alternative Energiearten», «Power Companies».

Автономное обучение способствует обогащению образовательного и личностного опыта студентов, что отражается в повышении мотивации к изучаемому предмету. Примером тому, на наш взгляд, служит растущий интерес студентов неязыковых вузов к лингвистическим конференциям. Весьма успешным было участие студентов технических специальностей в работе Круглого стола «Многоязычность в поликультурном контексте эпохи глобализации» в рамках проведения Недели франкофонии 22–26 апреля 2019 года при Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского.

Желание будущих выпускников быть востребованным в профессиональной среде и построить успешную карьеру предполагает умение общаться с зарубежными коллегами, поскольку многие российские энергетические предприятия тесно сотрудничают с иностранными компаниями. В последние годы регулярно проводятся защиты магистерских диссертаций на русском и иностранном языках. В данном случае преподаватель иностранного языка является партнером обучающемуся в подготовке презентации и защитного слова, осуществляя консультационную и коррекционную помощь.

Все рассмотренные формы автономного обучения показали высокую эффективность в техническом вузе. Важно помнить, что автономная работа не исключает преподавателя из учебного процесса, а лишь видоизменяет его функцию и может быть продуктивна только под его руководством.

#### Библиографический список

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX–XX вв. / сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
2. Зайцева О.В. Непрерывное образование: основные понятия и определения // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 7. – С. 106–109.
3. Соловова Е.Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 11–17.
4. Bimmel P., Rampillon U. Lernerautonomie und Lernstrategien. – München / Berlin: Langenscheidt, 2000. – 345 s.
5. Little D. Learner Autonomy and Second/Foreign Language Learning [Электронный ресурс]. – Ре-



жим доступа: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice> (дата обращения: 12.04.2019).

6. Little D., Perclova R. The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rm.coe.int/1680459fa6> (дата обращения: 12.08.2019).

#### References

1. Antologiya pedagogicheskoi mysli Rossii vtoroi poloviny XIX–XX vv. / sost. P.A. Lebedev. – M.: Pedagogika, 1990. – 608 s.

2. Zaitseva O.V. Nepreryvnoe obrazovanie: osnovnye poniatia i opredeleniia // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2009. – № 7. – S. 106–109.

3. Solovova E.N. Avtonomiia uchashchikhsia kak osnova razvitiia sovremennogo nepreryvnogo obrazovaniia lichnosti // Inostrannye iazyki v shkole. – 2004. – № 2. – S. 11–17.

4. Bimmel P., Rampillon U. Lernerautonomie und Lernstrategien. – München / Berlin: Langenscheidt, 2000. – 345 s.

5. Little D. Learner Autonomy and Second/Foreign Language Learning [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice> (data obrashcheniia: 12.04.2019).

6. Little D., Perclova R. The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://rm.coe.int/1680459fa6> (data obrashcheniia: 12.08.2019).

DOI 10.34216/2073-1426-2019-25-4-225-231  
УДК 611

**Николенко Владимир Николаевич**

доктор медицинских наук, профессор  
Первый МГМУ им. И.М. Сеченова (Сеченовский университет), г. Москва;  
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

**Ризаева Негория Алигаевна**

кандидат медицинских наук, доцент  
Первый МГМУ им. И.М. Сеченова (Сеченовский университет), г. Москва

**Коломиец Ольга Михайловна**

кандидат педагогических наук, доцент  
Международный институт профессионального развития педагога, г. Москва

**Оганесян Марине Валиковна**

кандидат медицинских наук, доцент  
Первый МГМУ им. И.М. Сеченова (Сеченовский университет), г. Москва

**Кудряшова Валентина Александровна**

кандидат медицинских наук, доцент  
Первый МГМУ им. И.М. Сеченова (Сеченовский университет), г. Москва

**Болотская Анастасия Александровна**

Первый МГМУ им. И.М. Сеченова (Сеченовский университет), г. Москва  
expedition@mma.ru, rizaevan@yandex.ru, NastasiaBolotskaia@mail.ru

## «АНАТОМИЯ ЧЕЛОВЕКА» В ТАБЛИЦАХ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ

*Разработан подход к созданию и использованию таблиц по нервной системе, отражающих специфику «Анатомии человека» и особенности ее изучения на практических занятиях в медицинском вузе.*

*Специфика учебного предмета «Анатомия человека» и методики его преподавания в медицинском вузе предопределяет особенности функций таблиц как средств обучения (их направленность на формирование учебно-исследовательских навыков), содержания (высокий научный уровень информации, повышенной трудности анатомического материала), методикой организации изучения (более широкое использование заданий исследовательского характера); в комплекте таблиц для практических занятий большое место занимают средства обучения, ориентированные на самостоятельную работу студентов-медиков; комплексное использование средств обучения на практических занятиях по анатомии человека помогает повысить уровень подготовки студентов, формировать у них клиническое мышление с первого курса.*

**Ключевые слова:** «Анатомия человека», нервная система, средства обучения, таблицы.

Качество работы врача, несомненно, во многом определяется его подготовкой; огромные резервы для значительного улучшения ее кроются непосредственно в учебном процессе в медицинском вузе [3]. Анатомия всегда была краеугольным камнем в медицинском образовании. Неоспоримым фактом является то, что всестороннее знание анатомии играет важную роль в правильном понимании любой другой отрасли медицины, в процессе подготовки медицинских специалистов и обеспечения безопасной медицинской практики [7].

Преподавание «Анатомии человека» осуществляется с помощью двух основных форм вузовской работы, причем практические занятия занимают в учебном процессе центральное место [9]. В результате правильной организации практических занятий углубляется теоретическая подготовка студентов; воспитывается научный подход к анатомическим проблемам; формируются навыки исследовательского, углубленного анализа анатомических явлений с использованием различных научно-исследовательских методов; происходит активная подготовка студентов к будущей работе врача. Кроме того, практические занятия являются хорошей школой для последующего выполнения

студентами курсовых работ по клиническим дисциплинам, а также при подготовке докладов для выступления на научных конференциях.

Успешной реализации указанных выше задач способствует решение многоаспектных задач на каждом занятии; наличие заранее разработанных программ, в которых определены компетенции, темы, цели и задачи каждого занятия, система учебных средств, используемых в процессе преподавания; виды самостоятельной работы студентов и формы контроля; наличие планов-заданий для студентов, определяющих систему их самостоятельной работы, формы контроля и отчетности; наличие специальных аудиторий, оснащенных всеми необходимыми средствами обучения, отражающими специфику практических занятий по «Анатомии человека»; ориентация на перспективу дальнейшей работы студента медицинского вуза – будущего врача.

Учебные таблицы по анатомии человека – наиболее распространенное, эффективное средство обучения, реализующее зрительную наглядность. Принцип наглядности, сформулированный еще Я.А. Коменским в XVII в., и в настоящее время остается важнейшим принципом дидактики, который реализуется в процессе преподавания с по-

мощью наглядных средств обучения (макетов, моделей, таблиц и т.д.), обеспечивающих «формирование у обучающихся наглядных психических образов, т.е. образов, доступных и понятных для них» [2].

Исследователи указывают на прямую связь между количеством органов, принимающих участие в восприятии какого-нибудь впечатления, и прочностью закрепления информации в нашей памяти [1]. Это понятно: все органы чувств человека взаимосвязаны. Экспериментально доказано, что если человек получает информацию одновременно с помощью зрения и слуха, то она воспринимается более обостренно по сравнению с той информацией, которая поступает только посредством зрения или только посредством слуха [6].

Ввиду того что компонентами учебных таблиц являются знания вместе с формой их изображения, в процессе создания названных средств обучения мы прежде всего уточнили, какое содержание нужно отобразить для таблицы и как оно должно быть передано, чтобы при этом учитывались возможности познавательной деятельности обучаемых, восприятия, осмысления и удержания знаний. Кроме того, нами были исследованы особенности восприятия различных участков таблицы с целью определения наилучшего расположения на ней объектов, так как основой любой системы является ее структура.

В связи с этим нами были определены вопросы, которые соответствуют системно-эргономическому подходу к изучению таблиц и предполагают решение следующих задач: выявить необходимость разработки таблиц, связи их с другими средствами обучения; отобразить научную информацию для таблиц; определить, какие средства обучения, кроме таблиц, будут способствовать наиболее эффективному усвоению информации обучающимися; разработать структуру системы таблиц; найти наиболее эффективные способы выделения главного содержания таблицы; учесть возрастные особенности обучаемых и возможности использования таблиц в зависимости от этапа подачи знаний и др.

Одной из главных дидактических функций таблиц является создание у обучаемых ориентировочной основы действий. Основная задача таблиц по «Анатомии человека» – раскрыть определенную закономерность, представить своеобразную модель анатомического органа или системы. Это назначение соответствует тому новому пониманию наглядности, которое утверждается в современной дидактике и позволяет рассматривать таблицы как средство формирования не только представлений, но и понятий, а также клинического мышления. Очень важно при этом, чтобы анатомия в процессе изучения воспринималась студентами-медиками не как сухой, скучный, а, напротив, как увлекательнейший предмет.

Специфика материала, изучаемого на практических занятиях по «Анатомии человека», предполагает широкое использование таблиц. Применение их возможно на разных этапах изучения материала: во время объяснения, закрепления, повторения и обобщения изученного в процессе выполнения письменных и устных заданий. Так, в процессе изучения центральной нервной системы (ЦНС) целесообразно использовать созданные нами таблицы, посвященные ЦНС. Нами было разработано 11 таблиц, отражающих круг вопросов, предусмотренных программой курса «Анатомия человека» в медицинских вузах при изучении центральной нервной системы: «Классификация нервной системы», «Развитие нервной системы», «Спинной мозг (Medulla spinalis)», «Продолговатый мозг (Myelencephalon, Medulla oblongata, Bulbus cerebri)», «Мост (Pons)», «Мозжечок (Cerebellum)», «Четвертый (IV) желудочек (Ventriculus quartus)», «Средний мозг (Mesencephalon)», «Промежуточный мозг (Diencephalon)», «Конечный мозг (Telencephalon)», «Оболочки спинного и головного мозга».

Разработанные нами таблицы имеют инструктивный, справочный характер. Они содержат базовые и наиболее важные вопросы, относящиеся к организации центральной нервной системы человека, представленной в учебнике М.Р. Сапина «Анатомия человека» [4], в атласе анатомии человека М.Р. Сапина [5].

Общие принципы построения созданных нами таблиц обусловлены их назначением, которое заключается в том, чтобы помочь студентам обобщить, систематизировать и усвоить конкретные знания по центральной нервной системе, сформировать прочные знания, которые способствовали бы выработке клинического мышления уже на первом курсе медицинского университета. При подготовке материала мы стремились правильно дозировать информацию, методически грамотно ее располагать.

Рассмотрим созданные нами таблицы подробнее.

Таблица 1 дает представление об общем принципе строения нервной системы (НС). Прежде всего, идет подразделение по функциональному признаку на соматическую и вегетативную и на симпатическую и парасимпатическую внутри вегетативной; далее характеризуется центральный и периферический отделы. Такая обобщающая таблица очень важна, на наш взгляд, так как, являясь основным средством моделирования анатомических систем, гораздо более ярко, выпукло, лаконично, чем просто словесное описание, передает особенности этих систем, строение их, соотношение составных частей, помогая сформировать целостное представление о НС у обучающихся.

Таблица 2 «Спинной мозг (Medulla spinalis)» отличается от таблиц, посвященных продолговатому

Таблица 1

Классификация нервной системы

ОТ (система знаний) – 1		КЛАССИФИКАЦИЯ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ (НС)				
По функции	По топографии	Соматическая (анимальная) НС		Вегетивная (автономная) НС		
		центральный отдел	периферический отдел	симпатическая НС	парасимпатическая НС	
	<p>спинной мозг на всем протяжении</p> <p>головной мозг: - продолговатый мозг; - задний мозг; - средний мозг; - промежуточный мозг; - конечный мозг</p>	<p>спинномозговые нервы (СМН); спинномозговые узлы; спинномозговые сплетения: - шейное; - плечевое; - поясничное; - крестцовое; - копчиковое</p> <p>черепные нервы (ЧН) чувствительные узлы головы; тройничный узел; верхний и нижний яремные узлы; узел колена; преддверный узел; спиральный узел</p>	<p>спинной мозг латеральное промежуточное ядро в боковых рогах сегментов спинного мозга: C<sub>1-12</sub> Th<sub>1-12</sub> L<sub>1-5</sub></p>	<p>узлы I – II порядков: - преузловые волокна; - постузловые волокна; - симпатические сплетения; - паравертебральные и вертебральные узлы</p>	<p>краниальный центр (очговость): - мезенцефалический центр; - понтобулбарный центр; - сакральный центр</p>	<p>узлы III порядка; - преузловые волокна; - постузловые волокна; - околоорганные и интрамуральные узлы</p>

мозгу, мосту, мозжечку, среднему мозгу, промежуточному мозгу (о них будет сказано ниже). В ней обращается внимание на определение «сегмента спинного мозга», на его утолщения и борозды. Очень важным является рубрика с перечислением путей, проходящих через белое вещество. Отметим, что наиболее эффективным способом запоминания данных проводящих путей является представление их в виде схемы. В связи с этим в процессе изучения указанной темы на практических занятиях целесообразно нарисовать эти пути преподавателю вместе со студентами, разграничив двумя разными цветами двигательные и чувствительные пути для привлечения визуальной памяти, а кроме того, обратить внимание студентов на то, что при самостоятельной проработке этой темы требуется запоминание схемы путей. Заметим, что данная схема путей не представлена в табличной форме, так как изучение этого материала целесообразно проводить с использованием иных средств обучения (учебников, атласов по анатомии и др.). Текстовая информация, используемая в табличных рубриках, подкрепляется рисунком в графе «Внутреннее строение».

Таблицы, посвященные продолговатому мозгу, мосту (таблица № 3) и среднему мозгу, построены по единому плану: указываются источники развития, функции, топография, отмечаются ключевые моменты внешнего и внутреннего строения, четко называются структуры, расположенные дорсально и вентрально, полость каждого мозга; отмечаются крышка, покрывка и основание. В графе «Вентрально» – пары черепных нервов, выходящих из данных отделов. Целесообразно обратить внимание студентов на проводящие пути, о которых сказано в графах «Покрывка», «Основание». Все описание подкреплено схемами внутреннего строения в одноименной рубрике. Наличие схожих граф в таблицах помогает студентам проводить параллель между разными отделами мозга, сравнивать их, а значит, лучше усваивать информацию.

Табличная форма, предполагая не просто зрительное предъявление материала, но и определенную группировку, систематизацию его, включает в себе возможности для широкого использования приема сравнения (например, вентральное и дорсальное расположение структур разных отделов мозга). Темы, связанные с сопоставлением аналогичных фактов и противопоставлением внешне сходных, но не тождественных явлений, активизируют мыслительную деятельность студентов, так как требуют от них решения своеобразных клинически познавательных задач.

Пути активизации изучения материала по «Анатомии человека», представленного в виде таблиц, на практических занятиях могут быть различными: рассмотрение широкого круга вопросов, выявляющих особенное и общее: сравнение крыш-

ки, покрывки и основания разных отделов мозга и сопоставление их функций; наблюдение над взаимозависимостью признаков и свойств нервной системы. Предложенные таблицы можно широко использовать для построения алгоритмов самостоятельной работы; в практической работе при непосредственном контакте с влажными анатомическими и пластинированными препаратами; для подготовки сообщений по определенным темам на секции Студенческого научного кружка (СНК). Кроме того, таблицы целесообразно применять по окончании изучения выделенного блока для интеграции курса. Так, Ganguly (2010), например, сообщает об интеграции как о средстве, позволяющем полностью понять данную тему, и кратко перечисляет различные способы сделать это [10]. Интеграция курса может рассматриваться и как форма контекстуального обучения, концепция конструктивистской теории, первоначально разработанная Джоном Дьюи, позволяющая студентам увидеть смысл их учебного материала и, следовательно, быть мотивированной на получение знаний [8].

В процессе разработки таблиц нами были подготовлены учебно-методические задания, позволяющие студентам тщательно прорабатывать изучаемый материал, самостоятельно проверять и объективно оценивать свои знания. Так, например, при изучении промежуточного мозга студентам предлагается выполнить ряд заданий, помогающих определить развитие, топографию, функции и строение промежуточного мозга. Предметом является текстовый материал в учебной литературе. Продукт – обобщенные в таблице новые знания о развитии, топографии, строении и функции промежуточного мозга (студентам предлагается заполнить пустую таблицу по памяти). Система учебно-исследовательских заданий разделена на несколько частей и охватывает всю информацию, представленную в таблицах. Каждому вопросу в учебно-исследовательском задании соответствует такой же номер рубрике в названной таблице. Выполняя учебно-исследовательские задания, студенты определяют источник развития промежуточного мозга; функции промежуточного мозга; указывают топографию и границы промежуточного мозга; называют строение промежуточного мозга (отделы в промежуточном мозге, чем отдел ограничен вентрально и дорсально, полостью промежуточного мозга); обозначают строение отделов промежуточного мозга; отмечают основные компоненты строения таламической области, гипоталамуса. В качестве задания обобщающего характера студентам предлагается целиком заполнить табличные рубрики в таблице «Промежуточный мозг (Diencephalon)», а также оценить, достигли ли они поставленной цели.

Таким образом, использование таблиц при изучении «Анатомии человека» решает следующие

Таблица 2

Спинальный мозг (Medullaspinialis)

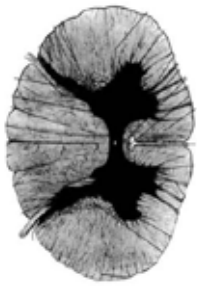

Спинальный мозг (Medullaspinialis)			
Развитие	Функции	Топография	Полость
<p><b>Из нервной трубки</b></p> <p>Из нервного зачатка</p>	<p>- рефлекторная;</p> <p>- проводниковая</p>	<p>а) располагается в позвоночном канале: от уровня большого затылочного отверстия (foramen magnum) до L1-II.</p> <p>б) окружён оболочками:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- твёрдая мозговая;</li> <li>- паутинная;</li> <li>- мягкая</li> </ul>	<p>центральный канал (canalis centralis)</p>
<p><b>Внешнее строение</b></p> <p>Спинальный мозг имеет форму толстостенной трубки, соевленной в переднезаднем направлении. Длина равна приблизительно 40–45 см, наибольший поперечный диаметр составляет 12 мм. На передней поверхности – глубокая срединная борозда. На задней поверхности – задняя срединная борозда. На боковых поверхностях отмечаются передние и задние латеральные борозды</p>	<p><b>Сегмент</b></p> <p>Сегмент спинного мозга – это участок спинного мозга, включающий серое и белое вещество, от которого отходит одна пара спинномозговых нервов или две пары спинномозговых корешков</p>	<p><b>Утолщения</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- шейное утолщение (intumescentia cervicalis);</li> <li>- пояснично-крестцовое (intumescentia lumbosacralis)</li> </ul>	<p><b>Борозды</b></p> <p>передняя срединная борозда (fissura mediana anterior); задняя срединная борозда (sulcus medianus posterior); передняя латеральная борозда (sulcus anterior lateralis); задняя латеральная борозда (sulcus posterior lateralis)</p>
<p><b>Внутреннее строение</b></p> <p>Состоит из:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>а – серого вещества (substantia grisea)</li> <li>б – белого вещества (substantia alba)</li> </ul> 	<p><b>Серое вещество</b></p> <p>1) задние рога (чувствительные ядра):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- пограничная зона;</li> <li>- зубчатая зона;</li> <li>- студенистое вещество;</li> <li>- собственное ядро;</li> <li>- грубое ядро;</li> <li>- медиальное промежуточное ядро;</li> </ul> <p>2) передние рога (двигательные ядра): 5 групп двигательных ядер;</p> <p>3) боковые рога (с VIII шейного по II поясничных сегментов):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- латеральное промежуточное ядро</li> </ul>	<p><b>Белое вещество</b></p> <p>1) передний канатик (funiculus ventralis): чувствительные проводящие пути:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- спиноталамический путь.</li> <li>- двигательные:</li> <li>- передний корково-спинномозговой путь;</li> <li>- передне-спинномозговой путь;</li> <li>- ретикуло-спинномозговой путь.</li> </ul> <p>2) задний канатик (funiculus dorsalis):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- тонкий пучок;</li> <li>- клиновидный пучок.</li> </ul> <p>восходящие проприоцептивные проводящие пути коркового направления.</p> <p>3) боковой канатик (funiculus lateralis) – чувствительные и двигательные проводящие пути:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- чувствительные:</li> <li>- передний спинномозжечковый путь (Говерса);</li> <li>- задний спинномозжечковый путь (Флексига);</li> <li>- латеральный спиноталамический путь.</li> </ul> <p>двигательные:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- латеральный корково-спинномозговой путь;</li> <li>- красноядерно-спинномозговой тракт;</li> <li>- оливо-спинномозговой путь</li> </ul>	

Таблица 3

Мост (Pons)

Мост (Pons)		
Развитие	Функция	Топография
<p>развивается из <i>rhombencephalon</i></p>	<p>через мост проходят восходящие и нисходящие пути, отходят нервы, ответственные за движение жевательных мышц, глаз, за работу органа слуха, равновесия</p>	<p>- позади ножек мозга (<i>pedunculi cerebri</i>); - спереди от продолговатого мозга (<i>medulla oblongata</i>); - латерально-условная тройнично-лицевая линия</p>
<p><b>Внешнее строение</b></p> <p>- краниально граничит с ножками мозга; - каудально с продолговатым мозгом</p>	<p><b>Вентрально</b></p> <p>базиллярная борозда (<i>sulcus basilaris</i>) корешки нервов: (V) тройничного; (VI) отводящего; (VII) лицевого; (VIII) преддверно-улиткового</p>	<p><b>Полость</b></p> <p>IV желудочек: - дно – ромбовидная ямка - крыша – шатер</p>
<p><b>Внутреннее строение</b></p> 	<p><b>Крыша</b></p> <p>- верхний мозговой парус</p>	<p><b>Основание</b></p> <p>серое вещество: - ядра моста; белое вещество: - пирамидный путь; - корково-мостовые пути; - мостомозжечковый путь</p>
	<p><b>Покрывка</b></p> <p>серое вещество: - ядра V-VIII пар ЧН, ретикулярной формации, верхней оливы; белое вещество: - трапецевидное тело; восходящие пути: - медиальная петля; - спинальная петля; - петли тройничного нерва; нисходящие пути: экстрапирамидные</p>	

задачи: активизирует аналитико-синтезирующую мыслительную деятельность студентов, развивает их наблюдательность, обеспечивает глубокое и сознательное усвоение материала.

На практических занятиях таблицы могут применяться для разных дидактических целей: восстановления опорных знаний, необходимых для изучения нового материала; самостоятельного добывания новых знаний; первичного закрепления материала, изложенного преподавателем; формирования учебных умений и навыков; проверки готовности студентов к практическому занятию; для контроля за степенью усвоения изученного; для систематизации и обобщения знаний по теме или целому разделу.

Систематическая работа с таблицами, составление их самими обучающимися, заполнение табличных рубрик, выполнение заданий, связанных с анализом системных связей между важнейшими понятиями анатомии человека, сопоставлением, сравнением различных систем, как показывает практика, способствует сознательному усвоению теоретических вопросов, обобщению и систематизации знаний студентов по анатомии человека; формирует навыки клинического мышления и исследовательского подхода при изучении медицины.

#### Библиографический список

1. Зефирова Т.Л., Зиятдинова Н.И., Купцова А.М. Физиологические основы памяти. Развитие памяти у детей и подростков. – Казань: КФУ, 2015. – 40 с.
2. Осмоловская И.М. Наглядные методы обучения. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
3. Ризаева Н.А. Диагностика и формирование мотивации у будущих врачей при изучении учебной дисциплины "Анатомия человека" / Н.А. Ризаева, О.М. Коломиец, В.Н. Николенко и др. // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 1 (74). – С. 308–311.
4. Сапин М.Р. Анатомия человека. В двух томах. Т. 2. / М.Р. Сапин, В.Я. Бочаров, Д.Б. Никитюк и др.; под ред. М.Р. Сапина. – М.: Медицина, 2001. – 640 с.
5. Сапин М.Р. Атлас анатомии человека: В 3-х т. Т. 3. – М.: Медицина, 2008. – 252 с.
6. Смирнов А.А. Произвольное и произвольное запоминание // Психология памяти. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 656 с.
7. Benly P. Teaching Methodologies on Anatomy – A Review // J. Pharm. Sci. & Res. – 2014. – Vol. 6 (6). – P. 242–243.

8. Losco C. Dominique. Effective methods of teaching and learning in anatomy as a basic science: A BEME systematic review: BEME guide / C. Dominique Losco, William D. Grant, Anthony Armson, Amanda J. Meyer, Bruce F. Walker // Journal Medical Teacher. – 2017. – Vol. 39. – № 44. – P. 1–10.

9. Graham HJ. Patient confidentiality: implications for teaching in undergraduate medical education // Clin Anat. – 2006. – № 19 (5). – P. 448–455.

10. Pallab K. Ganguly Teaching and learning of anatomy in the 21st century: direction and the strategies // The Open Medical Education Journal. – 2010. – № 3. – P. 5–10.

#### References

1. Zefirov T.L., Ziyatdinova N.I., Kupcova A.M. Fiziologicheskie osnovy pamyati. Razvitie pamyati u detej i podrostkov. – Kazan': KFU, 2015. – 40 s.
2. Osmolovskaya I.M. Naglyadnye metody obucheniya. – M.: Akademiya, 2009. – 192 s.
3. Rizaeva N.A. Diagnostika i formirovanie motivacii u budushchih vrachej pri izuchenii uchebnoj discipliny "Anatomiya cheloveka" / N.A. Rizaeva, O.M. Kolomic, V.N. Nikolenko i dr. // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2019. – № 1 (74). – S. 308–311.
4. Sapin M.R. Anatomiya cheloveka. V dvuh tomah. T. 2. / M.R. Sapin, V.Ya. Bocharov, D.B. Nikityuk i dr.; pod red. M.R. Sapina. – M.: Medicina, 2001. – 640 s.
5. Capin M.R. Atlas anatomii cheloveka: V 3-h t. T. 3. – M.: Medicina, 2008. – 252 s.
6. Smirnov A.A. Proizvol'noe i neproizvol'noe zapominanie // Psihologiya pamyati. – M.: AST: Astrel', 2008. – 656 s.
7. Benly P. Teaching Methodologies on Anatomy – A Review // J. Pharm. Sci. & Res. – 2014. – Vol. 6 (6). – P. 242–243.
8. Losco C. Dominique. Effective methods of teaching and learning in anatomy as a basic science: A BEME systematic review: BEME guide / C. Dominique Losco, William D. Grant, Anthony Armson, Amanda J. Meyer, Bruce F. Walker // Journal Medical Teacher. – 2017. – Vol. 39. – № 44. – R. 1–10.
9. Graham HJ. Patient confidentiality: implications for teaching in undergraduate medical education // Clin Anat. – 2006. – № 19 (5). – R. 448–455.
10. Pallab K. Ganguly Teaching and learning of anatomy in the 21st century: direction and the strategies // The Open Medical Education Journal. – 2010. – № 3. – P. 5–10.



# ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ

DOI 10.34216/2073-1426-2019-25-4-232-235  
УДК 159.923

**Багадирова Сусанна Кимовна**

кандидат педагогических наук, доцент  
Адыгейский государственный университет, г. Майкоп  
susanna22@mail.ru

## ВЗАИМОУСЛОВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ И ТРЕБОВАНИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, КАК ФАКТОР ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ВОЗМОЖНОСТЬ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СПОРТЕ

*В данной статье рассматривается проблема взаимоусловленности личностных ресурсов и требований деятельности, как фактор определяющий возможность самореализации личности в спорте. Представлен анализ взглядов исследователей на проблему личностных ресурсов. Анализируется модель рабочих требований/ресурсов (А.В. Bakker; Е. Demerouti). Данная модель описывает специфику взаимодействия требований и ресурсов труда, оказывающие влияние на психологическое благополучие и продуктивность личности. Представленная модель описана применительно к спортивной деятельности на примере дзюдо. В соответствии с требованиями модели описывается деятельность дзюдоиста, требования дзюдо, как вида деятельности, ресурсы, которыми обладает данный вид спорта для личности, личностные качества дзюдоистов, которые обуславливают возникновение ресурсных структур. Предложенный подход в описании взаимоусловленности личностных ресурсов спортсмена и требований деятельности (вида спорта) будет интересен спортивным специалистам и спортсменам, как модель изучения возможности самореализации личности в спорте.*

**Ключевые слова:** личностные ресурсы, требования деятельности, модель рабочих требований/ресурсов.

Исследователи вопросов самореализации личности в спорте часто обращаются к проблеме ее активности в плане достижения высоких результатов. На наш взгляд, во многом это обусловлено отходом от тенденции рассмотрения личности, управляемой внутренними диспозициями и внешней стимуляцией, к активной личности, стремящейся к достижению цели [3]. Достижение целей предполагает преодоление трудностей, которое возможно при наличии определенных свойств личности, обозначаемых исследователями как «личностные ресурсы».

Проблема личностных ресурсов не так давно стала обсуждаться в рамках научной психологии. Однако данная проблема уже представлена в работах отечественных (Д.А. Леонтьев, В.А. Бодров, К. Муздыбаев, Л.А. Китаев-Смык, Н.Е. Водопьянова, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, В.А. Толочек) и зарубежных (С. Мадди, С. Хобфолла, Р. Баумейстера и др.) психологов. Обобщая исследования авторов, можно сказать, что под личностными ресурсами понимаются индивидуально-психологические особенности, обуславливающие успешное осуществление деятельности. Личностные ресурсы определяются как системные качества в структуре деятельности, обеспечивающие достижение поставленной цели. В качестве таких личностных ресурсов, авторы выделяют: установки, ценности, толерантность к неопределенности, жизнестойкость, локус контроля, оптимизм, базисные убеждения, чувство связности, самооффективность, резилентность, субъективная витальность и многие другие.

Личностные ресурсы не существуют разрозненно. Они являются общим ресурсным резервом, который постоянно либо пополняется, либо истощается.

Само свойство личности не является ресурсом, оно становится им только в конкретной ситуации (деятельности), когда индивид задействует эти свойства личности наиболее эффективным способом.

Исследованиями [9; 1] показано, что разные виды деятельности требуют проявления разного набора личностных качеств, детерминирующих успешность освоения и реализации деятельности. Тем не менее, анализ научной литературы позволил нам установить те свойства личности, которые являются предикторами эффективной деятельности. Это такие качества как: жизнестойкость, резилентность, чувство связности, оптимизм, самооценка, самооффективность, толерантность к неопределенности, самоконтроль.

В рамках концепции личностного потенциала Д.А. Леонтьева, личностные ресурсы представляются как относительно стабильные свойства личности, детерминирующие решение значимых для личности задач, реализуемых ею в сложных условиях деятельности. Д.А. Леонтьев выделяет четыре вида ресурсов: психологические ресурсы устойчивости, психологические ресурсы саморегуляции, мотивационные ресурсы и инструментальные ресурсы. Автор также указывает на то, что степень включенности данных ресурсов неодинаковая на разных этапах саморегуляции [7].

В некоторых западных ресурсных концепциях вводится понятие «ресурсоворот», как интегральная системная личностная характеристика, которая осуществляет контроль и организацию ресурсов [10]. В отечественной психологической литературе часто упоминается наличие личностного «стержня» или «ядра», которые определяют стойкость человека в различных ситуациях. Наибо-

лее известными концепциями «единого фактора» личностных ресурсов являются: *базовое самооценивание*, включающее в себя четыре базовые личностные характеристики (локус контроля (Rotter, 1975) эмоциональную стабильность (Eyesenck, 1992), самоэффективность (Bandura, 2001) и самооценку); *способность к саморегуляции* (Schroder, 1997), включающая три фактора: веру в себя, волю и эмоциональную стабильность; *психологический капитал* (Luthansetal, 2006), который включает в себя четыре свойства личности: оптимизм, резилентность, надежда, и эффективное совладание со стрессовыми обстоятельствами; *личностный потенциал* (Леонтьев, 2011), как основа личностной саморегуляции в деятельности [2].

Таким образом, резюмируя выше сказанное, отметим, что личностный ресурс содержит в себе потенциальные возможности реагирования, которые могут актуализироваться в конкретной ситуации в соответствии с требованиями деятельности.

Проблематика данной статьи предполагает рассмотрение взаимообусловленности личностных ресурсов и требований деятельности, как фактора определяющего возможность профессиональной самореализации личности в спорте. В связи с этим, нам представляется интересным рассмотрение данной проблемы в рамках модели рабочих требований/ресурсов, авторами которой являются А.В. Bakker, Е. Demerouti [8]. Данная модель описывает специфику взаимодействия требований и ресурсов труда, а также объясняет особенности их совместного эффекта, который они оказывают на психологическое благополучие и продуктивность личности. Модель охватывает организационные факторы (требования, поощрения, условия, ресурсы), позитивные и негативные индикаторы психологического благополучия, а также анализ личностных характеристик субъектов деятельности.

Центральным процессом модели, разъясняющим взаимодействие субъектов деятельности и самой трудовой деятельности, является обмен ресурсами (материальными, социальными, психологическими). Работа дает субъектам деятельности ресурсы, которые сотрудниками обмениваются на собственные знания, умения и навыки, а также предъявляет к сотрудникам ряд требований. Несогласованность требований деятельности и ресурсов индивида приводит к отрицательным результатам.

В рамках рассматриваемой модели ресурсы являются неизменным компонентом поддержания трудовой мотивации, увлеченности работой и эффективности сотрудников, особенно в условиях высоких требований работы.

Как отмечают авторы модели, сами требования деятельности являются нейтральными, их негативное влияние обнаруживается только тогда, когда есть недостаток необходимых ресурсов. И, наоборот, наличие необходимых ресурсов, отвечающим

рабочим требованиям, способствует мобилизации и активации ресурсов работника, что увеличивает его активность и способствует поддержанию психологического благополучия и трудовой мотивации. Этот эффект свидетельствует о необходимости учета совокупного влияния требований и ресурсов на психологическое благополучие на рабочем месте.

Нам представляется, что данная модель может быть описана применительно к спортивной деятельности. Однако описать специфику взаимообусловленности личностных ресурсов и требований деятельности, применительно к спортивной деятельности вообще, не представляется возможным, так как разные виды спорта, предъявляют разные требования. В рамках данной статьи модель будет рассмотрена на примере такого вида спорта как дзюдо.

Деятельность дзюдоиста, характеризуется высокой напряженностью, так как протекает в экстремальных условиях соревновательного характера и обусловлена значительными трудностями. Это атакующие действия и помехи, которые создаются противником в ходе атак, это необходимость на фоне физического напряжения, анализировать ситуацию и принимать решения в условиях ограниченности во времени, это необходимость терпеть возникающие болевые ощущения и т.д. В ходе поединка борец должен быть инициативным, выносливым, мгновенно реагировать на действия соперника и т.д. Дзюдо отличает интенсивная и напряженная деятельность, где напряжение, чередуется с расслаблением, где должна поддерживаться высокая активность в ведении поединка, иначе спортсмен будет наказан.

В связи с выше сказанным, *требованиями дзюдо* являются: чрезмерные физические перегрузки; высокий уровень эмоционального напряжения; умственное напряжение (принятие решений в условиях ограниченности во времени, необходимость ежесекундного анализа ситуации в ходе поединка); ранняя профессионализация (занятия дзюдо начинаются в 7–8 лет); большая занятость (много времени занимает тренировка и не всегда есть время на личную жизнь); риск при принятии решения в ходе поединка; высокая конкуренция среди спортсменов; неопределенность действий противника; высокий уровень физического напряжения; рутинная монотонная физическая работа на тренировках; частые травмы.

Перечисленные требования дзюдо, для знакомых с особенностями данного вида спорта, покажутся чрезмерными. Однако в этом и есть специфика деятельности. Подобные высокие требования стимулируют спортсменов, способствуют мобилизации их личностных ресурсов. Те спортсмены, которые не обладают необходимыми личностными ресурсами, покидают дзюдо на том этапе подготов-

ки, который становится недоступен им в ряду отсутствия необходимых ресурсов (качеств).

*Ресурсами дзюдо являются:* поддержка тренера и коллег по команде; конструктивная обратная связь, позволяющая внести необходимые изменения для обеспечения более эффективной работы в будущем; положительная обратная связь, позволяющая поощрить спортсмена, что повышает его самооценку и результативность; большие возможности в плане личностного развития в спорте; возможность получить признание со стороны экспертов (спортсменов, тренеров, спортивных специалистов, болельщиков и т.д.); возможность работать в команде; большое разнообразие задач, которые стоят перед спортсменом; определенность деятельности спортсмена, которая стимулирует и поддерживает увлеченность, побуждает к активным действиям; участие в принятии решений в ходе планирования поединка и самостоятельное принятие решений в ходе самого поединка; большие возможности роста в избранном виде спорта; ответственность, которая ложится на спортсмена во время выступлений.

Перечисленные выше ресурсы дзюдо обуславливают широкие возможности личности в плане ее самореализации, удовлетворения многочисленных потребностей, социального признания и т.д.

Следует отметить, что использование выше названных ресурсов дзюдо возможно при наличии ряда личностных качеств. Привлечение в качестве экспертов тренеров и дзюдоистов высокой квалификации, позволило нам установить перечень личностных качеств, которые необходимы для реализации деятельности в дзюдо: адекватность самооценки, требовательность к себе, стремление к самосовершенствованию, эмоциональная устойчивость, уверенность в своих силах, высокий самоконтроль, гибкость, настойчивость, самообладание, целеустремленность, усердие, терпеливость, смелость, дисциплинированность, решительность, патриотизм, активность, увлеченность, коммуникабельность.

Существенным личностным ресурсом, определяющим работоспособность борцов, по мнению экспертов, является качество функционального состояния его нервной системы. Также необходимо развитие эвристических способностей, таких как предвидение действий противника (антиципирование), тактического мышления, способности к постановке целей, к принятию решения, сенсомоторных качеств и т.д. Перечисленные качества связаны друг с другом. Развитие одних способствует развитию и совершенствованию других, что обуславливает возникновение ресурсных структур.

Таким образом, описание взаимообусловленности личностных ресурсов спортсмена и требований деятельности в дзюдо, в рамках модели рабочих требований/ресурсов (A.B. Bakker, E. Demerouti),

на наш взгляд, является правомерным. Оно дает возможность прогнозировать потенциальные возможности профессионального развития личности, возможности ее самореализации в спорте, удовлетворения ее базовых потребностей, ее социального признания и т.д. Также, данная модель, может компенсировать отсутствие полноценной психопрограммы для конкретного вида спорта, что на сегодняшний день является не решенной проблемой подлежащей обсуждению. На наш взгляд, подобное описание взаимообусловленности личностных ресурсов спортсмена и требований деятельности (вида спорта) будет интересным спортивным специалистам и спортсменам, как модель изучения возможности самореализации личности в спорте.

### Библиографический список

1. *Бодров В.А.* Роль личностных особенностей в развитии психологического стресса // Психические состояния: Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2000. – С. 135–157.
2. *Иванова Т.Ю.* Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2016. – 206 с.
3. *Леонтьев Д.А.* Развитие личности в затрудненных условиях // Культурно-историческая психология. – 2014. – Т. 10. – № 3. – С. 97–106.
4. *Леонтьев Д.А., Осин Е.Н.* Методологические и методические вопросы эмпирического изучения и диагностики личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 404–423.
5. *Леонтьев Д.А.* Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56–65.
6. *Леонтьев Д.А.* Становление саморегуляции как основа психологического развития: эволюционный аспект // Субъект и личность в психологии саморегуляции / под ред. В.И. Моросановой. – М.: ПИ РАО; Ставрополь: СевКавГТУ, 2007. – С. 68–84.
7. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.
8. *Bakker A.B., Demerouti E.* The Job Demands-Resources Model: state of art // Journal of Managerial Psychology. – 2006. – Vol. 22. – № 3. – P. 309–328.
9. *Baumeister R.F., Vohs K.D.* Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications / ed. by R.F. Baumeister, K.D. Vohs. – New York: Guilford Press, 2004. – 574 p.
10. *Hobfoll S.E.* Conservation of resources theory: its implication for stress, health, and resilience // The Oxford handbook of stress, health, and coping / ed. by S. Folkman. – New York: Oxford University Press, 2011. – P. 127–147.

### References

1. Bodrov V.A. Rol' lichnostnykh osobennostei v razvitii psikhologicheskogo stressa // Psikhicheskie sostoiianiia: Khrestomatiia. – SPb.: Piter, 2000. – S. 135–157.
2. Ivanova T.Iu. Funktsional'naia rol' lichnostnykh resursov v obespechenii psikhologicheskogo blagopoluchiiia: dis. ... kand. psikhol. nauk. – M., 2016. – 206 s.
3. Leont'ev D.A. Razvitie lichnosti v zatrudnennykh usloviiax // Kul'turno-istoricheskaia psikhologiya. – 2014. – T. 10. – № 3. – S. 97–106.
4. Leont'ev D.A., Osin E.N. Metodologicheskie i metodicheskie voprosy empiricheskogo izucheniia i diagnostiki lichnostnogo potentsiala // Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika / pod red. D.A. Leont'eva. – M.: Smysl, 2011. – S. 404–423.
5. Leont'ev D.A. Lichnostnoe v lichnosti: lichnostnyi potentsial kak osnova samodeterminatsii // Uchenye zapiski kafedry obshchei psikhologii MGU im. M.V. Lomonosova. Vyp. 1 / pod red. B.S. Bratusia, D.A. Leont'eva. – M.: Smysl, 2002. – S. 56–65.
6. Leont'ev D.A. Stanovlenie samoregulatsii kak osnova psikhologicheskogo razvitiia: evoliutsionnyi aspekt // Sub'ekt i lichnost' v psikhologii samoregulatsii / pod red. V.I. Morosanovoi. – M.: PI RAO; Stavropol': SevKavGTU, 2007. – S. 68–84.
7. Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika / pod red. D.A. Leont'eva. – M.: Smysl, 2011. – 680 s.
8. Bakker A.B., Demerouti E. The Job Demands-Resources Model: state of art // Journal of Managerial Psychology. – 2006. – Vol. 22. – № 3. – P. 309–328.
9. Baumeister R.F., Vohs K.D. Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications / ed. by R.F. Baumeister, K.D. Vohs. – New York: Guilford Press, 2004. – 574 p.
10. Hobfoll S.E. Conservation of resources theory: its implication for stress, health, and resilience // The Oxford handbook of stress, health, and coping / ed. by S. Folkman. – New York: Oxford University Press, 2011. – P. 127–147.

## ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*В статье обобщены результаты исследования, отражающие динамику развития профессионально-личностных качеств будущих учителей физической культуры в процессе обучения в вузе; представлена модель формирования профессионально-личностной компетентности будущих учителей физической культуры; описаны условия и методы развития профессионально-личностных качеств студентов. Установлено, что у студентов на младших курсах преобладает мотивация избегания неудач, а к старшим курсам формируется мотивация достижений. Показана динамика формирования профессионально-значимых качеств, обще-профессиональных и профессиональных компетенций студентов от первого к четвертому курсу. Выявлены педагогические условия становления профессионально-личностной компетентности будущих учителей физической культуры: организация учебного процесса на основе междисциплинарности и интеграции рабочих программ учебных дисциплин; учет в учебном процессе объективных и субъективных факторов становления субъекта профессиональной деятельности; вариативность использования инновационных образовательных технологий и др.*

**Ключевые слова:** профессионально-личностные качества, учитель физической культуры, профессионально-личностное развитие, компетенции, профессиональная компетентность.

Изучение дисциплин по физической культуре в вузе имеет ряд особенностей, связанных с психолого-возрастными характеристиками обучающихся, с организацией учебного процесса в целом (распределением лекционных, практических и лабораторных занятий), с выбором применяемых форм и методов обучения, зависящих от многих факторов и определяющих успешность интеллектуальной и физической подготовки. Успешная реализация целей и задач образовательного стандарта зависит от высокого уровня сформированности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускника вуза, способного в дальнейшем применять свои знания в личной и профессиональной деятельности.

Главная цель в процессе подготовки учителей физической культуры – *развитие профессионально-личностных качеств студентов.*

В психолого-педагогических исследованиях широкое распространение получили такие категории, как «профессионально-значимые качества» (Ф.Г. Гоноболин, Н.В. Кузьмина) [4], «профессионально-важные качества» (А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, В.Д. Шадриков) [8], «профессионально-значимые личностные качества» (А.К. Маркова, С.В. Кондратьев, Л.М. Митина) [5].

В.Д. Шадриков понимает «под профессионально-важными качествами индивидуальные качества субъекта, включенные в процесс деятельности и влияющие на эффективность деятельности и успешность ее усвоения» [8, с. 68].

По мнению А.А. Деркача под «профессионально-важными» понимаются те качества, которые влияют на эффективность решения задач профессиональной деятельности, а профессионально-значимыми – те, что влияют на эффективность решения задач профессионального развития» [4, с. 37].

Э.Ф. Зеер отмечает, что «профессионально-важные качества – это психологические качества личности, определяющие продуктивность (производительность, качество, результативность) деятельности» [6, с. 54]. Ученый выделяет такие профессионально-важные качества учителя физической культуры, как «наблюдательность, образную, двигательную и другие виды памяти, техническое мышление, пространственное воображение, внимательность, эмоциональную устойчивость, решительность, пластичность, настойчивость, целеустремленность, дисциплинированность, самоконтроль» [6, с. 55].

Л.М. Митина полагает, что «учитель – ключевая фигура учебно-воспитательного процесса, он призван выступать не просто в роли человека-транслятора готовых знаний, умений и навыков, но и способствовать развитию творческого, индивидуального отношения каждого ученика к себе и к собственной жизни. Работа учителя физической культуры предполагает творческий, индивидуальный и нестандартный характер. Она будет успешна, если сам педагог будет постоянно стремиться к профессиональному и личностному развитию, к вершинам «акме»» [5, с. 76].

Компонентами профессионально-личностного развития будущего учителя физической культуры являются мотивационно-ценностный, перцептивно-гностический и коммуникативно-деятельностный [1]. «Качественные изменения компонентов профессионально-личностного развития находят отражение в его критериях. Критерии *мотивационно-ценностного компонента* проявляются в избирательности выбора личных и общественных ценностей физической культуры, создании устойчивого активно-позитивного отношения к ним, удовлетворенности успешным использованием способов двигательных действий; *перцептивно-*

*гностического* – определяют осознание сущности социального, духовного, психофизического и профессионального значения физической культуры для развития личности учителя, сформированность его психических, мнемических, аттенционных, интеллектуальных, эмоционально-волевых качеств; *коммуникативно-деятельностного* – определяет полноту и качество проявления эмоций, рефлексии, культуры общения, уровня самоуправления в процессе физкультурно-спортивной деятельности» [1, с. 28–29].

Профессионально-значимые качества педагога формируются в образовательной среде вуза, которая должна создавать эффективные условия для самореализации и саморазвития студентов. «Независимо от специализации и характера будущей профессиональной деятельности, любой начинающий учитель должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками, опытом творческой, исследовательской и самостоятельной деятельности» [2, с. 10].

На основе теоретических положений А.А. Деркача, В.Г. Зыкина, В.М. Дьячкова, А.А. Мироедова нами была разработана авторская структурно-динамическая *модель профессионально-личностного развития будущих учителей физической культуры* (рис. 1).

#### Организация исследования

В процессе реализации данной модели нами было организовано лонгитюдное исследование (длительностью 4 года, с 2014 по 2018 гг.), целью которого являлось выявление *динамики развития профессионально-личностных качеств у студентов с 1 по 4 курс*, изучающих физическую культуру в рамках дисциплин предметной подготовки в вузе.

*Выборка исследования* включала 150 человек в возрасте от 18 до 22 лет, студентов Костромского государственного университета направления подготовки «Педагогическое образование», направленность «физическая культура».

Лонгитюдное исследование предполагало ежегодные замеры развития профессионально-



Рис. 1. Модель профессионально-личностного развития будущих учителей физической культуры

личностных качеств студентов и определение динамики этого развития. *Методический дизайн исследования* включал методику диагностики Элерса «Мотивация достижения и избегания неудач», методику диагностики профессионально-важных качеств учителя Ж.К. Холодова [7], авторскую анкету, выявляющую степень сформированности общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих учителей физической культуры, а также метод наблюдения и экспериментальные пробы, определяющие профессионально-личностные качества студентов.

#### Обсуждение результатов исследования

Анализ эмпирических данных, полученных по методике диагностики мотивации достижения и избегания неудач, показал, что у студентов на первом курсе преобладает (более 80% от общей выборки) средний уровень мотивации к избеганию неудач, они умеренно ориентированы на успех, предпочитают среднюю степень риска.

Оценка достоверности сдвигов в показателях производилась нами с помощью Т-критерия Вилкоксона. Статистически достоверное изменение у студентов в уровне мотивации избегания неудач ( $T=130$ , при  $p=0,000$ ) происходит, начиная с 3 курса. Студенты предпочитают находиться в «зоне комфорта», стараются не включаться в проблемные ситуации, избегать ответственности. На 4 курсе отмечены значимые изменения в показателях «мотивация на успех» ( $T=337$ , при  $p=0,04$ ). Приходит осознание индивидуальной ответственности за собственные действия, формируется готовность преодолевать возникающие профессиональные трудности, добиваться максимально-возможных результатов.

Диагностика профессионально-важных качеств будущих учителей физической культуры показала, что статистически достоверное положительное изменение у студентов в процессе обучения в вузе произошло в уровне следующих показателей: сила воли ( $T=136$ , при  $p=0,000$ ), дисциплинированность ( $T=153$ , при  $p=0,000$ ), трудолюбие ( $T=58$ , при  $p=0,000$ ), аккуратность ( $T=41$ , при  $p=0,000$ ), скромность ( $T=197$ , при  $p=0,002$ ), доброта ( $T=69$ , при  $p=0,000$ ), справедливость ( $T=176$ , при  $p=0,005$ ), требовательность ( $T=105$ , при  $p=0,000$ ), чуткость ( $T=139$ , при  $p=0,000$ ), доброжелательность ( $T=252$ , при  $p=0,034$ ), нравственная чистота ( $T=113$ , при  $p=0,000$ ), доверие к учащимся ( $T=233$ , при  $p=0,010$ ), образцовое поведение ( $T=77$ , при  $p=0,000$ ), непримиримость к несправедливости ( $T=22$ , при  $p=0,000$ ), стрессоустойчивость ( $T=12$ , при  $p=0,000$ ), организованность ( $T=94$ , при  $p=0,000$ ), толерантность ( $T=85,5$ , при  $p=0,000$ ), упорство ( $T=278$ , при  $p=0,03$ ).

Причем в период с *первого по второй* курс у студентов формируются такие профессионально-важные качества, как упорство ( $T=82,5$ , при  $p=0,000$ ), толерантность ( $T=83$ , при  $p=0,000$ ), нравственная

чистота ( $T=203$ , при  $p=0,009$ ), требовательность ( $T=157$ , при  $p=0,009$ ), справедливость ( $T=242$ , при  $p=0,04$ ), скромность ( $T=228$ , при  $p=0,015$ ), аккуратность ( $T=270$ , при  $p=0,023$ ). На *четвертом* курсе развиваются чуткость ( $T=209$ , при  $p=0,000$ ), доброжелательность ( $T=160$ , при  $p=0,000$ ), нравственная чистота ( $T=169$ , при  $p=0,017$ ), доверие к учащимся ( $T=180$ , при  $p=0,000$ ), образцовое поведение ( $T=214$ , при  $p=0,005$ ), непримиримость к несправедливости ( $T=164$ , при  $p=0,000$ ), стрессоустойчивость ( $T=134$ , при  $p=0,000$ ), организованность ( $T=81,5$ , при  $p=0,000$ ).

Анализ анкетирования студентов показал, что статистически достоверное положительное изменение ( $p \leq 0,01$ ) в процессе обучения от первого ко второму курсу произошло в развитии компетенций, таких как «готовностью сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности», «готовностью к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса».

В период со второго к третьему курсу ( $p \leq 0,03$ ) начинают формироваться такие обще-профессиональные компетенции, как «способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся», «готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования», «владение основами профессиональной этики и речевой культуры», «готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся».

С третьего по четвертый курс вновь (как и в ситуации перехода с первого на второй курс) значительно развиваются ( $p \leq 0,006$ ) такие обще-профессиональные компетенции, как «готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности» и «готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса» [9].

Анализируя динамику развития профессиональных компетенций студентов, было установлено, что значимо достоверные сдвиги при переходе обучающихся с первого на второй курс ( $p \leq 0,02$ ) отмечены по следующим профессиональным компетенциям: «способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития, обучающихся в учебной и вне учебной деятельности», «способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности», «способностью выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп».

Динамика формирования профессиональных компетенций ( $p \leq 0,004$ ) при переходе со второго на третий курс отмечена по компетенциям «готовность реализовывать образовательные программы по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов», «способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов», «готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса».

На 4 курсе происходит формирование таких профессиональных компетенций ( $p \leq 0,01$ ), как «способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики», «способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся», «готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования», «способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся», «способностью разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы».

Выявленная положительная динамика формирования профессиональных компетенций и профессионально-личностных качеств будущих учителей физической культуры подтверждает эффективность внедрения в образовательную среду вуза авторской модели профессионально-личностного развития студентов.

Результаты лонгитюдного исследования позволяют нам сделать **вывод** о том, что педагогическими условиями становления профессионально-личностной компетентности будущих учителей физической культуры являются:

- организация учебного процесса на основе междисциплинарности и интеграции рабочих программ учебных дисциплин;
- учет в учебном процессе объективных и субъективных факторов становления субъекта профессиональной деятельности;
- вариативность использования инновационных образовательных технологий;
- интеграция субъектов, осуществляющих профессиональную подготовку будущих учителей физической культуры;
- практикоориентированность профессиональной подготовки и проблематизирующий характер образовательного процесса;
- развитие у студентов системы индивидуальных ресурсов преодоления профессиональных и личностных трудностей.

#### Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. – Психология

формирования и развития личности / ред. Л.И. Анциферова. – М.: Наука, 1981. – С. 26–29.

2. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2007. – 416 с.

3. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.

4. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М.: РАУ, 1993. – 420 с.

5. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: МПСИ, 1998. – 200 с.

6. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

7. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физической культуры и спорта. – М.: Академия, 2012. – 478 с.

8. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 464 с.

9. Федеральная целевая программа «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2016–2020 гг.» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/ViewFcp/View/2019/445/> (дата обращения: 1.09.2019).

#### References

1. Abul'khanova-Slavskaiia K.A. Razvitie lichnosti v protsesse zhiznedeiatel'nosti. – Psikhologiiia formirovaniia i razvitiia lichnosti / red. L.I. Antsiferova. – М.: Nauka, 1981. – S. 26–29.

2. Asmolov A.G. Psikhologiiia lichnosti: printsipy obshchepsikhologicheskogo analiza. – М.: Smysl, 2007. – 416 s.

3. Derkach A.A., Zazykin V.G. Akmeologiiia. – SPb.: Piter, 2003. – 256 s.

4. Derkach A.A., Kuz'mina N.V. Akmeologiiia: puti dostizheniia vershin professionalizma. – М.: RAU, 1993. – 420 s.

5. Mitina L.M. Psikhologiiia professional'nogo razvitiia uchitel'ia. – М.: Flinta: MPSI, 1998. – 200 s.

6. Psikhologiiia professii / E.F. Zeer. – М.: Akademicheskii proekt; Ekaterinburg: Delovaia kniga, 2003. – 336 s.

7. Kholodov Zh.K., Kuznetsov V.S. Teoriiia i metodika fizicheskoi kul'tury i sporta. – М.: Akademiia, 2012. – 478 s.

8. Shadrikov V.D. Psikhologiiia deiatel'nosti cheloveka. – М.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2013. – 464 s.

9. Federal'naia tselevaia programma «Razvitie fizicheskoi kul'tury i sporta v Rossiiskoi Federatsii na 2016–2020 gg.» [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/ViewFcp/View/2019/445/> (data obrashcheniia: 1.09.2019).



**Харитоновна Ирина Викторовна**

кандидат психологических наук, доцент

**Босенко Юлия Михайловна**

кандидат психологических наук

**Распопова Анна Сергеевна**

кандидат психологических наук, доцент

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г. Краснодар  
haritonova\_ir@rambler.ru, Lavina32@mail.ru, annar25@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ САМООЦЕНКИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ, САМООТНОШЕНИЯ И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СПОРТСМЕНОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В исследовании представлены результаты анализа взаимосвязи самооценки физического развития спортсменов подросткового возраста с параметрами благополучия, адаптации и самоотношения. Полученные данные о том, что чем выше показатели самоописания физического развития, тем выше социально-психологическая адаптация, субъективное благополучие, самоотношение и его параметры, такие как внутренняя конфликтность и самообвинение у девочек и внутренняя конфликтность у мальчиков. Обсуждается гендерная специфика самооценки физического развития. Девочки-спортсменки в сравнении со спортсменами имеют более дифференцированную самооценку физических качеств. Мальчики считают, что внешний вид меньше связан с показателями самоотношения.

**Ключевые слова:** самооценка физического развития; социально-психологическая адаптация; самоотношение; субъективное благополучие; спортивная деятельность.

На современном этапе развития психологии как науки значимым является изучение физического и психического здоровья, что обусловлено социальным контекстом [4, с. 219].

Основываясь на положении об единстве двух сторон развития – психической и физической, представляется возможным использование физической активности с целью развития и исправления разных сторон психики людей разного возраста. Особую значимость данных процессов можно наблюдать в психологии спортивной деятельности. Важным является поиск ответа на вопрос о влиянии систематических занятий спортом на личность.

В подростковом возрасте происходит интенсивное включение в занятия спортом, что совпадает во времени с активным развитием самосознания подростка. Важным компонентом представлений о себе в подростковом возрасте является внешность. Внешний вид является значимым параметром, определяющим отношение со стороны социального окружения, что отражается на самооценке подростка. Я-концепция личности требует разностороннего рассмотрения, в единстве как физических, телесных, так и внутриличностных проявлений. Взаимодействуя с социумом, подросток предьявляет себя с позиции как физических, так и психических качеств, которые включены в социальные контакты [5, с. 232].

Известно, что спорт как вид деятельности оказывает положительное влияние на физическое развитие, и вместе с тем, воздействует на становление самосознания человека. Спортсмены подросткового возраста более высоко оценивают удовлетворенность собственным внешним видом, что является основой для психологического благо-

получия, успешной адаптации и более позитивной Я-концепции, так как для подростков одним из значимых критериев оценивания друг друга является внешняя привлекательность.

Цель данного исследования – установить особенности взаимосвязи самооценки физического развития, социально-психологической адаптации, самоотношения и субъективного благополучия спортсменов подросткового возраста

Для достижения поставленной цели нами использовались методики «Самоописание физического развития» Е.В. Боченковой [2, с. 18], методика изучения самоотношения личности (МИС) С.Р. Пантелеева В.В. Столина, «Шкала субъективного благополучия», «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса, Р.Даймонда. В качестве испытуемых выступили 60 подростков – 37 мальчиков и 23 девочки. Исследование проводилось на базе Детско-юношеской спортивной школы № 8 г. Краснодара.

Первый этап исследования был посвящен выявлению представлений подростков о собственном физическом Я. Самооценка физического развития в общей выборке находится на уровне выше среднего. У девочек выявлены высокие показатели по показателям: «Физическая активность», «Сила», «Выносливость», тогда как у мальчиков выявлены высокие значения по всем параметрам методики. Выявлено, что спортсмены в общей выборке имеют более высокую самооценку, более четкие представления о собственном физическом Я, лучше оценивают свои физические качества и спортивные способности. Спортсменки оценивают свой внешний вид выше, чем спортсмены. При этом установлено, что по остальным параметрам само-

описания физического развития, мальчики оценивают себя выше, чем девочки.

При исследовании самоотношения выявлено, что в общей выборке спортсменов низкий уровень внутренней конфликтности и самообвинения, при этом у них наблюдается более выраженная открытость, самоуверенность и самооценность. У мальчиков по сравнению с девочками выше самоуважение и аутосимпатия и ниже показатель самоуничтожения. Спортсменки обладают более выраженной внутренней конфликтностью и самообвинением, но при этом у них выражена самооценность. Мальчики-спортсмены имеют более выраженные показатели открытости, самопривязанности. Показатели внутренней конфликтности и самообвинения у девочек достоверно выше.

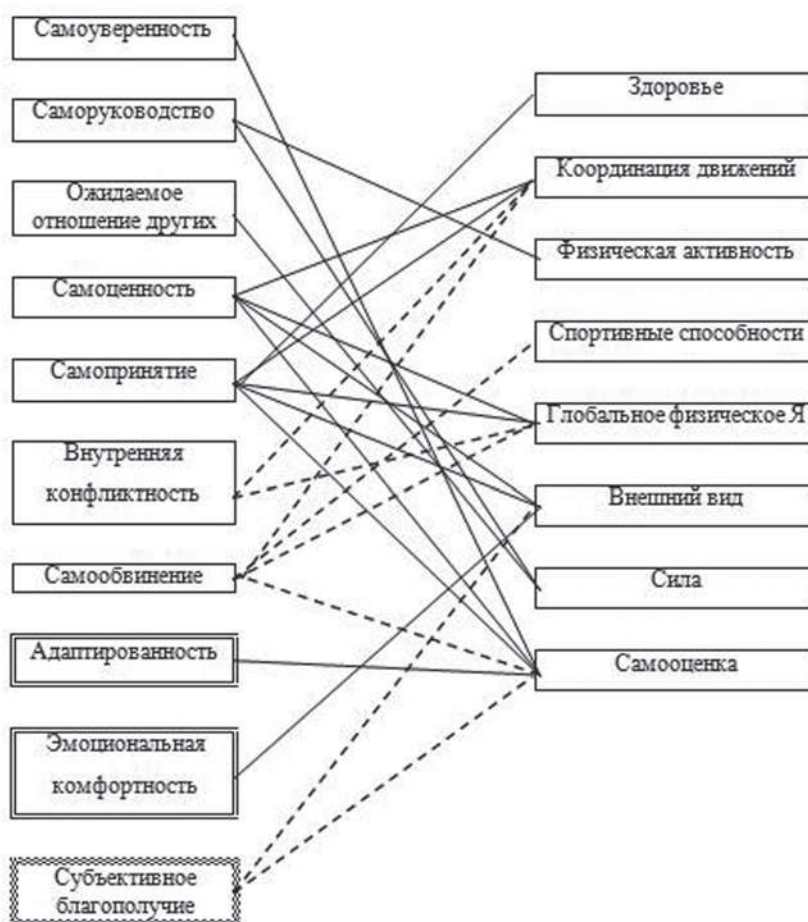
При исследовании субъективного благополучия спортсменов выявлен умеренный эмоциональный комфорт. Это означает, что испытуемые способны адекватно совладать с трудностями, адаптируются к переменам, эффективно контактируют с социальным окружением, обладают уважением к себе и другим. У девочек по сравнению с мальчиками более выражены такие показатели субъективного

благополучия, как «напряженность и чувствительность» и «признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику».

Сравнение особенностей социально-психологической адаптации мальчиков и девочек позволило определить наличие достоверно значимых различий по шкалам адаптированности, приятия других, эмоциональной комфортности и стремления к доминированию.

Корреляционный анализ взаимосвязей между исследуемыми феноменами в группе спортсменов (рис. 1) показал, что чем выше параметры описания здоровья, координации движений, физической активности, внешнего вида, силы и самооценки, тем выше выражены все показатели, кроме шкал внутренней конфликтности и самообвинения. Выявлена прямая связь самоуверенности спортсменов с самооценкой. Саморуководство у спортсменок связано с физической активностью и силой.

Выявлена прямая связь ожидаемого отношения других у девочек и силы. Самоценность девочек напрямую связана с координацией движений, пониманием своего физического Я, внешним видом и самооценкой. Самопринятие девочек имеет свя-



**Рис. 1.** Корреляционные взаимосвязи показателей социально-психологической адаптации, самоотношения, субъективного благополучия и самооценки физических качеств у девочек, занимающихся спортом.

Примечание: - - - - - обратные корреляционные связи, ——— прямые корреляционные связи

зи с такими факторами, как здоровье, оценка координации движений, представление об образе своего физического Я, внешний вид, самооценка. Чем выше внутренняя конфликтность, тем ниже оценивается координация движений, понимание глобального физического Я. Самообвинение спортсменов имеет обратную взаимосвязь с оценкой координации движений, спортивными способностями, образом физического в Я-концепции и самооценкой.

Рассмотрим особенности взаимосвязи самооценки физического «Я» и социально-психологической адаптации. В группе девочек имеются достоверные связи общей самооценки физического «Я» с адаптированностью. Чем выше оценивается внешний вид, тем выше эмоциональный комфорт спортсменов.

Выявлена обратная связь субъективного благополучия личности и общей самооценки физического «Я» и внешним видом спортсменов. Самооценка физического «Я» имеет прямую связь с ощущением психологического комфорта и благополучия.

Корреляционный анализ взаимосвязи самоотношения с показателями физического развития у мальчиков (рис. 2) выявил, что они не склонны связывать здоровье, гибкость и выносливость с самоотношением.

Имеются взаимосвязи параметра физического развития «самооценка» с самооверенностью и са-

моценностью. Также чем выше самооценка физических качеств у девочек, тем ниже внутренняя конфликтность.

У мальчиков-спортсменов самооверенность имеет прямые связи с параметрами оценки физических качеств: координацией движений, стройностью тела, спортивными способностями, глобальным физическим Я, силой и самооценкой.

Саморуководство имеет связи с пониманием образа физического Я. «Ожидаемое отношение других» у мальчиков имеет прямые связи с такими компонентами физического развития, как спортивные способности, глобальное физическое Я, внешний вид.

У спортсменов самооценку имеет взаимосвязь с координацией движений, спортивными способностями, глобальным физическим Я, внешним видом, силой и самооценкой. Открытость и самопринятие у мальчиков не имеют достоверных связей ни с одним из показателей физического развития, а самопривязанность спортсмены связывают со своей внешностью. Чем более выражены показатели спортивных способностей, понимания образа физического Я, внешнего вида, самооценка, тем меньше проявляется у мальчиков внутренняя конфликтность.

Выявлена обратная связь самообвинения и внешнего вида. Интересно, что мальчики не связывают уровень здоровья и физических качеств

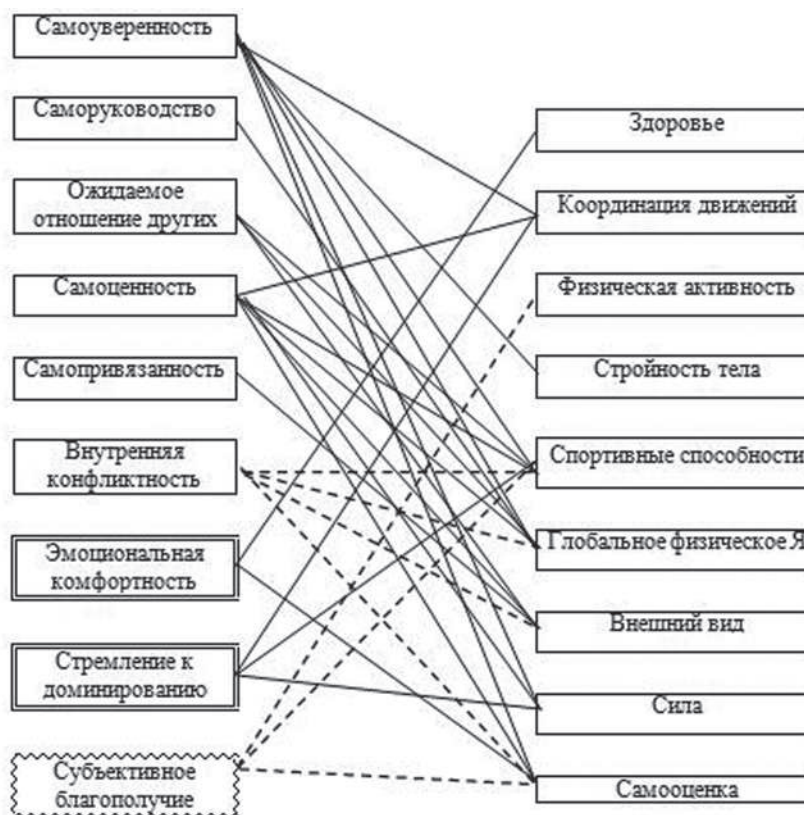


Рис. 2. Корреляционные взаимосвязи показателей социально-психологической адаптации, самоотношения, субъективного благополучия и самооценки физического у мальчиков, занимающихся спортом.

Примечание: - - - - - обратные корреляционные связи, ————— прямые корреляционные связи

с самоотношением. При этом, чем более выражено «глобальное физическое Я» у мальчиков, тем выше показатели самоуверенности, ожидаемого отношения других, саморукводства, самооценности и тем ниже проявляется внутренняя конфликтность.

Показатель социально-психологической адаптации «стремление к доминированию» тем выше, чем больше выражены параметры силы, спортивных способностей и координации движения. Эмоциональный комфорт выше при выраженных показателях «здоровья» и «самооценки».

Выявлено, что субъективное благополучие выше у мальчиков, которые обладают более выраженными показателями самооценки, выше оценивают свои спортивные способности и физическую активность.

При сравнительном анализе показателей спортсменов разного пола выявлено, что самооценка физических качеств девочек-спортсменок более дифференцирована.

Интересно, что в группе девочек нет связи стройности тела, гибкости с самоотношением, тогда как с параметрами самоотношения связаны координация движений и «Глобальное физическое Я».

Также девочки считают, что самооценка связана с саморукводством и ожидаемым отношением других. В спорте закрепляется маскулинный тип реагирования, так как он более соответствует реалиям спортивной деятельности и является более адаптивным, в связи с чем спортсменки способны более адекватно оценить параметры силы, однако в связи с этим вероятен и полоролевой конфликт.

Спортсмены выше оценивают значимость собственного здоровья, что отражается в его прямых связях с параметрами координации движений, стройности, гибкости, самооценки. Они склонны полагать, что внешний вид и самоотношение взаимосвязаны в меньшей степени. Кроме того, выявлены связи шкал «глобальное физическое Я» и спортивных способностей с самоотношением.

Самоуверенность мальчиков имеет связь с координацией движений, спортивными способностями, стройностью, «глобальным физическим Я», силой и самооценкой.

Таким образом, нами выявлено, что у девочек самооценка физических качеств более дифференцирована. Эти данные можно сопоставить с результатами исследования Е.В. Боченковой [3, с. 89], где выявлено, что по мере взросления у девочек становится слабее связь общей самооценки и параметров самооценки физических качеств, тогда как у мальчиков, напротив, самооценка по мере взросления обретает более тесные связи с показателями физического «Я».

В ходе анализа связей параметров физического самоотношения и самооценки физического облика установлено, что девочки в меньшей степени связывают способности в спорте и внешность с само-

отношением. Также для девочек характерна связь координации движений с параметрами самоценности, самопринятия, а также низким уровнем внутренней конфликтности и самообвинения. Мальчики склонны связывать координацию движений и самоценность. Девочки связывают физические качества с большим количеством параметров самоотношения. У мальчиков, напротив, показатели самоотношения имеют связи с большинством показателей физического развития. Показатели внешнего вида достоверно связаны с ожидаемым отношением других, самоценностью, самопривязанностью, низкими показателями внутренней конфликтности и самообвинения.

В результате исследования нами выявлена связь самоотношения с различными физическими качествами личности, от которых могут напрямую зависеть результаты спортивной деятельности подростков. Кроме того, нами выявлены особенности связи самооценки физических качеств с личностными особенностями мальчиков и девочек, в связи с чем, полученные данные могут учитываться как в тренировочном процессе, так и при планировании учебных занятий по физической культуре.

Занятия спортом приводят к избирательной оценке своего физического облика, адекватному описанию физических качеств, и, в связи с этим, более низким показателям самооценивания.

#### Библиографический список

1. Босенко Ю.М. Особенности регуляторных свойств у спортсменов разного пола, квалификации, занимающихся командными и индивидуальными видами спорта // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2013. – № 3. – С. 66–71.
2. Боченкова Е.В. Опросник «Самоописание физического развития». – Краснодар, 2000. – 24 с.
3. Боченкова Е.В., Павленко И.Ю. Самооценка физического развития как регулятор самоотношения в подростковом и юношеском возрасте // Сб. науч. тр. – Краснодар, 1998. – Вып. 3. – С. 79–90.
4. Распопова А.С. Личностные предпосылки стрессоустойчивости спортсменов разного пола как ресурс повышения их конкурентоспособности // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. – 2017. – № 7. – С. 218–222.
5. Харитонова И.В., Морозова Е.Н. Особенности субъективного благополучия и социально-психологической адаптации подростков, занимающихся и не занимающихся спортом // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. – 2016. – Т. 1. – № 1. – С. 231–234.

#### References

1. Bosenko Yu.M. Osobennosti regulyatornykh svoystv u sportsmenov raznogo pola, kvalifikacii,

zanimayushchihsya komandnymi i individual'nymi vidami sporta // Fizicheskaya kul'tura, sport – nauka i praktika. – 2013. – № 3. – S. 66–71.

2. Bochenkova E.V. Oprosnik «Samoopisanie fizicheskogo razvitiya». – Krasnodar, 2000. – 24 s.

3. Bochenkova E.V., Pavlenko I.Yu. Samoocenka fizicheskogo razvitiya kak regulyator samootnosheniya v podrostkovom i yunosheskom vozraste // Sb. nauch. tr. – Krasnodar, 1998. – Vyp. 3. – S. 79–90.

4. Raspopova A.S. Lichnostnye predposylki

stressoustojchivosti sportsmenov raznogo pola kak resurs povysheniya ih konkurentosposobnosti // Resursy konkurentosposobnosti sportsmenov: teoriya i praktika realizacii. – 2017. – № 7. – S. 218–222.

5. Haritonova I.V., Morozova E.N. Osobennosti sub"ektivnogo blagopoluchiya i social'no-psihologicheskoy adaptacii podrostkov, zanimayushchihsya i ne zanimayushchihsya sportom // Resursy konkurentosposobnosti sportsmenov: teoriya i praktika realizacii. – 2016. – T. 1. – № 1. – S. 231–234.

# СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

DOI 10.34216/2073-1426-2019-25-4-245-249  
УДК 371.4

**Грасс Татьяна Петровна**

доктор педагогических наук, доцент

Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации

**Петрищев Владимир Иннокентьевич**

доктор педагогических наук, профессор

Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации

**Рыбакова Екатерина Владимировна**

кандидат педагогических наук, доцент

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск  
tpgrass@mail.ru, vpetrichtchev 2019@outlook.com, rybakova@mail.ru

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И БИЗНЕСА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В РОССИИ И ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российским фондом  
фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 18-013-00176

*В статье рассматриваются вопросы, связанные формированием экономической культуры в России и зарубежных странах. Исследователи подчеркивают, что в последнее время вектор внимания государства повернулся в сторону приобщения российских старшеклассников к экономической культуре. Вместе с тем они считают, что российский бизнес не спешит вкладывать большие финансы в школу, стараясь отделяться лишь небольшими инвестициями. В статье приводятся данные о взаимодействии бизнеса и школы, которые в США и Китае в последнее время приобретают новые формы, способствующие практическому и эффективному формированию экономической культуры у своих школьников.*

**Ключевые слова:** экономическая культура, взаимодействие бизнеса и школы, старшеклассники, зарубежные страны, финансовая грамотность, деловые игры, школьные предприятия.

Сегодня перед обществом стоит важная проблема – сформировать экономическую культуру молодого человека, способного эффективно участвовать в экономической деятельности государства. Не случайно не только Россия, но и многие зарубежные страны стали рассматривать экономическую культуру как залог конкурентоспособности и социального благополучия населения своих стран, поскольку она определяет мышление человека, его поступки и действия в современных рыночных условиях.

Ряд отечественных авторов – А.Ф. Аменд, Т.И. Заславская, Р.В. Рывкина, Р.Л. Микулан, Л.Н. Пономарев и другие, занимаясь исследованием вопросов формирования экономической культуры подрастающих поколений, справедливо утверждают, что экономическая культура вобрала в себя все социальные ценности и нормы, которые формируют не только экономическое поведение индивида, но и современный образ жизни общества [1; 3; 4; 5; 9].

В этих условиях экономическая культура, безусловно, становится объектом внимания междисциплинарных исследований. В современной научной литературе понятие «экономическая культура» рассматривается представителями самых разных областей знаний: экономистами, психологами, социологами, педагогами и др.

Следует подчеркнуть, что реализация государственной политики в области экономическо-

го воспитания молодежи определена в основных нормативно-правовых документах Российской Федерации. В утвержденном Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» выделено, что основное внимание в образовании школьников должно быть уделено формированию таких знаний, умений и качеств личности, которые будут востребованы в современных экономических условиях и в дальнейшем позволят личности достичь успеха в различных видах деятельности [10].

Для реализации данного направления взаимодействие школы и предпринимателей в разных странах осуществляется с учетом местных условий и в разных формах: от участия в модернизации учебных планов до создания мини-предприятий и развития механизма государственно-частного партнерства. В последнее десятилетие актуализируется проблема экономической социализации и предпринимательства российской молодежи. Решение этой проблемы в основном определено тем, что многие исследователи определяют экономическую культуру как важную составляющую базовой культуры личности в современной рыночной экономике.

Современная экономическая подготовка школьника характеризуется снижением уровня экономического поведения в плане его занятия экономической деятельностью профессионально.

Во многих школах в субъектах Российской Федерации осуществляются различные исследования по обучению старшеклассников основам предпринимательской деятельности.

Отечественный исследователь Г.А. Васильева отмечает, что в школе стали широко применять активные формы обучения, включая деловые и экономические тренинги и различные формы практики: мини-предпринимательство, позволяющее непосредственное знакомство с деятельностью предприятий, участие в организации работы Детской биржи труда и т.д. [2].

На основании вышесказанного, можно сделать следующий вывод. В последнее время вектор внимания государства повернулся в сторону приобщения старшеклассников к экономической культуре и предпринимательству. Создается система приобщения старшеклассников к основам предпринимательства, экономическому знанию, мышлению и повышению уровня финансовой грамотности, который способствует рациональному использованию финансовых средств [6]. Вместе с тем, при всей положительной оценке данного явления, следует понимать, что если в учебном процессе не присутствуют практико-ориентированные задания, связанные с разработкой какого-то конкретного продукта с добавленной стоимостью, проведения маркетинговых исследований и продвижения этого продукта на рынок, то у школьников не будет сформирована ориентация на практический результат – открытие собственного дела.

Большой российский бизнес пока все же не спешит вкладывать большие финансовые средства в школу, отделяясь лишь небольшими инвестициями по организации экскурсий, проведения олимпиад и пр. Справедливости ради следует отметить, что начало развиваться движение по организации проектной деятельности школьников, которые реализуются корпорациями Росатом, Сбербанк, Роснано и другими. Однако, формат данных проектов не всегда формирует экономическую культуру подрастающих поколений.

В развитых зарубежных странах она формируется, главным образом, на основе деятельностной модели формирования экономической культуры при подготовке подрастающих поколений к бизнесу и предпринимательству.

Американская система образования по своей структуре принципиально отличается от российской, европейской и азиатской в целом. Естественно, во многом отличается само формирование экономической культуры у подрастающих поколений. В выступлении на Национальной школьной неделе в январе 2017 г. президент США Д. Трамп отмечал, что для укрепления и развития американской экономики необходим новый тип работника, который должна подготовить система образования [15].

Американские предприниматели, крупные компании стали активно участвовать в процессе образования, модернизации учебных планов и профессиональной подготовки обучающихся. Соединенные Штаты Америки всегда уделяли большое внимание развитию предпринимательского мышления и деловой активности школьников, привлекая для этого крупные корпорации и организации такие, как IBM, Microsoft, Junior Achievement и другие, реализуя разнообразные программы и проекты, формирующие навыки культуры труда, самостоятельного принятия решения, организации и планирования работы [11].

Кроме крупных компаний и организаций со школами в США взаимодействуют множество мелких компаний, уделяющих серьезное внимание как теоретической, так и практической экономической подготовке школьной молодежи. Для примера можно взять среднюю школу Eastern High School в штате Кентукки, в которой школьники обучаются предпринимательству. При школе создано мини-предприятие, в котором работают сами школьники. Они продают все от кофе до куриных сэндвичей. Такое предприятие было создано по программе Высшей школы бизнеса для участия в проектной работе в виде практического изучения бизнеса. Школа Eastern High School установила партнерские отношения с местными предпринимателями и преподавателями колледжа, которые обучают школьников брать на себя ответственность, не бояться рисковать, развивать навыки предпринимательской деятельности. Высшая школа бизнеса, которая обучает старшеклассников предпринимательству предлагает шесть курсов от принципов ведения бизнеса, экономики, маркетинга до управления финансами и выработкой бизнес-стратегии. Приобретенные теоретические навыки старшеклассники отрабатывают на практике в этом мини-предприятии. Школьники по реализации товаров и услуг в этом мини-предприятии проходят полный цикл операций от розничной продажи товара, оценки дохода, то есть выручки от его реализации до своевременного и в соответствии законодательством штата исчисления налогов с оборота по реализации товара.

Такое взаимодействие позволяет использовать инвестиционный потенциал предпринимателей, организовать школьное предприятие по предоставлению услуг населению и приносить пользу школе и местным жителям. Получается, что особенностью взаимодействия школы и предпринимателей является не только приобретение обучающимися знаний, умений и навыков, но и включение их в практическую деятельность и принятия конкретных решений для реализации поставленных целей и задач.

Существуют и некоторые другие формы взаимодействия. В школы приглашают успешных предпринимателей, которые знакомят обучающихся

ся с этой деятельностью. Они объясняют технологии создания собственного дела, раскрывают основные факторы, способствующие и определяющие успешность бизнеса. Предприниматели учат школьников развивать навыки творческой самостоятельной работы на уроке, принимать самостоятельные решения, разрабатывать бизнес-план, помогают им в продвижении от идеи до продукта и его продажи. Таким образом, эта практико-ориентированная модель приобщает школьников к основам предпринимательства, обеспечивая ей возможность работы.

В США 65–70% подростков в возрасте 14–15 лет уже сами подрабатывают после школы, приобретая опыт трудовой деятельности непосредственно на рабочем месте, работая официантами, кассирами в магазинах, на автозаправках и прочих местах.

В последнее время все с удивлением наблюдают стремительный экономический прогресс Китая. На вопрос, каким образом Китаю удалось при 1,5 миллиардном населении за такой короткий срок стать второй экономикой в мире? Сами китайцы отвечают, что такой прорыв в экономике тесно связан с конфуцианскими ценностями и руководящей ролью коммунистической партии КНР, которые сыграли огромную роль в экономическом успехе в Юго-Восточной Азии.

Опыт США в сфере формирования экономической культуры при подготовке молодежи к бизнесу и предпринимательству давно привлекает внимание китайцев. Они перенимают позитивный опыт других стран, включая США, с присущей китайцам мудростью, успешно адаптируя многочисленные предпринимательские программы американских средних школ к своим потребностям, но с учетом своей национальной специфики.

Одним из таких заимствований, на наш взгляд, стала система объединения академического и бизнес направления развития конкурентоспособных рыночных отношений по созданию стартапов (непосредственного взаимодействия школы и бизнеса с китайской спецификой). Подобная система стала развиваться и у нас. Следует подчеркнуть, что характерной чертой национальной инновационной системы является определяющая роль государства в стимулировании инновационного процесса [7], которая, несомненно, способствовала подъему уровня предпринимательского образования в Китае в соответствии с требованиями инновационно-ориентированной экономической системы. Как отмечает Ли Баоцзянь в своей диссертационной работе, в настоящее время по всему Китаю насчитывается более 43 миллионов средних и малых предприятий, прошедших процедуру регистрации, средние и малые предприятия составляют 99% от общего числа предприятий [8]. Компания Junior Achievement International China,

крупнейшая в мире некоммерческая организация, занимающаяся обучением школьников навыкам трудоустройства, предпринимательству и финансовой грамотности, выявила, что около 71 процента китайских школьников заинтересованы в том, чтобы начать свой собственный бизнес. Китайские исследователи Бинг Генг, Линг Дуань, Го-тао Мао и другие утверждают, что в последнее десятилетие государство и КПК КНР в основу своей политики заложили развитие инновационного потенциала личности, включающего предпринимательский дух, инновационное мышление, предпринимательские навыки и т.п., которое формируется на основе взаимодействия школы и бизнеса [12; 14].

Как мы отмечали ранее, Китай, копируя позитивный американский опыт практического формирования экономической культуры, стал создавать мини-предприятия при школах. Спектр таких предприятий довольно широк: от салонов красоты, ресторанчиков, ферм до производства инновационных образовательных продуктов. Например, при школе Сиенянг в провинции Шаньси (Xianyang Machine Tool Technical School) действует фабрика, на которой производятся неавтоматические многоцелевые станки, которые экспортируются в некоторые страны, включая США.

В сельских районах при школах и профессионально-технических училищах практикуют создание предприятий агропромышленного комплекса, например, ферм по выращиванию грибов или свежей зелени и т.п.

В ходе данной экономической деятельности старшеклассники не только осваивают общеобразовательную программу средней школы, но и формируют навыки предприимчивости и предпринимательства в сфере аграрного хозяйства, например, основы экономической теории, международный рынок, прикладная экономика, бизнес-планирование, управление личными финансами и др. Как видим, подобное взаимодействие школы и предпринимателей оказывает благотворное влияние на рост предпринимательской активности подрастающего поколения.

С. Ченг (Cheung) и Д. Льюис (Lewis) провели исследование в школах Гонконга (Специальный административный район КНР) по выявлению тех компетенций, которые бы хотели видеть работодатели у выпускников школ. Оказалось, что большинство работодателей хотели бы видеть у своих выпускников школ, которые станут их сотрудниками такие профессиональные компетенции и личные качества, как инициативность, экономическое и творческое мышление, умение планировать, принимать решения, эмоциональную устойчивость, опыт трудовой деятельности; умение налаживать коммуникативные связи на рабочем месте [13]. Около 80% школ в Гонконге, реализующих программы по предпринимательству,



имеют опыт обучения в этом направлении более трех лет, а 50% школ практикуют такие программы уже свыше 5 лет. Администрация государственных школ с пониманием относится к данной тенденции и всемерно поддерживают занятие предпринимательством. Об этом можно судить по курьезному случаю, который произошел в одной из школ г. Шанхая: ученик первого класса часто пропускал уроки, чтобы управлять своим онлайн-магазином косметики. Зная причину его отсутствия, администрация школы всячески поддерживала этого ребенка, стараясь помочь ему найти баланс между учебной и бизнесом.

Таким образом, представленные данные по Китаю, свидетельствуют о том, что предпринимательская активность, как местного населения, так и старшеклассников довольно высокая. В стране создана благоприятная среда и предпринимательский климат, способствующий развитию малого бизнеса. Этому в немалой степени способствует симбиоз государственного и рыночного регулирования экономики под управлением ЦК КПК КНР, являющиеся залогом успехов. В заключение следует отметить, что взаимодействие школы и предпринимателей в России и зарубежных странах (США и Китая) осуществляется на основе своих традиций, социально-экономического, культурного потенциала и менталитета населения. Тем не менее, Китай, например, не боится заимствовать позитивный опыт США в этом направлении и успешно использует его с учетом своей культуросообразности.

На наш взгляд, в условиях глобализации, развития и углубления интеграционных связей, целесообразно внедрять лучшие зарубежные практики в отечественное образование для повышения мотивации школьников к инновационной предпринимательской деятельности и практического обучения основам предпринимательства непосредственно на рабочем месте, как это происходит в США и Китае.

#### Библиографический список

1. Амэнд А.Ф. Профориентация в системе экономического воспитания школьников // Трудовое воспитание и профессиональное самоопределение школьников. – Челябинск, 2001. – С. 87–102.
2. Васильева Г.А. Формирование экономической культуры старшеклассников в условиях дополнительного образования: дис. ... кан. пед. наук. – М., 2016. – 201 с.
3. Заславская Т.И., Рывкина Р.В. Социология экономической жизни: Очерки теории. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1, 1991. – С. 110–111.
4. Клавдиенко В.П. Национальная инновационная система Китая: становление и развитие // Инновации. – 2016. – № 4 (210). – С. 97–102.
5. Кудинов В.В. Экономическое воспитание учащихся старших классов в информационной среде школы: дис. ... кан. пед. наук. – М., 2005. – 178 с.

6. Ли Баоцзянь. Роль малого бизнеса в развитии инновационного процесса КНР: дис. ... кан. эконом. наук. – М., 2015. – 162 с

7. Микулан Р.Л. Экономическая культура современного школьника: сущность и условия формирования // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2007. – № 49. – С. 90–98.

8. Морозов В.А. Экономическая культура и ценности // Креативная экономика. – 2017. – Т. 11. – № 1. – С. 135–143.

9. Пономарев Л.Н., Попов В.Д., Чичканов В.П. Экономическая культура: сущность, направления развития. – М.: Мысль, 1987. – С. 89–97.

10. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038> (дата обращения: 9.06.2019).

11. Bridgeland J. et al. Enterprising pathways: toward a national plan of action for career and technical education // U.S. Chamber of Commerce. – 2012, Sep. – P. 5–14.

12. Bing Geng, Ling Duan. Revelation about innovation entrepreneurship education in developed countries // Theoretical Research, 2010 (3).

13. Cheung C.K. & Lewis D.B. The expectations of employers of school leavers in Hong Kong // Journal of Vocational Education & Training. – 1998. – № 50 (1). – P. 97–111.

14. Guo-tao Mao. Research on innovation and entrepreneurship talents training pattern // Literary Circles of CPC History, 2010 (2).

15. President Donald J. Trump Proclaims January 21 through January 27, 2018, as National School Choice Week Issued on: January 22, 2018 Whitehouse.gov. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/president-donald-j-trump-proclaims-january-21-january-27-2018-national-school-choiceweek> (дата обращения: 7.06.2019).

#### References

1. Amend A.F. Proforientatsiia v sisteme ekonomicheskogo vospitaniia shkol'nikov // Trudovoe vospitanie i professional'noe samoopredelenie shkol'nikov. – Cheliabinsk, 2001. – S. 87–102.
2. Vasil'eva G.A. Formirovanie ekonomicheskoi kul'tury starsheklassnikov v usloviakh dopolnitel'nogo obrazovaniia: dis. ... kan. ped. nauk. – M., 2016. – 201 s.
3. Zaslavskaia T.I., Ryvkina R.V. Sotsiologiia ekonomicheskoi zhizni: Ocherki teorii. – Novosibirsk: Nauka. Sib. otd-nie, 1, 1991. – S. 110–111.
4. Klavdienko V.P. Natsional'naia innovatsionnaia sistema Kitaia: stanovlenie i razvitie // Innovatsii. – 2016. – № 4 (210). – S. 97–102.

5. Kudinov V.V. Ekonomicheskoe vospitanie uchashchikhsia starshikh klassov v informatsionnoi srede shkoly: dis. ... kan. ped. nauk. – M., 2005. – 178 s.
6. Li Baotszian'. Rol' malogo biznesa v razvitiu innovatsionnogo protsessa KNR: dis. ... kan. ekonom. nauk. – M., 2015. – 162 s
7. Mikulan R.L. Ekonomicheskaja kul'tura sovremennogo shkol'nika: sushchnost' i usloviia formirovaniia // Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta. – 2007. – № 49. – S. 90–98.
8. Morozov V.A. Ekonomicheskaja kul'tura i tsennosti // Kreativnaja ekonomika. – 2017. – T. 11. – № 1. – S. 135–143.
9. Ponomarev L.N., Popov V.D., Chichkanov V.P. Ekonomicheskaja kul'tura: sushchnost', napravleniia razvitiia. – M.: Mysl', 1987. – С. 89–97.
10. Ukaz Prezidenta RF ot 7 maia 2018 g. № 204 «O natsional'nykh tseliakh i strategicheskikh zadachakh razvitiia Rossiiskoi Federatsii na period do 2024 goda» [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038> (data obrashcheniia: 9.06.2019).
11. Bridgeland J. et al. Enterprising pathways: toward a national plan of action for career and technical education // U.S. Chamber of Commerce. – 2012, Sep. – P. 5–14.
12. Bing Geng, Ling Duan. Revelation about innovation entrepreneurship education in developed countries // Theoretical Research, 2010 (3).
13. Cheung C.K. & Lewis D.B. The expectations of employers of school leavers in Hong Kong // Journal of Vocational Education & Training. – 1998. – № 50 (1). – P. 97–111.
14. Guo-tao Mao. Research on innovation and entrepreneurship talents training pattern // Literary Circles of CPC History, 2010 (2).
15. President Donald J. Trump Proclaims January 21 through January 27, 2018, as National School Choice Week Issued on: January 22, 2018 Whitehouse.gov. [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/president-donald-j-trump-proclaims-january-21-january-27-2018-national-school-choice-week> (data obrashcheniia: 7.06.2019).

## ФЕСТИВАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НОВАЦИЯ. ФЕСТИВАЛИ ОКСФОРДШИРА (ВЕЛИКОБРИТАНИЯ)

*В статье рассматривается феномен фестивальной педагогики (festival pedagogy) как новационный для российской педагогической действительности. Автор статьи в своём исследовании обобщает практический педагогический опыт образовательных учреждений графства Оксфордшир (государственных и частных школ, колледжей, университетов) по поиску новых нетрадиционных форм социокультурного партнёрства. Особое внимание в работе автор акцентирует на выявлении воспитательных аспектов фестиваля как основной технологии фестивальной педагогики. При рассмотрении феномена с точки зрения аутентичной британской педагогической практики одного из старейших действующих социокультурных центров Великобритании автор приходит к выводу, что технологии фестивальной педагогики как педагогической новации способствуют повышению уровня социокультурного партнёрства в изучаемом регионе.*

**Ключевые слова:** фестивальная педагогика, фестиваль, воспитание, новация, социокультурное партнёрство, социокультурный центр.

Развитие системы образования в рамках современной культуры претерпевает постоянные изменения. В Великобритании утверждается цель разнообразить и (по возможности) видоизменить традиционное воспитание новационным при сохранении лучших фундаментальных традиций в области частного образования.

**Новация** (от лат. novatio – обновление, изменение) – что-либо новое, только что введённое в обиход, новшество [2, с. 811]. То есть новация – это первая реализация новшества в естественных условиях, образец для его внедрения в массовую практику.

**Фестивальная педагогика**, как некий концепт, встречающаяся в традиции англоязычных стран лишь в словосочетании «festival pedagogy», охватывающая малоисследованную область знания по организации культурных мероприятий с целью воспитания творческого потенциала ребёнка (ISTA – Северная Ирландия; The Dossier – Ноттингэм, Великобритания; Eric Pierson and Roger Pace, Университет Сан Диего, США) [5], и понимаемая нами как совокупность педагогических технологий по организации и проведению совместно с учащимися, их родителями и членами семей, сотрудниками образовательного учреждения и социума фестивалей, праздников, сезонных ярмарок, флешмобов и т.д., является новым эффективным средством **социокультурного партнёрства** (взаимодействия действующих **социокультурных центров** с широким социумом), тем самым оправдывая статус педагогической **новации**.

Иллюстрацией приведённого выше утверждения могут служить ежегодные фестивали графства Оксфордшир. Но прежде, чем перейти к рассмотрению некоторых из них, необходимо пояснить терминологию нашего исследования, в частности, термины «социокультурный центр» и «фестиваль».

**Социокультурный центр** – это:

1) центр развития социальной и культурной жизни региона, влияющий на культурно-образовательный уровень внешней среды через работу образовательных, досуговых, культурных, научных, проектных, спортивных центров образовательной организации;

2) содружество администрации, педагогов, учащихся, родителей, широкой общественности, социокультурных партнёров;

3) центр развития, адаптации и социализации учащихся через деятельные подходы к воспитанию и обучению [1, с. 6].

**Фестиваль** – это массовое празднество, носящее, прежде всего, творческий характер. Как ни странно, ни в одном из источников нет развёрнутого определения фестиваля как организационно-художественной формы деятельности. Единственное (частично) приемлемое определение даёт словарь С.И. Ожегова: «Фестиваль – широкая общественная, праздничная встреча, сопровождаемая смотрами достижений каких-либо видов искусств» [3, с. 808].

Так как термин «фестиваль» и «фестивальная педагогика» в дальнейшем заимствованы нами из английского языка, то необходимо, на наш взгляд, привести оригинальное определение термина «festival»: a festival is an event ordinarily celebrated by a community and centering on some characteristic aspect of that community and its traditions, often marked as a local or national holiday (фестиваль – событие/мероприятие, в основе которого лежит характерный аспект или отличительная черта данной общины/общности или её традиции, совместно отмечаемое как местный или же национальный праздник) [5].

В этом контексте отличие фестиваля от праздника в том, что фестиваль представляет собой серию событий, объединённых общей идеей или стилем. Целью фестиваля является сплочение общности людей (социума), содействие инициативе и актив-

ности личности, её культурному развитию в рамках социума, укрепление и расширение связей людей разного возраста в рамках одной локации, приобщение к истории и традициям общности и страны в целом, пропаганда культуры, повышение её общего уровня, укрепление региональных связей внутри общности.

Таким образом, фестиваль – мощное сплачивающее средство, через массовое развлечение способное объединить большое количество участников вокруг определённого социокультурного центра. В нашем обзоре в качестве такого центра выступают колледжи и школы Оксфорда.

Официальный сайт «Dailyinfo.co.uk» приводит календарь фестивалей образовательных учреждений (школ, колледжей, университетов) и их социокультурных партнёров Оксфордшира на 2019 год. Среди самых ярких из них – Oxford Music Festival (Музыкальный фестиваль Оксфорда, *Месяц проведения*: январь-февраль); Turl Street Arts Festival (Фестиваль искусств Тёрл стрит, *Месяц проведения*: февраль); Oxford Human Rights Festival (Фестиваль Оксфорда «Права человека», *Месяц проведения*: февраль); FT Weekend Oxford Literary Festival (Недельный литературный фестиваль Оксфорда, *Месяц проведения*: март); Oxford Bike Week (Фестиваль велосипеда в Оксфорде, *Месяц проведения*: июнь), Oxfordshire Science Festival (Фестиваль науки в Оксфорде, *Месяц проведения*: июнь), Alice's Day (Фестиваль Алисы Льюиса Кэрролла, *Месяц проведения*: июль), Supernormal (Фестиваль искусств «параНОРМАЛЬНОЕ», *Месяц проведения*: август), Oxford Round Table Fireworks & Bonfire (Оксфордский фестиваль огня, *Месяц проведения*: ноябрь), Santas Fun Run (Фестиваль «Гонка Санта Клаусов», *Месяц проведения*: декабрь) [4].

Календарь ежегодных фестивалей Оксфорда и графства в целом богат на мероприятия. Примечателен тот факт, что социокультурные партнёры фестивалей – крупнейшие британские издательские дома, представители Королевской семьи, театры, научно-исследовательские центры.

В нашем исследовании мы говорим об Оксфорде как о едином, старейшем и действительном социокультурном образовательном центре Великобритании и мира в целом. Тому есть много **причин**, главные из которых:

– колледжи и школы Оксфорда являются центром развития социальной и культурной жизни Оксфордшира, влияющим на культурно-образовательный уровень внешней среды (графства) через работу образовательных, досуговых, культурных, научных, проектных, спортивных центров образовательной организации, выступающих кураторами ежегодных фестивалей;

– колледжи и школы Оксфордшира являются содружеством администрации, педагогов, студентов, их родителей, широкой общественности, со-

циокультурных партнёров, принимающих участие в организации и проведении фестивалей;

– колледжи и школы Оксфорда – центры развития, адаптации и социализации студентов через деятельные подходы к воспитанию и обучению, одним из которых является фестивальная педагогика.

Безусловно, фестиваль – это мощное сплачивающее средство, путём организации массового развлекательного мероприятия (череды мероприятий, связанных единой тематикой) способное объединить большое количество участников вокруг социокультурного центра [1].

Если говорить о **воспитательных аспектах** фестиваля, то возможно выделение следующих:

1) фестиваль – это прекрасный способ сплотить огромное количество человек – как местных жителей, так и туристов;

2) так как многие фестивали связаны с историей, это прекрасный способ «оживить» её, сделать наглядной и осязаемой;

3) фестиваль – это культурное мероприятие, формирующее и развивающее эстетический вкус всех участников, зрителей и организаторов;

4) фестиваль – это яркая, необычная череда организованных мероприятий, создающая неповторимый облик того места, где он (фестиваль) проводится;

5) фестиваль даёт возможность научиться чему-то новому, проявить свои способности во время участия в лекциях, мастерских, мастер-классах, парадах, концертах и т.д.

Многие из приведённых выше фестивалей, целиком или в качестве отдельных мероприятий, являются бесплатными для участников и зрителей.

Если же определённые фестивальные мероприятия (лекции, беседы, мастер-классы, концерты и т.д.) проводятся с участием мировых звёзд эстрады, политических или культурных деятелей, для учащихся школ графства Оксфордшир, а также для студентов колледжей и университетов Оксфорда, выделяется некая квота бесплатных билетов (как правило, основными условиями для получения таких билетов является возраст претендента до 25 лет и занятие одним из видов искусства – в зависимости от предполагаемого для посещения культурных мероприятия).

Некоторые из фестивалей проводятся на территории старейших колледжей и частных школ Оксфорда, что позволяет нам говорить об **открытости** и доступности этих воспитательно-образовательных социокультурных центров – хотя бы на время проведения фестивальных мероприятий.

У всех представленных выше фестивалей Оксфордшира имеются собственные логотипы и удобные, простые в использовании web-сайты, что облегчает доступ к информации, ещё раз подтверждая нашу гипотезу о том, что Оксфорд как единая образовательно-воспитательная структура

является действующим, активным социокультурным центром, интегрирующим усилия многочисленных социокультурных партнёров по сохранению, преумножению, развитию и транслированию культурных ценностей на широкий социум.

Таким образом, обобщая практический педагогический опыт образовательных учреждений графства Оксфордшир по поиску новых нетрадиционных форм социокультурного партнёрства, можно сделать вывод о том, что технологии фестивальной педагогики как педагогической новации способствуют повышению уровня социокультурного партнёрства в изучаемом регионе, частично объясняя феномен мировой популярности Оксфордшира как одного из старейших действующих социокультурных центров Великобритании.

#### Библиографический список

1. Бабков В. Фестивальный менеджмент. – М.: ART-менеджер, 2007. – 426 с.
2. Большой энциклопедический словарь: в 2-х т. / гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. энцикл., 1991. – 862 с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Сов. Энциклопедия, 1964. – 900 с.

4. Электронное издание «Daily Information». Daily Info/Oxford Annual Events & Festivals [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.dailyinfo.co.uk/oxford/guide/oxford\\_annual\\_events\\_and\\_festivals](https://www.dailyinfo.co.uk/oxford/guide/oxford_annual_events_and_festivals) (дата обращения: 20.08.2019).

5. Zielinski Ger. Film Festival Pedagogy: Using the Film Festival in or as a Film Course // An Online Journal of Film and Television Studies. – February 2014. – N. 26. – Pp. 1–21.

#### References

1. Babkov V. Festival'nyj menedzhment. – M.: ART-menedzher, 2007. – 426 s.
2. Bol'shoj enciklopedicheskiy slovar': v 2-h t. / gl. red. A.M. Prohorov. – M.: Sov. encikl., 1991. – 862 s.
3. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka. – M.: Sov. Enciklopediya, 1964. – 900 s.
4. Elektronnoe izdanie «Daily Information». Daily Info/Oxford Annual Events & Festivals [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [https://www.dailyinfo.co.uk/oxford/guide/oxford\\_annual\\_events\\_and\\_festivals](https://www.dailyinfo.co.uk/oxford/guide/oxford_annual_events_and_festivals) (data obrashcheniya: 20.08.2019).
5. Zielinski Ger. Film Festival Pedagogy: Using the Film Festival in or as a Film Course // An Online Journal of Film and Television Studies. – February 2014. – N. 26. – Pp. 1–21.

# НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

DOI 10.34216/2073-1426-2019-25-4-253-256  
УДК 159.924

**Крюкова Татьяна Леонидовна**

*доктор психологических наук, профессор*

**Сапоровская Мария Вячеславовна**

*доктор психологических наук, доцент*

**Хазова Светлана Абдурахмановна**

*доктор психологических наук, доцент*

*Костромской государственной университет*

*kaf\_sozpsi@ksu.edu.ru*

## ПЯТАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ: ВЫЗОВЫ, РЕСУРСЫ, БЛАГОПОЛУЧИЕ»

26–28 сентября 2019 года в Костромском государственном университете при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований состоялась Международная научная конференция «Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие». Это пятая конференция по теме стресса и копинга в России, в Костромском государственном университете, где данное направление разрабатывается уже более 20 лет и где с успехом проходили четыре предыдущие конференции – 2007, 2010, 2013, 2016 гг. Организаторами конференции совместно с Костромским государственным университетом выступили Российское психологическое общество, Санкт-Петербургский государственный университет, Институт психологии РАН. В конференции приняли участие около 300 специалистов из вузов, образовательных, научных и иных организаций России, Польши, Литвы, Беларуси, Азербайджана, Греции, Германии, Индии. На пленарных заседаниях было представлено 16, на секционных – 92 доклада. В сборнике материалов конференции опубликовано 296 статей.

**Ключевые слова:** научная конференция, стресс, жизненные трудности, совладающее поведение, способы совладания, копинг-ресурсы, копинг-стратегии, профилактика несовладания, психодиагностика, психотехнологии, стресс-менеджмент, психология благополучия.

Пятая международная научная конференция «Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие», состоявшаяся 26–28 сентября 2019 года в Костромском государственном университете при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, явилась продолжением традиции научного сотрудничества ученых-психологов в области общей, когнитивной, социальной, клинической психологии, а также психологии личности и психологии развития. На конференции в Костроме собралось около 300 специалистов, включая представителей, помимо России, Польши (Варшава), Литвы (Шяуляй), Беларуси (Минск, Гродно), Азербайджана (Баку), Греции (Афины), Германии (Дармштадт), Индии (Ченнай, Дели), из 84-х организаций – вузов, научных и др. организаций. В сборнике материалов опубликовано 296 статей. Всего было сделано 16 пленарных и 92 секционных доклада.

Конференция способствовала не только интеграции мировых научных традиции в изучении стресса и совладания, обобщению опыта эмпирических исследований, но и позволила определить векторы дальнейшего развития изысканий в данной проблемной области. Целью конференции было продвижение в понимании данного вида адаптивного поведения в стремительно изменяющемся мире, предъявляющем все более сложные вызовы человеку как личности и субъекту, его ресурсам и благополучию.

На пленарном заседании было заслушано 16 докладов ведущих ученых, которые раскрывали основную тематику конференции. Так, значительное внимание исследователей было уделено вызовам современности как контексту, в котором разворачивается стресс и копинг: глобальным вызовам в эпоху интенсивных перемен (Т.Л. Крюкова, Кострома, КГУ), эпоху постправды (В.В. Знаков, Москва, ИП РАН), а также вызовам в контексте жизни конкретного человека, связанным с ситуацией затрудненного инвалидностью развития (С.А. Хазова, Кострома, КГУ), профессиональной деятельности в экстремальных условиях вахтового метода в южных и северных широтах (Н.Н. Симонова, Москва, МГУ), обусловленным дисбалансом деловой и личной жизни (Л.И. Дементий, ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, Омск), межпоколенными конфликтами (М.В. Сапоровская, Кострома, КГУ). Интерес слушателей вызвали доклады о совладании как факторе психологического благополучия личности на этапе взросления (Е.В. Куфтяк, Москва, РАНХиГС), в пожилом возрасте (Е.А. Сергиенко, Москва, ИП РАН), а также ресурсах личности – осознанной саморегуляции (В.И. Моросанова, Москва, ПИ РАО), прогностической активности личности (Т.В. Корнилова, Москва, МГУ), субъект-субъектной ориентации (Е.Ю. Коржова, Санкт-Петербург, РГПУ им. А.И. Герцена).

Классические научные доклады чередовались с интригующими выступлениями о роли плацебо-процессов в психологическом консультировании

(Е.Л. Доценко, Тюмень, ТГУ), функциях игрушек “jack-in-the-box” – «чертик из табакерки» в подготовке к стрессу от встречи с новизной (А.Н. Поддьяков, Москва, ВШЭ), о роли счастья и способах чувствовать себя счастливым (А. Квятковска, Польша, Варшава, Институт психологии Польской академии наук).

Ведущие ученые провели ряд открытых лекций о представлениях о стрессе в обыденном сознании (Л.В. Куликов, Санкт-Петербург, СПбГУ), стрессах зависимости современного человека от внешнего облика (В.А. Лабунская, Ростов-на-Дону, ЮФУ), возможности отдыха как ресурса совладания со стрессом (А.С. Кузнецова, Москва, МГУ), использование медиации как стратегии совладания в конфликте (Н.И. Леонов, Ижевск), об изменении ценностей под влиянием стрессов и вызовов изменяющегося мира (С. Лагаракис, Греция, Афины).

По-настоящему творческой была атмосфера на секционных заседаниях на второй день конференции. Участники всех поколений, молодые исследователи показали высокий уровень культуры исследований, понимание основных тенденций развития психологии стресса и копинга. Встреча представителей различных научных школ и направлений, разнообразие тематики вопросов, обсуждаемых в рамках работы секций, вызвали множество интенсивных дискуссий и, без сомнения, обогатили личный опыт каждого участника. В рамках конференции работали восемь секций: «Контекстуальный подход к стрессовой ситуации и совладающему поведению», «Психология здоровья и благополучия: совладание со стрессом», «Развитие совладания в онтогенезе (стрессоустойчивость, копинг и возраст)», «Вызовы современности и копинг-ресурсы человека», «Стресс-менеджмент и копинг в организациях», «Психология несовладания: профилактика и профессиональная помощь», «Психология близких отношений и семья: жизненные трудности и совладание», «Проблемы психодиагностики и психотехнологий совладающего поведения».

Одно из важнейших тематических направлений касалось анализа культурного и социального контекста, в котором актуализируются стресс и копинг. Так, например, значительный интерес вызвал доклад о переживании военной угрозы жителями разных регионов Беларуси как вероятном событии, обуславливающим экзистенциальное неблагополучие личности и общества, связанном с негативными экзистенциальными состояниями – смысло-жизненным кризисом, чувством одиночества, танатической тревогой (К.В. Карпинский, Гродно, Беларусь). Коллеги из Литвы (Д. Алифановене, Д. Герулайтис, А. Кепалайте, О. Шапелите, А. Вайткевичене, Шауляй, Литва) представили исследование совладающего поведения жителей небольших пограничных городов Литвы и Латвии

как особых территорий с низкой экономической активностью (ликвидация предприятий на постсоветском пространстве, разрушение экономических связей), находящихся в связи с этим в группе риска из-за изменения социальных условий жизни, экономической ситуации и требующих социальной помощи. Авторы также подняли важную социальную проблему, связанную с ориентацией активной части населения на изменение места жительства (переезд в крупные города либо эмиграцию). В докладе о коллективных способах копинга у молодежи Северного Кавказа (Е.В. Битюцкая, Е.В. Курилова, Е.А. Логачева, Москва) сделан вывод о важности культурных сценариев, социальной идентичности, традиционных для жителей данного региона, сплоченности и осведомленности в делах друг друга как факторах быстрого реагирования на трудности; а также сформулирована идея о необходимости дифференцировать коллективный копинг как совместные способы разрешения ТЖС, основанные на особенностях социальной идентичности; и коллективистический копинг как способы реагирования, заданные в культуре коллективистического типа, регулируемые социальными нормами, обычаями, верой.

В докладах и дискуссии обсуждались городской стресс и вандальное поведение как способ совладания с ним (О.В. Кружкова, И.В. Воробьева, Н.Е. Жданова, Екатеринбург), стресс жителей мегаполиса, связанный с дорожными пробками (В.В. Барабанщикова, Ф.Р. Султанова, Д.М. Бояринов, Л.М. Губайдуллина, Москва), проблема буллинга в поликультурной образовательной среде современной школы и специфика социального поведения подростков – участников буллинга (агрессоров и жертв) разных национальностей – русские, армяне, цыгане, таджики (А.Г. Самохвалова, О.Н. Вишневская, Кострома).

Дискуссия о стрессе и копинге в контексте близких и семейных отношений уже является научной традицией костромских конференций. Особый интерес в этом году вызвало обсуждение проблемы семейного выгорания как в условиях повседневности (Е.С. Старченкова, Санкт-Петербург), так и при хроническом стрессе различной интенсивности, связанном, например, с уходом за детьми с жизнеугрожающими заболеваниями и тяжелой инвалидностью (О.В. Александрова, И.Б. Дерманова, Т.А. Дубчак, Санкт-Петербург; Л.Н. Молчанова, А.В. Чеканова, Курск). Было убедительно показано, что проблема эмоционального выгорания уже вышла за границы профессиональной деятельности, что требует быстрого отклика психологической науки и практики. Дискуссию вызвали доклады о межличностной зависимости в близких отношениях и ее связи с копингом (П.И. Каменский, Кострома), о субъективных переживаниях стресса в ситуации обиды и прощении как копинг-

стратегии (А. Кепалайте, Каунас, Литва), о представлениях подростков о совладающем поведении родителей (А.Ю. Маленова, С.А. Ерошевич, Омск).

Стрессам информационного пространства как важнейшему вызову современности был посвящен отдельный симпозиум «Информационное пространство современного транзитивного общества: проблемы и способы совладания» (рук. проф. Т.Д. Марцинковская, Москва, РГГУ, Институт им. Л.С. Выготского), в рамках которого развернулась дискуссия о вовлеченности в массовую культуру как способе совладания, буллинге и кибербуллинге, роли информационного пространства в социализации детей и подростков.

Важнейшей темой, обсуждаемой на конференции, была проблема диагностики стресса и совладания как в научных, так и в исследовательских целях. Авторами отмечалась явная ограниченность традиционных способов измерения, которые оставляют за пределами внимания исследователя систему индивидуальных значений и личностных смыслов человека, что соответствует одному из важнейших трендов современной психологии – смещению акцента с универсального к уникальному в личности. Поэтому живой интерес участников конференции вызвали доклады, выполненные на основе нетрадиционных подходов – проведения фокус-групп (Е.В. Битюцкая, Е.В. Курилова, Е.А. Логачева, Москва), метода решения проблемных задач (В.В. Косоногов, Москва), психосемантических методов (М.А. Крылова, Кострома), методов корпусной лингвистики (Л.В. Куликов, Санкт-Петербург), позволяющих обращаться к разным уровням самосознания и субъективного опыта личности. Так, было показано, что семантика авторских текстов (контент-анализ авторских окончаний незаконченных предложений и свободных ассоциаций на слова «пациент», «больной», «человек»), описывающих разные аспекты своей работы, содержательные акценты и знак эмоциональной оценки различны у врачей с разным уровнем психологического благополучия, что позволяет превентивно выделять врачей, нуждающихся в психологической поддержке (М.М. Абдуллаева, Москва). Авторы (С.А.Хазова, Т.Н. Адеева, И.В. Тихонова, Н.С. Шипова, Кострома) пришли к выводу о том, что особенности автобиографических нарративов (их развернутость, преобладание отрицательных или положительных оценок, динамичность, эмоциональная насыщенность) связаны и с выбором стратегий совладающего поведения в актуальных трудных ситуациях, и с уровнем актуального субъективного благополучия, при этом наибольший вклад принадлежит отрицательным событиям прошлого. Было уделено внимание и представлению нового инструментария как для диагностики (например, методика «Типы ориентаций в трудных ситуациях», Е.В. Битюцкая,

А.А. Корнеев, Москва), так и для практики помощи (дневниковый метод, Д.А. Кокоева, В.В. Косоногов, Москва).

Особый акцент сделан на роли совладающего поведения для сохранения, укрепления, восстановления здоровья и психологического благополучия (И.Н. Бондаренко, В.И. Моросанова, Т.Г. Фомина, Москва; А.А. Бехтер, Хабаровск), а также описании факторов, детерминирующих выбор людьми разного возраста (субъективного и объективного), статуса, пола, профессиональной принадлежности конструктивных способов совладания, противостоящих деструктивным и непродуктивным стратегиям в трудных жизненных ситуациях (Т.В. Ледовская, Н.Э. Сольнин, Ярославль; М.Д. Петраш, Санкт-Петербург; О.А. Устинова, М.В. Полюшко, Новокузнецк; И.Р. Абитов, Казань).

Еще один результат – дискуссия о системе внутренних и внешних копинг-ресурсах субъекта, отвечающих за продуктивность / непродуктивность совладания, за его динамические изменения. Наряду с традиционными исследованиями жизнеспособности (И.А. Горьковая, А.В. Микляева, Санкт-Петербург), Я-концепции (С.А. Хазова, А.К. Серегина, Кострома), ценностей и представлений о будущем (Е.В. Белова, Е.В. Зинченко, Ростов-на-Дону), коммуникативных качеств личности (М.Б. Овчинникова, Могилев, Беларусь), анализировался вклад факторов, ресурсная роль которых не так очевидна. Так, прозвучали идеи о ресурсных возможностях лени, благодаря которой временно ограничивается поток повседневных переживаний и снижается психологическая уязвимость (С.Т. Посохова, Санкт-Петербург), «конструктивного одиночества» – условия саморазвития и разрешения жизненных ситуаций (О.Ю. Стрижицкая, Санкт-Петербург). В докладе костромских авторов было показано, что внутренняя картина дефекта и сформированность ее компонентов (когнитивного, аффективного и мотивационного) значительно больше влияют на успешность адаптации, чем личностные свойства, а ее несформированность ведет к невротической симптоматике в детском возрасте (Т.Н. Адеева, И.В. Тихонова, У.Ю. Севастьянова, Кострома).

Привлекает исследователей и тот факт, что конференция является открытой площадкой для представления новых направлений исследований в контексте стресса и копинга: фаббинга как фактора психологического благополучия (В.О. Шахов, Кострома), секс-треффикинга (Е.И. Чуракова, Москва), отношения к своему внешнему облику (Т.А. Шкурко, И.И. Дроздова, Г.В. Сериков, Д.В. Погонцева, Ростов-на-Дону)

На отдельной секции были представлены научные разработки социальных последствий непродуктивности совладания, недостаточности ресурсов или негативной деструктивной субъектности



(алкоголизм, другие зависимости, криминальная агрессия, ревность, ведущая к депрессии и др.). Обсуждение дезадаптивных типов копинга, выступающих механизмами возникновения физического, психологического, социального неблагополучия индивидуального и группового субъекта (семьи, трудового коллектива, студенческой группы и т.д.) или несовладания, дает толчок для разработки новых стратегий психологической помощи, в которых нуждается значительная часть взрослых, пожилых людей, подростков и детей в современном транзитивном обществе.

Важный прикладной эффект данной конференции выражается так же в следующих аспектах: расширении полезных для развития отечественной психологической науки международных контактов, позволяющих представлять российские исследования по данной проблематике мировому психологическому сообществу; привлечении внимания средств массовой информации к данной проблеме; повышении внимания научной и социально-значимой общественности к изменяющемуся поведению человека в ситуации продолжающегося в обществе кризиса и изменяющимся возможностям психоло-

гической науки и практики.

Организаторы конференции – представители костромской научной школы психологии стресса и совладающего поведения – надеются, что поднятые на конференции вопросы будут учтены при формировании социальной политики на российском, региональном, муниципальном уровнях, связанной с повышением качества жизни людей разных возрастных категорий и социального статуса.

Основные научные итоги конференции опубликованы в электронном варианте сборника, размещены в РИНЦ (e-library), а так же на специальном сайте конференции по совладающему поведению [[www.coping-kostroma.com](http://www.coping-kostroma.com)].

Участники конференции особо отмечали хорошую организацию и целесообразность проведения регулярных конференции именно в Костроме, позволяющих объединять усилия и психологов-исследователей и психологов-практиков в области изучения психологии стресса и совладающего поведения. Затронутые проблемы, их неразрешенность и множество дискуссий продолжают диктовать необходимость продолжения таких научных собраний.

# SUMMARY

## PEDAGOGY

**Alyona S. Babenko**  
*Kostroma State University*  
*alenbabenko@yandex.ru*  
**Yelena S. Smirnova**  
*Kostroma State University*  
*stakinaes@yandex.ru*

### **Evaluation of educational results in mathematics of schools of Kostroma Region under the conditions of introduction of Russian Federation state educational standard of basic and secondary general education**

This article discusses the impact of changes in the field of school education associated with the introduction of Federal state educational standards of basic general and secondary general education on the quality of mathematical training of pupils. The authors describe the most essential, in their opinion, changes in the use of modern educational technologies in the learning process, such as case-technology, technology of project activities or technology of project training; in the application of new evaluation procedures, such as the protection of individual final project or portfolio, etc. based on the analysis of educational results in mathematics of pupils of Kostroma Region in the framework of the state final certification in mathematics, the authors come to the conclusion about the positive dynamics of educational indicators of pupils.

**Keywords:** methods of teaching mathematics, modern educational technologies, evaluation procedure, portfolio, individual final project, state final certification, basic state exam in mathematics, unified state exam in mathematics.

**Leonid B. Raikhelgauz**  
*Voronezh State University*  
*raikhelgauzlb@gmail.com*

### **Pedagogic approaches to overcoming mathematical anxiety of schoolchildren**

This article analyses and critically assesses the phenomenon of mathematical anxiety and its impact on the academic success of pupils. The main theoretical aspects of the study of the problem of mathematical anxiety are considered. Basing on the analysis, the author concludes that mathematical anxiety is an important problem of mathematical education along with the problem of formation of mathematical thinking. The theoretical and practical significance of the article is due to the allocation, justification and description of a number of pedagogic approaches to reduce mathematical anxiety. Facilitation, collaborative and contextual approaches are referred to such approaches by the author. Analysis of the author's own pedagogic experience suggests that the result of the application of these pedagogic approaches is the ability not to be afraid of mistakes, to build and test hypotheses, to rely on logic and to think outside of commonplace.

**Keywords:** mathematical education, mathematical anxiety, prevention, facilitation, collaboration, contextual learning.

**Tat'yana V. Masharova**  
*Moscow City Pedagogic University*  
*mtv203@mail.ru*

### **Changing the results of educational activities in the development of management theory**

Governing the education was initially a simple management of the educational process, but with the emergence of new functions and tasks in the education system, the meaning of this term did not fit into this definition. In pedagogic science, a new term – "management" – has appeared characterised by personnel management, educational results, and finance. Currently, pedagogic management is an integral set of pedagogic principles, methods, organisational norms and technological management techniques, aimed at increasing its effectiveness. In accordance with these changes, the author traces what transformations occurred with educational results of a non-subject nature: at first it was intersubject communications; then, key competencies; nowadays, meta-subject results.

**Keywords:** metasubjectness, pedagogic management, management principles, educational process management, management functions.

**Nadezhda V. Tasimova**  
*Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogic University*  
*tasimova.nad@ya.ru*

### **On research of upbringing activity with the help of the Internet as the factor of development of self-understanding of the younger teenager**

The article is devoted to the development and application of the model of upbringing activities using the Internet as a factor in the development of self-understanding of the younger teenager. The basic provisions for the development of this model are formulated: the interpretation of the social situation of development in the context of modern socio-cultural situation; the understanding of upbringing as the creation of conditions for the development of personality, characteristics of self-consciousness and self-understanding of adolescents. On the basis of these provisions, a model of upbringing activities using the Internet as a factor in the development of self-understanding of the younger teenager is described, which is based on its consideration in terms of the activities of the pedagogue and the activities of the child, as well as the emergence of common activities. This position and conducted by the author pilot empirical study offers a model for assessing the level of self-understanding, which includes an assessment of the phases of its development: pre-understanding, genetic self-understanding, structural self-understanding.

**Keywords:** upbringing activity, Internet, younger teenager, self-awareness, self-understanding, model, empirical research.

**Marina V. Krotova**

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
cronow.marina@yandex.ru*

### **Features of pedagogic support pupils' individual educational activities in a different age group**

The article highlights and reveals the features of the technology of pedagogic support of individual educational activities of pupils in different age groups, the main of which is that the object of support is not only the individual educational activity of the pupil, but also the development of educational interaction of children of different ages, which causes the simultaneous use of two groups of principles: the principles of support of individual educational activities of pupils and the principles of development of educational interaction of children of different ages. The article reveals the tasks of pedagogic support of individual educational activities of children of different age groups studying in different age groups (7-11 years – primary school age; 12-16 years – adolescence; 17-18 years – early youth). Pedagogic support of individual educational activities of pupils in different age groups is considered as a subject-oriented technology of individualisation of the educational process and includes the following stages: diagnostic, design, practical and reflexive-analytical. In conclusion, the article draws conclusions about the state of the problem and the ways of its development.

**Keywords:** educational process individualisation, technology of support of pupils' individual educational activities in different age groups and interaction of children of different ages.

**Yuliya N. Zarubina**

*Demidov Yaroslavl State University  
zarubinayuliya@mail.ru*

**Anna V. Kosheleva**

*Demidov Yaroslavl State University  
a.kruchinina@mail.ru*

### **Empirical study of the features and problems of socialisation of the child in a young family through the implementation of its basic functions**

The article discusses the issues of socialisation of children in modern young families, the problems of modern young families and the functional purpose of the family. The results of the author's study on the features of the socialisation of the child in a young family through the implementation of the functions of the family are presented. The aim of the authors' study is to identify the relationship between the success of family functions and the effectiveness of the child's socialisation. The study analyses current trends related to the digital age and their impact on the process of child socialisation. The issues of relations between parents and children are investigated. The main agents of socialisation are identified, their transformation in modern society and the role of upbringing of the younger generation. The effectiveness of the functions of a modern young family is evaluated.

**Keywords:** child, socialisation, young family, family functions, digital society, social institution, upbringing.

**Ol'ga N. Bakayeva**

*Bunin Yelets State University, the City of Yelets, Lipetsk Region  
bakaevaon@yandex.ru*

**Lyubov' N. Martynova**

*Bunin Yelets State University, the City of Yelets, Lipetsk Region  
pipdosh@mail.ru*

### **Development of creative abilities in preschool children in theatrical activities**

The problem of development of creative abilities at children of the senior preschoolage by means of theatrical activity is considered in this article. The first part presents a theoretical analysis of psychological-pedagogic research: the role of theatre as a means of development of creative abilities; the content of the concepts "creativity", "theatre", "theatrical activities", "theatrical game", etc.; classification of theatrical games. The authors focus on the importance of theatrical activities in the creative development of preschool children and the classification of theatrical games used in preschool educational institutions. Levels of development of creative abilities in children of the senior preschool age are defined on the basis of the developed criteria and indicators. As a result of the training phase of the experiment, there is a significant increase in the interest of children of preschool age in theatrical activities, reading works of art, making attributes for games-dramatisations. In conclusion, it is concluded that theatrical activity not only affects the formation of creative abilities, but also is a universal means of personal development.

**Keywords:** children of senior preschool age, creative work, creative abilities, development of creative abilities, theatre, theatrical activity.

**Sergey V. Zhukovskiy**

*Chernyshevsky Saratov State University  
svzhukovskiy@gmail.ru*

### **Professional adaptation of a young officer to the service activity: theoretical analysis of the problem**

This article is devoted to the problem of professional adaptation of a young officer to official activity. Topicality of the problem is due to the specifics and trends of the professional military space, requiring the officer's willingness to adapt quickly in an service environment, updating personal and professional adaptive models in accordance with the requirements for professional behaviour of the officer. The article analyses the scientific works of Russian authors, reflecting the essential and meaningful characteristics of adaptation of specialists, on the basis of which the basic components of professional adaptation of the officer, represented by adaptation potential and adaptation, are determined. The results of the study found that the provision of professional adaptation of a young officer in the modern socio-professional realities is a priority task, which has a high personal significance for the military specialist, contributes to the efficiency of service activities and achieve its objectives.

**Keywords:** officer, service activity, adaptation, professional adaptation, adaptation potential, adaptability, pedagogic support.

**Ol'ga S. Shcherbinina**

*Kostroma State University  
shcherbinina-olga@list.ru*

**Dmitriy V. Alfimov**

*Professional education development institute of the City of Donetsk*

**Pyotr V. Plotnikov**

*Donetsk University*

**Peculiarities of psycho-pedagogic support  
of "risk group" children's parents  
at a pre-school educational organisation**

The purpose of the study is to identify the features of psychological and pedagogic support of parents of children "at risk" at a preschool educational organisation. Collection of empirical data was carried out by methods of questioning and testing of parents (children's apperception test of Leopold Bellak; technique "Analysis of family relationships" of Edmond Eydemiller & Viktoras Justickis; technique of N.A. Martynov). The authors developed and implemented a programme of psychological and pedagogic support for parents of children "at risk" named "Happy family". The effectiveness of its application was assessed using a set of criteria and indicators. On the basis of the conducted research features of psychological and pedagogic support of parents of children of "risk group" in the conditions of preschool educational organisations at which accounting it is possible to increase efficiency of this direction of activity of preschool educational organisations are revealed.

**Keywords:** children "at risk", gifted children, children from substitute families, children with disabilities, preschool educational organisation, psychological and pedagogic support.

**Yelena A. Ivanova**

*Kostroma State University  
ivanova2770@mail.ru*

**Konstantin V. Aksyonov**

*Kostroma State University  
akv1959@yandex.ru*

**Prevention of manifestations of nihilism  
in the behaviour of high school pupils**

The article substantiates the need to prevent the manifestations of nihilism in the behaviour of high school pupils. The results of the analysis of the phenomenon and the concept of "nihilism" in the scientific literature are presented. The phrase "legal nihilism" is characterised. A comparison of the categories of prevention, prevention and overcoming is given. The authors substantiate a structurally meaningful model of preventing and overcoming manifestations of legal nihilism among high school pupils, and describe its components and stages of implementation. The results of experimental work at secondary schools of the City of Kostroma and Krasnoselsky district of Kostroma Region are discussed.

**Keywords:** nihilism, prevention, high school pupil, nihilism prevention structurally meaningful model.

**PSYCHOLOGY**

**Yelena V. Volkova**

*Institute of Psychology  
of the Russian Academy of Sciences, Moscow  
volkovaev@mail.ru*

**Sergey A. Bashkatov**

*Bashkir State University,  
the City of Ufa, Bashkortostan autonomy, Russia  
s\_bashkatov@list.ru*

**Lyudmila V. Chernyshova**

*Foundation for Civil and Social Initiatives of the Republic  
of Bashkortostan, the City of Ufa, Bashkortostan autonomy, Russia  
120819791d@gmail.com*

**Review of responsibility studies in Russian  
and foreign psychology of the 21<sup>st</sup> century**

The article presents the results of an analysis of studies of the responsibility category, performed in the 21<sup>st</sup> century by Russian and foreign psychologists. To search for Russian works, we used the databases of the Electronic Library of the Russian State Library and the Russian Scientific Electronic Library eLIBRARY.ru. To identify the works of foreign authors, we analysed 2910 journals from the Web of Science database (Social and Behavioural Sciences – Journal List). It was established that in Russian psychology, responsibility is understood as a form of self-regulation, realised in the consciousness of oneself as a subject of behaviour and its consequences. Russian researchers in the 21<sup>st</sup> century conduct clarifying studies of the formation and evolution of responsibility, studying the features of this mental phenomenon in representatives of various social groups and professions, and exploring the relationship between responsibility and success. In modern foreign psychology of the 21<sup>st</sup> century, responsibility has still been viewed from the angle of solving the practical problems of social psychology. We have revealed that most of the studies are clarifying in nature and are devoted to the characteristics of collective responsibility, morality and guilt. It seems important that both Russian and foreign researchers widely use the attributive approach.

**Keywords:** responsibility definition, formation, development and attribution; domestic and foreign psychology.

**Dmitriy V. Savchenko**

*Russian State Social University, Moscow  
d1990s@mail.ru*

**Pavel A. Kislyakov**

*Russian State Social University, Moscow  
pack.81@mail.ru*

**Natal'ya V. Belyakova**

*Russian State Social University, Moscow  
nbelyakova@mail.ru*

**Social responsibility and civic engagement  
as factors in the formation  
of safe prosocial behaviour**

The article deals with the phenomena of social responsibility and civic activity, acting as factors of safe prosocial behaviour. Various approaches of the studied phenomena are presented. The results of empirical research of social responsibility, civic activity and prosocial identity among students are presented. Correlation analysis using Pearson correlation revealed a strong direct correlation between the content of prosocial

identity and social responsibility, prosocial content of identity and citizenship, respondents' citizenship and social responsibility, as well as inverse correlation between social isolation of individual and social responsibility. Students are dominated by moderate levels of social responsibility and civic engagement, as well as low levels of social exclusion.

**Keywords:** social responsibility, civic engagement, civic values, prosocial behaviour.

**Valentina B. Tokareva**

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
valya.tokareva@bk.ru*

#### **The study of the relationship of the locus of control and reflexivity in subjects of the educational process**

The main characteristics to a locus of control phenomenon in educational activity where the locus of control is analysed as the predominating position at decision-making and regulations of the activity are presented in the article. Accepting liability for events in life gives the chance to the subject of training to coordinate not only educational activity, but also the others as, for example, the sphere of interpersonal communication and so on. Interrelations of a locus of control and reflexivity at students of the sociological direction are revealed. The direct interrelation between the general internality and a system reflection and also the return interrelation between internality in the sphere of the interpersonal relations and an introspektion is established. The locus of control is characterised as accepting liability which in turn allows the subject of educational process to apply the efforts and to work according to the purposes.

**Keywords:** locus of control, reflexivity, responsibility, subject of educational process.

**Nataliya V. Usova**

*Chernyshevsky Saratov National Research State University  
usova\_natalia@mail.ru*

#### **Analysis of personality characteristics as a determinant of discrimination**

On the basis of the principle of complementarity, which takes into account the interaction of transitive and situational factors, the article discusses the characterological features of subjects exhibiting and experiencing discriminatory behaviour. Basing on empirical data we collected the author's questionnaire with elements of repertoire lattices aimed at identifying discriminatory attitudes of the person, Raymond Bernard Cattell's 16 Personality Factors Test and questionnaire test by Hansgeorg Schmieschek, Karl Leonhard, it is shown that subjects exposed to discriminatory attitudes are characterised by credulity, independence, an uncritical attitude towards oneself, while subjects exhibiting a discriminatory attitude are characterised by low normative behaviour, hypertimacy and internal stress. It is concluded that the study of the characterological characteristics of the subjects of discriminatory behaviour seems to be a very important aspect in its prevention and correction.

**Keywords:** discrimination, personality character, credulity; independence, attitude to oneself, lack of principle, tension hypertimacy.

**Irina Ye. Churakova**

*Kostroma State University  
irinachurch@gmail.com*

**Mariya V. Saporovskaya**

*Kostroma State University  
saporov35@mail.ru*

#### **Interdisciplinary approach to the study of human trafficking as a social and psychological phenomenon**

Human trafficking is a complex concept that not only lacks a universal definition but is conflated by a wide range of competing theories or models of explanation. As evidenced by the range of theoretical models, several issues have been identified which may serve to further advance our ability to explain human trafficking and better inform our responses. This can involve protection of victims, prosecution of perpetrators, prevention of human trafficking, partnership of agencies and organisations in combating human trafficking, etc. Although different classification models are used to categorise the range of theories, they are generally divided into macro or micro-level theories, and theoretical integration may represent a new line of explanation that might better capture the complexity and diversity of human trafficking.

**Keywords:** human trafficking, victimological prospective, repetitive-motion activities theory, rational choice theory, anomie theory, integration theory.

**Nadezhda N. Kazymova**

*Institute of Psychology  
of the Russian Academy of Sciences, Moscow  
bakusevan@mail.ru*

**Yuliya V. Bykhovets**

*Institute of Psychology  
of the Russian Academy of Sciences, Moscow  
bykhovets@yandex.ru*

**Yekaterina N. Dymova**

*Institute of Psychology  
of the Russian Academy of Sciences, Moscow  
grebennikovakaty@mail.ru*

#### **Psychotraumatic consequences of emotional abuse experienced by women in early adulthood**

The article presents the results of an empirical study the consequences of psychotraumatic effects of emotional abuse in a group of women of early adult age from 17 to 33 years. Differences in the experience of emotional and physical abuse are shown. The psychotraumatic effects of emotional abuse, as opposed to physical abuse, have a higher intensity, which does not decrease over time. There are no differences in the degree of trauma between sexual and emotional abuse. The data on lack of correlation between the duration and intensity of experiences of emotional abuse. The specificity of the picture of signs of post-traumatic stress, including hostility as a form of manifestation of physiological excitability in girls who have experienced emotional and physical abuse.

**Keywords:** psychological abuse, emotional abuse, physical abuse, psychotraumatic stress, post-traumatic stress, psychopathological symptoms, hostility.

**Pyotr I. Kamenskiy**  
Kostroma State University  
kamenskiy\_petya@mail.ru

**Guilt-riddenness as a predictor  
of interpersonal addiction and well-being  
in interpersonal relationships**

The article is devoted to the problem of the conjugation of guilt feeling and interpersonal dependence. The author shows the actualised need to consider the aspect of personality dependent behaviour in connection with scarce knowledge in this area on the one hand and the emergence of new types of non-chemical dependence on the other. The specifics of the links of non-adaptive forms of guilt and interpersonal dependence are revealed. The author considers the irrational forms of guilt as a predictor of destructive types of interpersonal dependence, namely destructive overdependence and dysfunctional separation. In conclusion, the author states that some forms of non-adaptive guilt are predictors of destructive overdependence and dysfunctional separation. Also, interpersonal dependence and irrational forms of guilt are associated with psychological well-being. The author emphasises that the study is far from completion and requires a more detailed knowledge of both interpersonal dependence and non-adaptive forms of guilt.

**Keywords:** addiction types, interpersonal dependence, well-being, healthy addiction, destructive overdependence, dysfunctional separation, addictive behaviour, guilt-riddenness, non-adaptive forms of guilt, irrational forms of guilt.

**Ol'ga Ye. Aleksanova**  
Institute of Psychology  
of the Russian Academy of Sciences, Moscow  
olga.aleksanidu@yandex.ru

**Professional expectations  
of migrants with varying degrees of resilience**

The article is devoted to the study of the impact of the resilience of Greek migrants on their expectations for future employment in connection with resettlement to permanent residence on the territory of the Russian Federation. The survey was applied on two original questionnaires and psychological testing (a questionnaire of resilience; methods of assessment of job satisfaction; scale of satisfaction with life). Some differences in the expectations of migrants are established. Thus, persons with a high degree of vitality are focused on the fact that the future work would be pleasing, stable, and there would be career prospects. Migrants with a low degree of resilience rely on a special social status of work and a good relationship with the leader. The general pattern is that resilience gives workers labour mobility, potentiates their confidence in the correctness of the decision on migration. Ultimately, migrants linked their lives to the host country through work.

**Keywords:** psychology of migration, resilience, migration expectations, control, involvement, risk taking, coping, job satisfaction.

**Irina V. Sushkova**  
Bunin Yelets State University, the City of Yelets, Lipetsk Region  
irvisu15@mail.ru

**Olesya N. Loshkaryova**  
Bunin Yelets State University, the City of Yelets, Lipetsk Region  
olesya.loshkareva@mail.ru

**Key issues of the development of social intelligence  
of children in foreign and Russian science**

The article reveals the problems of development of social intelligence in the history of foreign and Russian research. Topicality is determined by the issue being studied, confirmed by works that mark the growth of problems in the development of personality. Approaches to the concept of "social intelligence" are analysed, a historical analysis of its formation is presented. Age periods of the development of social intelligence are briefly described (Jean Piaget, Robert L. Selman, Erwin P. Lacañale), variations of its models (Stephen Greenspan, John Driscoll, Robert J. Sternberg). An analysis of the existing concepts in relation to the social and mental intelligence is presented. Studies on the senior preschool age are analysed, having an important role in the development of social intelligence. Studies on the prerequisites of social intelligence are considered, its relationship with the ability to reflect. A brief analysis of modern research on the formation of social intelligence in children without health problems and with developmental disorders is presented.

**Keywords:** social intelligence, social behaviour, communication, age periodisation, senior preschool age, diagnostic tools, means of developing social intelligence.

**Yevgeniya M. Belyayeva**  
Bunin Yelets State University, the City of Yelets, Lipetsk Region  
evgeniyabely@yandex.ru

**Olesya G. Gasanova**  
Bunin Yelets State University, the City of Yelets, Lipetsk Region  
lesyk.gasanova@inbox.ru

**Features of interrelation of anxiety  
and social intelligence of children  
of senior preschool age**

The article is devoted to the study of the features of social intelligence and anxiety of children 5-7 years of age; in particular, to identify the correlation between the level of development of social intelligence components and the overall level of situational and personal anxiety. There is a need to describe the features of the relationship between anxiety and social intelligence, as it can explain the problems of adaptability of the anxious person in society. The work contains the formulation of the problem, description of research methods, analysis of empirical data. The conclusions of the study reveal the features of the relationship between social intelligence and anxiety of children 5-7 years on the basis of diagnostic results.

**Keywords:** social intelligence, level of social intelligence, anxiety, anxiety level, children of preschool age, children 5-7 years.

**Galina V. Ozhiganova**

*Institute of Psychology  
of the Russian Academy of Sciences, Moscow*

**Mariam V. Tskipurishvili**

*State Academic University for the Humanities, Moscow  
symposium2016@rambler.ru*

### **The manifestation of higher creative capacities and their psychodiagnostics in children of primary school**

The article presents the results of a study of manifestations of higher creative capacities related to the creation of real creative products in a free situation of psychodiagnostics in children of 8-9 years old, in comparison with methods for diagnosing creativity and intelligence, which require strict regulation of respondents' activity. The data obtained showed the absence of a relationship between expert assessments of the real creative achievements of children and indicators of psychometric creativity and psychometric intelligence.

**Keywords:** higher creative capacities, psychometric intelligence, psychometric creativity, real creative products.

**Oleg A. Sychyov**

*Shukshin Altai State University for the Humanities and Pedagogy,  
the city of Biysk, Altai Land  
osn1@mail.ru*

**Irina N. Protasova**

*Shukshin Altai State University for the Humanities and Pedagogy,  
the city of Biysk, Altai Land  
protasovain@mail.ru*

**Igor' V. Anoshkin**

*Vernadsky Crimean Federal University  
iva105@mail.ru*

### **Elaboration of moral mattes questionnaire**

The article presents the preliminary results of elaboration of moral mattes questionnaire aimed at assessment of sensitivity to violation of moral norms such as ban of harm, distributive justice, egalitarian justice, loyalty, hierarchy, purity and sanctity. Confirmation of the theoretical factor structure was demonstrated in the sample of 529 students. Using the moral foundation questionnaire (MFQ) we obtained data on validity of the scales which indicate on similarity but not equivalence of the constructs used in these questionnaires. We discovered that the evaluation of violation of the hierarchy and purity norms is more severe in elder people, and women give more strict evaluation of violation of the purity norms while men are stricter at estimating of violation of loyalty and distributive justice norms.

**Keywords:** mattes, moral, moral foundations, moral norms, questionnaire, reliability, validity.

## **PSYCHOLOGY OF STRESS AND COPING BEHAVIOUR**

**Svetlana S. Savyonysheva**

*Saint-Petersburg State University  
owlsveta@mail.ru*

**Mariya V. Marachevskaya**

*Saint-Petersburg State University  
marachevskaya@bk.ru*

**Kseniya Yu. Migunova**

*Saint-Petersburg State University  
k\_407@mail.ru*

### **Parenting stress and coping strategies for working and non-working mothers of preschool children**

The article is devoted to the study of the peculiarities of parenting stress and coping strategies of working and non-working mothers raising children of early and preschool age. The study involved 52 mothers raising young children. Methods: Questionnaire "Index of parental stress" (PSI-4), "Questionnaire of coping techniques" (WCQ). It was revealed that mothers of young children note health problems, low mood and attachment to the child. A comparative analysis of the level of parenting stress and coping strategies for working and non-working mothers revealed a lower level of parental competency and attachment to the child, and a higher level of confrontational coping for non-working mothers. It was found that for non-working mothers the determinant of higher level of parental stress was a low severity of the problem-solving planning strategy, and for working mothers was a high-severity of strategies for seeking social support and escape-avoidance.

**Keywords:** parenting stress, coping strategies, mothers of preschool children, professional employment.

**Tat'yana A. Rebeko**

*Institute of Psychology  
of the Russian Academy of Sciences, Moscow  
rebekota@yandex.ru*

### **Skin diseases and coping techniques**

The study examines the relationship of non-adaptive types of coping with different forms of psychosomatic skin diseases (psoriasis and atopic dermatitis). The study involved 72 women, mean age is 37 (30 – control group (NORM), 25 – patients with atopic dermatitis (AD), 17 – patients with psoriasis (PS)). Based on published data, a theoretical hypothesis is put forward that the deformation of the early symbiotic bonds of the mother and baby (and the corresponding types of relationships with the mother) leads to the formation of a second skin and is a predictor of skin diseases. Empirical data on the similarity of the symptoms of the clinical picture of the disease and various forms of symbiosis deformity are presented. These forms are described through the metaphor of the mother's gaze – "one-sided" and "distorting". It is assumed that the "one-sided gaze" is associated with blood pressure, and the "distorting" one is associated with PS. Using nonparametric statistics methods (Kruskal-Wallis test), it is proved that non-adaptive coping in the AD and PS groups corresponds to two forms of symbiosis deformation.

**Keywords:** relationship with mother, psychosomatic skin diseases (psoriasis, atopic dermatitis), symbiosis, second skin, coping.

**Svetlana A. Khazova**  
Kostroma State University  
hazova\_svetlana@mail.ru

**Tat'yana N. Adeyeva**  
Kostroma State University  
adeeva.tanya@rambler.ru

**Inna V. Tikhonova**  
Kostroma State University  
inn.007@mail.ru

**Mariya S. Popova**  
Kostroma State University

#### **Typology of life strategies of adults with visual limitations**

Mechanisms of psychological protection, meaningfulness of life and its quality, the strategies of adult life with visual limitations are identified in the article on the basis of the correlation of coping behaviours (n=49). These strategies are characterised by varying degrees of productivity – from the least productive, a strategy of withdrawal to the most productive, a strategy of concentration on the case. The significant contribution of protective and coping activity to the specifics of those ways of life that a person chooses for himself in conditions of development hindered by a defect is shown. The obtained data can serve as a basis for the development of programmes of psychological prevention and support of adults with disabilities.

**Keywords:** life strategies, quality of life, life satisfaction, meaningfulness of life, coping behaviour, psychological protection, persons with visual impairment.

**Oksana N. Vishnevskaya**  
Kostroma State University  
cherry14.88@mail.ru

#### **Creation of animation products as a resource of overcoming intercultural communicative difficulties of teenagers**

The article raises the problem of intercultural communication in the heterogeneous educational environment of the school. It is shown that the process of communication in a multicultural environment contains potential risks for the emergence and actualisation of variative communicative difficulties in adolescents of different nationalities. The resources of coping with adolescents with difficult situations of intercultural communication are considered. The significant role of the technology for creating animated products in the development process of adolescents' system of individual resources to overcome communicative difficulties is shown.

**Keywords:** intercultural communication, intercultural communication difficulties, adolescent, acculturation, resources, creation of animated products.

#### **PROFESSIONAL EDUCATION**

**Vladimir I. Bogoslovskiy**  
Herzen Russian State Pedagogic University, St. Petersburg  
vibogosl@herzen.spb.ru

**Tat'yana A. Zhukova**  
Samara State University of Social Sciences and Education  
tatianazhu@mail.ru

#### **Directions of changes in regional higher education institutions pedagogues' training in a multicultural society**

The article discusses the problem of pedagogues' development within multicultural processes. The authors believe that to do this process more efficient that is important to consider the multicultural specificities in a higher institution in a region. The article shows the aims which help to show the specific features of the pedagogues' development. Here that is important to analyse the principles which influence the modernisation of modern education, teaching strategies in a higher institution in a region in a multicultural society, types of pedagogues' development supervision.

**Keywords:** principles to modernisation of modern education within multicultural society, pedagogues' development strategies in regional university in multicultural society, types of pedagogues' development supervision.

**Lyudmila S. Znikina**  
Gorbachyov Kuzbass State Technical University,  
the City of Kemerovo  
znikina@mail.ru

**Dina V. Sedykh**  
Gorbachyov Kuzbass State Technical University, the City of  
Kemerovo  
seddina@mail.ru

#### **Substantiation of the pedagogic providing of students' training in poly-lingual educational environment: synergetic approach**

The article concerns the problems of the pedagogic providing in polilingual educational environment. The authors generalise the pedagogic experience of students' training in the researched conditions and describe the psychological and pedagogic possibilities of subject-to-subject education. The peculiarities of students' training in polilingual environment are actualised in the context of synergetic approach. The authors focus on the integrated implication of synergetic, universal didactic and specific principles in the educational process. This integration influences on the authors' approach to the pedagogic providing of students' training. The proposed principles in the context of synergy indicate the guidance of cause-effect relations between purposes and factors affecting the organisation of students' training process in the polilingual environment. The pedagogic providing structure is evidently presented in the research.

**Keywords:** polilingual educational environment, pedagogic providing of students' training, principles of synergy, organisation of educational process.



**Veronika N. Shmakova**  
Cherepovets High Military School of Radioelectronics,  
the City of Cherepovets, Vologda Region  
ver\_shmakova@mail.ru

#### **Analysis of self-study competence's niveau of the first-year cadets**

This article is devoted to the analysis of average self-study competence's niveau of the cadets of the first study year who entered a military high school. The article observes different approaches to the definition of "self-study competence" and provides some ways of dividing it into levels or niveaus. Great attention is paid to the analysis of the research results that were gathered among the first year cadets of Cherepovets High Military Engineering School. The research was based on developed methodology and E.C. Harrington's desirability function. As a result, it was found that first-year cadets have not enough of self-study skills when they start their higher education. In general self-study competence is at the intermediate level and is different in components.

**Keywords:** self-study, self-study competence, competence degree, competency-oriented task, E.C. Harrington's function, military education.

**Aleksandr N. Sivak**  
Saint-Petersburg Military Institute of National Guard troops  
of the Russian Federation  
nio@spvi.ru

**Ol'ga B. Polushina**  
Saint-Petersburg Military Institute of National Guard troops  
of the Russian Federation  
polushina.olga2016@yandex.ru

#### **The problem of conflict of military students**

The article reveals of the concepts of "conflict" and "proneness to conflict". Proneness to conflict of the person manifests in the process of conflict, but does not reduce that to it. The article highlights characteristics of military personnel, that provoke the formation of conflict. First of all, they include: homogeneity on the basis of gender status, social isolation, a high degree of interpersonal rivalry. Military students have psycho-emotional fixation, depending on the kind of conflict (horizontally or vertically); that changes the initiative of the opponents in the conflict. They are reluctant to hostility and aggression, have a fairly high level of vertical subordination. At the same time, they have positive aggression. Based on the results of the study, the main activities in the military institute are presented with the aim of preventing and correction of military students: legislative block, psychosocial block and educative block.

**Keywords:** conflict, proneness to conflict, conflict of military students, military team.

**Irina Yu. Yel'kina**  
Witte Moscow University  
elkina.i.u@yandex.ru

#### **Research of influence of communicative qualities of the pedagogue on the relation of students to educational activity**

The article touches upon the topic of pedagogic communication. A review of psychological and peda-

gogic approaches to the definition of communicative qualities necessary for the pedagogue to organise effective interaction with students, as well as for the organisation of personality-developing educational space. The emotional side of the attitude of students to educational activity, consisting in satisfaction with this activity is considered. Mathematical processing of the data showed the presence of a statistically significant relationship between the degree of manifestation of communicative qualities of the pedagogue and the level of satisfaction of students with educational activities in the classes of this pedagogue. It is revealed that the most pronounced relationship of satisfaction with educational activities with indicators of pedagogic cooperation and emotional attractiveness of pedagogues. The author emphasises the need to develop the communicative qualities of future pedagogues in the system of higher pedagogic education. The article will be of interest to specialists, pedagogues of higher education.

**Keywords:** pedagogic communication, educational activity satisfaction, future pedagogues formation, educational activity efficiency, pedagogues communicative qualities, education humanisation, pedagogic interaction.

**Irina F. Pletenyova**  
Bunin Yelets State University, the City of Yelets, Lipetsk Region  
pleteneva.if@mail.ru

**Lyubov' N. Martynova**  
Bunin Yelets State University, the City of Yelets, Lipetsk Region  
pipdosh@mail.ru

**Larisa V. Barinova**  
Bunin Yelets State University, the City of Yelets, Lipetsk Region  
barinovalora@mail.ru

#### **Volunteer activity as opportunity to form future pedagogues**

The article is devoted to a comprehensive study of business and personal qualities of students of pedagogic faculties engaged in volunteer activities. It is shown that the participation of students in volunteer activities contributes to: 1) the acquisition of diverse knowledge; 2) the improvement of existing skills, skills of interaction with others; 3) the formation of an objective assessment of both difficulties and positive aspects of future professional activity. The set of business and personal qualities necessary for the volunteer is revealed, which determine the effectiveness of volunteer activity, which, in turn, contributes to the formation of readiness for professional activity of future pedagogues. The authors focus on the factors that influenced the decision of students to engage in volunteer activities, the motives for volunteering, the analysis of students' views on the prospects of development of this type of activity as a special social sphere, the study of students' opinions about the role that can play in volunteering for future teaching work.

**Keywords:** volunteer, volunteer activity, business qualities, personal qualities, overcoming difficulties, dialogue, motives, self-realisation, values.

## SPECIAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

**Inna V. Tikhonova**  
Kostroma State University  
inn.007@mail.ru

**Tat'yana N. Adeyeva**  
Kostroma State University  
adeeva.tanya@rambler.ru

**Svetlana A. Khazova**  
Kostroma State University  
hazova\_svetlana@mail.ru

**Topical tasks of psychological support  
of adults with disabilities in the context  
of the specifics of their life trajectory**

The article is devoted to the study of phenomenology of psychological problems of adults with disabilities. An attempt is made to classify problems in the context of life trajectories analysis. The study identified three variants of life trajectories of persons with disabilities and identified the most important tasks of psychological care in each case. Important goals of psychological work are reassessment and positive reinterpretation of negative life events, their understanding and reconsideration, search for ways to reduce the emotional significance of negative events. It is important to train respondents to focus on the present moment of life – "here and now". It is important to work on the conflict of control over life. It is necessary to assist in emotional discharge, training techniques of self-support and relaxation.

**Keywords:** disabilities, life trajectory, psychological support.

**Natal'ya S. Shipova**  
Kostroma State University  
ronia\_777@mail.ru

**Mariya N. Mayorova**  
Kostroma State University  
masha\_busia@mail.ru

**The image of the family in adults with disabilities  
as a determinant of life strategies**

The article presents the results of theoretical and empirical research of the concept of "family image" in adults with disabilities. This category is considered in the context of subjective well-being and quality of life of this category of persons. The main hypothesis of the study is the assumption about the determination of the life strategy of the respondents' actual way of family and the experience of family interaction. Differences in the parameters of subjective well-being in groups of people with disabilities, living alone and in the family are revealed. An analysis of the interview showed the relationship of past events related to family issues and current family relationships, as well as planned events in their own families.

**Keywords:** life trajectories, family image, quality of life, subjective well-being, persons with disabilities.

**Inna V. Tikhonova**  
Kostroma State University  
inn.007@mail.ru

**Svetlana A. Khazova**  
Kostroma State University  
hazova\_svetlana@mail.ru

**Internal disorder pattern in mental development  
disorder: features and dynamics  
in childhood and adolescence**

The article presents the results of theoretical and empirical analysis of the ontogenetic dynamics of the internal disorder pattern in mental development disorder. It is revealed that the self-attitude and self-esteem of children with mental development disorder depends on the form of education, has a special pace, goes from dependence to independence, from unconditional positivity to criticality. The study on 60 children and adolescents revealed an increase in the level of awareness of qualities, the development of gender and family identity, maintaining a high and medium level of self-relationship. The age dynamics of the cognitive and physical component of the internal disorder pattern is determined. Recognition of the violation and the level of knowledge increases in primary school, in adolescence decreases. It is suggested that the denial of their own violations occur. In adolescents with mental retardation there is a decrease in sensitivity, suggestibility, fixation on their own bodily sensations.

**Keywords:** disabilities, internal disorder pattern, dynamics of internal disorder pattern, mental development disorder, children and teenagers with disabilities.

**Natal'ya S. Shipova**  
Kostroma State University  
ronia\_777@mail.ru

**Ul'yana Yu. Sevastyanova**  
Kostroma State University  
ulyanakostroma@mail.ru

**Psychological support for dyads,  
including a partner with disabilities**

The article presents the development of recommendations for the psychological support of couples, including a partner with limited health and disabilities. A theoretical and empirical study was conducted, on the basis of which the following "targets" of psychological support were identified: promoting the formation of emotional closeness among partners; work with the emotional states of a person and a couple; creation of conditions for the implementation of effective behaviour in difficult life situations; promoting better recognition of the partner, adaptation to his features; promoting the cohesion of the dyad.

**Keywords:** disability, persons with disabilities, family, dyadic relationships, psychological support, adaptation, cohesion, dyadic coping behaviour.

**Ul'yana Yu. Sevastyanova**  
Kostroma State University  
ulyanakostroma@mail.ru

**Features of the internal picture of the defect  
in children with severe speech impairment**

The article presents the structure of the internal picture of the defect in children with severe speech

impairments of preschool and primary school age. A theoretical and empirical study was carried out, on the basis of which the features of the internal picture of the defect in children with severe speech impairments were identified. Age-related differences in the physical, emotional, motivational, cognitive components of the internal picture of the defect in children with severe speech impairments are shown. The specifics of the level and assessment of self-image are described depending on the structure of the defect and the age of children with severe speech impairments. Based on the study, the author concludes that the internal picture of the defect is related to the structure of the defect.

**Keywords:** limited health, internal picture of defect, severe speech impairment, preschool age, primary school age.

#### TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

**Valeriy S. Sekovanov**  
Kostroma State University  
sekovanovs@yandex.ru

**Larisa B. Rybina**  
Kostroma State Agricultural Academy  
larisa.rybina.2014@mail.ru

**Kseniya Yu. Strunkina**  
Kostroma State University  
strunkina.ksyu@mail.ru

#### The study of the frames of Mandelbrot sets of polynomials of the second degree as a means of developing the originality of students' thinking

The article presents a methodology for studying the frames of Mandelbrot sets of polynomials of the second degree of a complex variable, based on the integration of analytical methods, mathematical programming and the use of computer graphics. A connection is established between the frames of the first and second orders of Mandelbrot sets of functions and with the curves – cardioid, lemniscate and circle. Algorithms for constructing the frames of the Mandelbrot sets of the functions under consideration in the MathCad mathematical package are presented. The task is to describe 3-order frames (where) of the Mandelbrot sets of functions and, which correspond to the existence of attracting fixed points of period 3. It is shown that the establishment of associative relations between classes of various mathematical objects (polynomials of a complex variable, curves, Mandelbrot sets) contributes to the development of original thinking and creative potential of students.

**Keywords:** framing of Mandelbrot set, Julia set, fixed point, cardioid, lemniscate, circle, thinking.

**Ivan I. Pavlov**  
Ammosov North-Eastern Federal University, the City of Yakutsk,  
Yakutia autonomy, Russia  
pii--2@mail.ru

**Mariya P. Danilova**  
Oktyomtsy lyceum, settlement of Chapayevo, Khangalassky district,  
Yakutia autonomy, Russia  
mashina-@mail.ru

**Gavril V. Khaldeyev**  
Oktyomtsy lyceum, settlement of Chapayevo, Khangalassky district,  
Yakutia autonomy, Russia  
khaldeevg@mail.ru

#### Methodological features of organizing the educational investigations at Geography lesson

Methodical peculiarities of organising pupils' active cognitive deeds in a Geography lesson, which is dictated by the need to find and implement an interesting form of occupation, are presented in the article. The development of classes that would include the possibility of applying not only substantive, but also everyday knowledge and skills when solving situational problems, becomes the most topical at present. What is a novelty of the proposed method, is the setting of a problem situation in the form of mini-studies, the solution of which increases active cognitive activity in pupils. The authors note that pupils, when reviewing educational material, can be involved in ongoing educational investigations, which, in addition to establishing positive motivation for the educational process, contribute to independent search for information and help to overcome the problem situation. Comparative analysis of three pedagogic acts – study, investigation, research – is adduced; they are considered to be sequential stages of learning material mastering. A description of the lesson using the proposed technology is also presented in the article.

**Keywords:** investigation, educational intrigue, problem learning, role playing, research activities, evidence, tasks.

**Svetlana A. Smirnova**  
Kostroma State University  
grace-noire@yandex.ru

#### On the issue of teaching a foreign language in high school according to the new federal state educational standard 3++

The article deals with the question of teaching a foreign language in high school according to the requirements of the new federal state educational standard 3++ according to which the emphasis in training is on business and professional communication. The potential of using a foreign language as a means of forming universal competences declared by the Federal educational standard of the new generation is also studied. The article describes the methods of teaching a foreign language and the likely area of knowledge and skills obtained as a result of training. It is mentioned the importance of international cooperation and special attention to the development of skills and abilities of oral speech, as well as the task of taking into account intercultural differences in the process of communication with representatives of other cultures. In order to simulate academic and professional com-

munication in the classroom the article offers a wide range of exercises for training, which stimulate authentic intercultural business communication study, which is designed to help graduates in their professional activities.

**Keywords:** foreign language teaching methods, business and professional communication, international cooperation, educational programme, modern informational and communication technologies, educational perfection, problem of motivation in education.

**Karine G. Chiknaverova**

*Odintsovo branch of the MGIMO University, the City of Odintsovo, Moscow Region  
chiknaverova@mail.ru*

### **Erroneous use of lexical means in academic essays in a foreign language and its remedies**

The article focuses on frequent errors in the choice of lexical means when drafting a coherent text in English drawing the example of academic essays on linguistics, as well as ways of their propedeutics and correction. Lexical skills are critical in essay writing as this process presupposes possessing such skills as formulating, developing argumentation, generalising, specifying, rephrasing, providing for coherence. When essays are written in English by Russian-speaking learners, the probability of errors is higher due to such factors as interference and underdeveloped lexical skills. The author analyses students' errors at the lexical level, their causes, as well as factors determining the choice of vocabulary. Such choice may be affected by a syntactic pattern, word order in a sentence, government, collocation, other grammatical and lexicogrammatical peculiarities of word use, limitations imposed by style and so on. Further, it provides ways to work on the corresponding errors and formulates recommendations to foreign language teachers.

**Keywords:** lexical skills, lexical errors, lexical means, academic essay, error correction, lexical accuracy in foreign language, LSP.

**Yelena A. Filatova**

*Ivanovo State University  
pchela2000@list.ru*

### **Traditional and computer methods of teaching English phonetics and their effectiveness in conditions of auditory bilingualism**

A comparative analysis of traditional and computer methods of teaching English segmental and suprasegmental phonetics in conditions of auditory bilingualism is given in the present article. The need for new modern methods of teaching and textbooks is justified. It is revealed that new computer methods of teaching should be aimed for preparing and training for the oral part of the Russian State Exam and have different estimation criteria. General characteristics of basic traditional methods (articulatory and acoustic) and their effectiveness is shown on the examples of concrete Russian and foreign editions, in comparison with popular computer programmes. Computer programmes

for teaching English phonetics are analysed from the point of view of their specific training of auditory bilinguals.

**Keywords:** acoustic and articulatory approaches, distant computer methods, segmental and suprasegmental phonetics, bilingualism, auditory bilingualism.

**Irina V. Zuyeva**

*Moscow Automobile and Road Construction State Technical University  
divirvis@yandex.ru*

### **Modern technologies in foreign language training at a technical higher education institution**

The article discusses modern technologies in foreign language training for the bachelors of technical university which help to develop professional skills. Nowadays there is a need of education transformation taking into account changes of the digital world in favour of the soft skills development which provide personnel leadership in a digital era. The value of new technologies is that they allow to be guided better in a rapidly changing world, in various directions and disciplines and to understand flows of modern information. Educational cases and projects are very important in Russian education now. At the same time, assimilation of knowledge and abilities development act as a result of vigorous independent students' activity on conflicts solving therefore there is a creative mastering professional knowledge, skills, abilities and critical thinking development.

**Keywords:** modern technologies, soft skills, projects, case study method, professional management soft skills, critical thinking, professional knowledge.

**Lyudmila Yu. Korshunova**

*Lenin Ivanovo State Power Engineering University  
l\_korshunova@mail.ru*

**Tat'yana N. Shmelyova**

*Lenin Ivanovo State Power Engineering University  
tanyale@mail.ru*

### **The actual experience of autonomous learning methods in a technical higher education institution**

The article deals with autonomous learning conception which is of high priority in pedagogic science. This theory has passed a rather long evolution, however at present interest in autonomous learning is sweepingly growing and that is stipulated by several reasons – transition to European educational standards, class hours' reduction, graduates' competitiveness in job market, life-long learning conception. Special attention is paid to different methods of foreign language autonomous learning that proved to be effective in technical university – making use of electronic information-educational environment "Boomerang", debates, defence of Master thesis in two languages, taking part of technical students' reports at linguistic conferences. The importance of academic achievement monitoring in autonomous learning is also mentioned. In conclusion it is underlined that autonomous learning does not depreciate the teacher's role in educational process but the pedagogue's functions themselves definitely change.

**Keywords:** autonomous learning, educational standards, educational process, academic achievement monitoring, class work, free work, debates.

**Vladimir N. Nikolenko**

*Sechenov 1<sup>st</sup> Moscow State Medical University;  
Lomonosov Moscow State University  
expedition@mma.ru*

**Negoriya A. Risayeva**

*Sechenov 1<sup>st</sup> Moscow State Medical University  
risaevan@yandex.ru*

**Ol'ga M. Kolomiyets**

*International Institute  
of Pedagogue's Professional Development, Moscow  
expedition@mma.ru*

**Marine V. Oganessian**

*Sechenov 1<sup>st</sup> Moscow State Medical University  
expedition@mma.ru*

**Valentina A. Kudryashova**

*Sechenov 1<sup>st</sup> Moscow State Medical University  
expedition@mma.ru*

**Anastasiya A. Bolotskaya**

*Sechenov 1<sup>st</sup> Moscow State Medical University  
nastasiabolotskaia@mail.ru*

### "Human Anatomy" in tables – opportunities and prospects of using graphic images

An approach has been developed to create and use tables on the nervous system, reflecting the specifics of "Human Anatomy" and the features of its study in practical classes at a medical higher education institution. The specifics of the subject "Human Anatomy" and the methods of teaching it at a medical university determine the features of the functions of tables as teaching tools (they focus on the formation of teaching and research skills), content (high scientific level of information, increased difficulty of anatomical material), methods of study organisation (more widespread use of research tasks); in the set of tables for practical exercises, a large place is occupied by teaching aids focused on independent work of medical students; the integrated use of teaching aids in practical classes on human anatomy – all that helps to increase the level of students' training, to shape their clinical thinking from the first year.

**Keywords:** "Human Anatomy", nervous system, training tools, tables.

### PHYSICAL CULTURE AND HEALTH-KEEPING

**Susanna K. Bagadirova**

*Adygea State University,  
the City of Maykop, Adygea autonomy, Russia  
susanna22@mail.ru*

### Interdependence of personal resources and activity requirements as a factor determining the possibility of professional self-realisation of personality in sports

This article discusses the problem of the interdependence of personal resources and activity requirements, as a factor determining the possibility of personal self-realisation in sports. The article presents an analysis of the views of researchers on the problem of personal resources. The article also analyses the model of work requirements / resources (Arnold Bakker, Evangelia Demerouti). This model describes the specifics of the interaction of requirements and labour

resources that affect the psychological well-being and productivity of the individual. The presented model is described in the article in relation to sports activities on the example of judo. In accordance with the requirements of the model, the article describes the activities of a judoka, the requirements of judo, as a type of activity, the resources that this sport has for a person, the personal qualities of judokas that determine the emergence of resource structures. The proposed approach in describing the interdependence of the athlete's personal resources and the requirements of the activity (sport) will be of interest of sports specialists and athletes as a model for studying the possibility of self-realisation of a person in sports.

**Keywords:** personal resources, activity requirements, work requirements & resources model.

**Natal'ya V. Roshchina**

*Kostroma State University  
nata\_roshchina@mail.ru*

### Dynamics of development of professional and personal qualities of future physical education teachers

The results of research, reflecting dynamics of progress in personally professional qualities of future physical culture pedagogues, studying at a higher education institution, are generalised in this article. The model of growth of personally professional competency of future physical culture teachers is represented. The conditions and methods to upgrade professionally personal qualities of students are described in this article. It has been established that among junior students, the motivation for avoiding failures prevails, and the achievement motivation is formed in the senior students. The dynamics of the formation of professionally significant qualities, general professional and professional competencies of students from the first to the fourth course is shown. The pedagogic conditions for the formation of professional and personal competency of future physical education teachers are revealed: organising the educational process on the basis of interdisciplinarity and integration of work programmes of academic disciplines; accounting in the educational process of objective and subjective factors in the formation of the subject of professional activity; the variability of the use of innovative educational technologies, etc.

**Keywords:** professionally personal qualities, physical culture teacher, professionally personal upgrade, competences, professional competency.

**Irina V. Kharitonova**

*The Kuban State University of Physical Education,  
Sports and Tourism, the City of Krasnodar  
haritonova\_ir@rambler.ru*

**Yuliya M. Bosenko**

*The Kuban State University of Physical Education,  
Sports and Tourism, the City of Krasnodar  
lavina32@mail.ru*

**Anna S. Raspopova**

*The Kuban State University of Physical Education,  
Sports and Tourism, the City of Krasnodar  
annar25@mail.ru*

**Features of interrelation of self-assessment of physical development, social and psychological adaptation, self-relation and subjective well-being of teenage sportspeople**

The study presents the results of the analysis of the relationship of self-esteem of physical development of adolescent athletes with the parameters of well-being, adaptation and self-relationship. The results suggest that the higher the indicators of self-description of physical development are, the higher the socio-psychological adaptation, subjective well-being, self-relationship and lower individual scales of self-relationship are, for instance internal conflict and self-blame in girls and internal conflict in boys. The gender specificity of self-assessment of physical development is discussed. Sportive girls in comparison with athletic boys have more differentiated self-assessment of physical qualities. Boys consider that appearance is less connected with indicators of self-relation.

**Keywords:** self-assessment of physical development, social and psychological adaptation, self-attitude, subjective well-being, sports activity.

**COMPARATIVE PEDAGOGY**

**Tat'yana P. Grass**

*Saint Petersburg State University of Civil Aviation  
tpgrass@mail.ru*

**Vladimir I. Petrishchev**

*Saint Petersburg State University of Civil Aviation  
vpetrichchev2019@outlook.com*

**Yekaterina V. Rybakova**

*Siberian Federal University, the City of Krasnoyarsk  
rybakova@mail.ru*

**The interaction of school and business as a means of high school pupils' economic culture formation in Russia and foreign countries**

The article deals with issues related to the formation of an economic culture in Russia and foreign countries. The authors note that representatives of various professions are engaged in the problem of economic culture recently. Researchers emphasise that recently the state's attention has turned to the direction of familiarising of Russian high school pupils with economic culture. At the same time, they believe that Russian business is in no hurry to invest big finances in school, trying to get rid of only small investments. The authors conducted research in these countries and observed the interaction of school and business. The article presents data on the interaction of business and schools in the United States and China, which has taken new forms of late and promotes practical and effective shape of their pupils' the economic culture.

**Keywords:** economic culture, interaction of business and school, high school pupils, foreign countries, financial literacy, business games, school enterprises.

**Antonina S. Danilova**

*Ulyanovsk State Technical University  
syrena2003@rambler.ru*

**Festival pedagogy as a pedagogic innovation. Oxfordshire Festivals (the UK)**

The article considers the festival pedagogy phenomenon as innovative for Russian pedagogic reality. The author of the article in this study summarises the practical pedagogic experience of educational institutions of Oxfordshire (state and public schools, colleges, universities) in the search for new non-traditional forms of sociocultural partnership. The author focuses on the identification of the upbringing aspects of the festival as the main technology of festival pedagogy. When considering the phenomenon from the point of view of authentic British pedagogic practice of one of the oldest existing sociocultural centres in the UK, the author comes to the conclusion that the technology of festival pedagogy as a pedagogic innovation contributing to an increase in the level of sociocultural partnership in the region under study.

**Keywords:** festival pedagogy, festival, upbringing, innovation, sociocultural partnership, sociocultural centre.

**UNIVERSITY SCIENTIFIC LIFE**

**Tat'yana L. Kryukova**

**Mariya V. Saporovskaya**

**Svetlana A. Khazova**

*Kostroma State University  
kaf\_sozpsi@ksu.edu.ru*

**The 5th International Scientific Conference "Psychology of Stress and Coping Behaviour – Challenges, Resources, Well-being"**

The International Scientific Conference "Psychology of Stress and Coping Behaviour – Challenges, Resources, Well-being" was held at Kostroma State University from September 25<sup>th</sup> to 28<sup>th</sup>, 2019 with the support of the Russian Foundation for Fundamental Investigations. This is the 5<sup>th</sup> conference on stress and coping behaviour in Russia, at Kostroma State University, where this direction has been under development for more than 20 years and where 4 previous conferences – in 2007, 2010, 2013, 2016 – were successful. This were the Russian Psychological Society, St. Petersburg State University, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences together with Kostroma State University, which were the conference's organisers. About 300 specialists from higher educational institutions, educational, scientific and other organisations of Russia, Poland, Lithuania, Belarus, Azerbaijan, Greece, Germany, India took part in the conference. 16 and 92 reports were submitted at plenary and sectional meetings, respectively. 296 articles were published in the conference's compendium.

**Keywords:** scientific conference, stress, life difficulties, coping behaviour, coping methods, coping resources, coping strategies, preventing of losing control of oneself, psychodiagnostics, psychotechnologies, stress management, well-being psychology.

**СПИСОК МАТЕРИАЛОВ,  
ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ «ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА. СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА.  
ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА»  
В 2019 ГОДУ**

Автор	Название статьи	№
Абрамова И.Е., Шишмолина Е.П.	Иноязычная подготовка студентов юридического направления: лично ориентированный подход	3
Акимова И.В.	Визуализация как средство эффективного формирования математических знаний у студентов технических вузов	1
Алейникова А.О.	Методы контекстного обучения в России и в США	3
Алексанова О.Е.	Профессиональные ожидания мигрантов с различной степенью жизнестойкости	4
Аликина Е.В., Кудымова Т.В., Малкова М.В.	Межкультурные проекты в изучении русского языка как родного и иностранного: из опыта социального партнерства школы и вуза	3
Арипова А.О., Крюкова Т.Л.	Эмоциональная поддержка: о понятии и формах	2
Афанасьева Ю.А.	Кросскультурные особенности копинг-поведения мужчин и женщин	3
Бабенко А.С., Смирнова Е.С.	Оценка качества математической подготовки обучающихся образовательных организаций Костромской области в условиях введения ФГОС ООО и ФГОС СОО	4
Багадирова С.К.	Взаимообусловленность личностных ресурсов и требований деятельности как фактор определяющий возможность самореализации личности в спорте	4
Баева Е.С., Бабченко Е.С., Ефименко А.П., Дорохов Е.В.	Исследование мотивационных тенденций студентов медицинского ВУЗа	4
Байбородова Л.В., Лушникова Т.В.	Особенности организации дополнительного образования в сельской местности	3
Бакаева О.Н.	Изучение ролевых позиций одаренных детей 5-8 лет в системе семейных отношений	1
Бакаева О.Н., Мартынова Л.Н.	Развитие творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности	4
Барабанова Е.И.	Методологическое обоснование условий применения текстовой дискурсивной деятельности в иноязычном обучении	3
Белогай К.Н.	Формирование позитивных представлений о своем теле у девочек	1
Беляева Е.М., Гасанова О.М.	Особенности взаимосвязи тревожности и социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста	4
Бернацкая М.В., Муратова О.А.	К вопросу о влиянии цифровой экономики на обучение иностранному языку в вузах экономического профиля	1
Бирюкова М.С.	Система непрерывного профессионального образования сотрудников органов внутренних дел на основе компетентностного подхода	1
Бобошко И.Е., Жданова Л.А.	Характеристика адаптационных возможностей детей разных типов психосоматической конституции	2
Бобылев А.В.	Проявление компетенции самоорганизации на разных этапах социализации личности	3
Богословский В.И., Жукова Т.А.	Направления изменений подготовки педагогов региональных вузов в мультикультурном обществе	4
Бузина А.А.	Имплицитные представления об эмоциональном оскорблении и эмоциональном насилии и их дифференциация	1
Букина И.А., Гудина Т.В., Букин Д.А.	Формирование нравственных представлений детей подросткового возраста с ограниченными возможностями здоровья в социокультурном пространстве школы	3
Быкова И.А., Заводчикова Н.И., Плясунова У.В.	Формирование ориентировочной основы профессиональных действий будущих учителей информатики	3
Веричева О.Н., Самохвалова А.Г., Румянцев Ю.В., Топка Н.Б., Забелина О.М.	Стратегии социального партнёрства в сферах образования, занятости и трудоустройства молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью	3

## СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2019 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Веселова Е.К., Дворецкая М.Я.	Социокультурные и мировоззренческие аспекты подготовки специалистов помогающих профессий	3
Виданова Е.А.	Обучение иллюстрации как средство развития творческого мышления художников-педагогов	1
Вишневская О.Н.	Создание анимационных продуктов как ресурс преодоления межкультурных коммуникативных трудностей подростков	4
Волкова Е.В., Башкатов С.А., Чернышова Л.В.	Обзор исследований ответственности в отечественной и зарубежной психологии XXI века	4
Воронцова А.А., Шипкова Е.Н.	Анализ опыта частных вспомогательных занятий с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья	2
Воронцова А.В.	Формирование проектных компетенций у студентов в процессе освоения учебной дисциплины «Основы проектной деятельности»	2
Гагаев А.А., Гагаев П.А.	О вере и скепсисе в воспитании ума	1
Галушко Н.В.	Диагностика сформированности технико-технологической компетентности у будущих инженеров-педагогов в процессе профессиональной подготовки	1
Ганин Д.В.	Специфика взаимосвязи межличностных отношений и самоотношения лиц пожилого возраста	2
Гарькина И.А., Данилов А.М.	Когнитивное моделирование образовательной системы	2
Глазова Я.А.	Организация работы по педагогическому обеспечению формирования личности в условиях сетевой формы реализации образовательных программ	2
Гобыш А.В.	Об опыте организации самостоятельной работы студентов с использованием электронной образовательной среды	3
Година Д.Х., Кардович И.К., Коробова Е.В., Ярославская И.И.	Методологические аспекты метода проектов при обучении иностранному языку в экономическом вузе	1
Година Д.Х., Яковлева Г.П., Ярославская И.И.	Английский для специальных целей как мотивационный стимул овладения знаниями студентами неязыкового вуза	2
Голянич В.М., Бондарук А.Ф., Ходаковская О.В.	Ценностно-интенциональные стратегии психологической адаптации к профессиональной среде	3
Горбачёва Н.В.	Кинестетика как фактор педагогической эффективности вокально-хорового обучения младших школьников	2
Грасс Т.П., Петрищев В.И., Рыбакова Е.В.	Взаимодействие школы и бизнеса как способ формирования экономической культуры у старшеклассников в России и зарубежных странах	4
Гуртовая М.И.	Специфика агрессивных тенденций в общении у аутсайдеров	4
Гущина Т.Н.	Исследование результатов развития социальной одарённости учащихся	1
Данилова А.С.	Фестивальная педагогика как педагогическая новация. Фестивали Оксфордшира (Великобритания)	4
Данько О.А., Еньгин Д.В., Мидова В.О., Минасян Е.Т.	Принцип диалога культур в модернизации иноязычной профессиональной подготовки будущих экономистов	1
Дворникова Е.В., Зарубина Ю.Н.	Социальная креативность личности студентов направления «Социальная работа» как необходимое условие их профессиональной компетентности	3
Дворникова Е.В., Кошелева А.В.	Программный подход по формированию представлений о семейных отношениях у современной студенческой молодежи	3
Дмитриева Н.К.	Реализация принципов междисциплинарного подхода в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку	2
Дорошенко С.И., Жаркова Е.Г.	Взаимодействие искусств в единой трудовой школе 1920-х годов	2
Дудникова Т.А.	Когнитивные стили и совладающее поведение	3
Дюпина С.А.	Особенности расщепления полюсов когнитивного стиля полезависимость/полenezависимость испытуемых	1
Евдокимова Е.Ю.	Объективные причины и предпосылки обращения советской педагогики к идее гражданского воспитания в период 1950-1960-х гг. XX века	1
Егорова А.А., Сергеева О.В.	Роль лингвистического клуба в формировании иноязычной коммуникативной компетентности	2



## СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2019 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Елькина И.Ю.	Исследование влияния коммуникативных качеств педагога на отношение студентов к учебной деятельности	4
Ермолова Е.О.	Феноменология временной перспективы и психологических границ личности	3
Жуковский В.П., Зайнетдинова К.М., Жуковская Н.А.	Профессиональная готовность руководителя образовательной организации к управленческой деятельности	2
Жуковский С.В.	Профессиональная адаптация молодого офицера к служебной деятельности: теоретический анализ проблемы	4
Зайцев А.В.	«Критическое мышление» в контексте философии образования Джона Дьюи	3
Зарубина Ю.Н., Кошелева А.В.	Эмпирическое исследование особенностей и проблем социализации ребенка в молодой семье посредством реализации ею основных функций	4
Зарудная М.В., Коробова Е.В., Кардович И.К.	Проблема независимой оценки знаний студентов по иностранному языку	1
Зимица Е.В.	Студент в роли преподавателя вуза в процессе подготовки учительских кадров	1
Злоказов К.В., Леонов Н.И.	Субъективный образ социального пространства: элементы, центр и метрика	3
Зникина Л.С., Седых Д.В.	Обоснование педагогического обеспечения обучения студентов в полилингвальной образовательной среде: синергетический подход	4
Зобнина Т.В.	Исследование взаимосвязи стремления к самоактуализации и способности к самоуправлению у студентов университета	1
Зуева И.В.	Современные технологии в преподавании иностранного языка в образовательном пространстве технического вуза	4
Иванкова Д.Л.	Становление жизненной компетентности в период вхождения во взрослость	2
Иванова Е.А., Аксенов К.В.	Профилактика проявлений нигилизма в поведении старшеклассников	4
Иохвидов В.В., Генадис М.Е., Цзю Э.Г.	Введение в академические традиции как психолого-педагогический фактор адаптации студентов-первокурсников	3
Исаева Л.Р., Шестакова Е.В.	Введение военно-профессиональной лексики на занятиях по русскому языку как иностранному	2
Казымова Н.Н., Быховец Ю.В., Дымова Е.Н.	Психотравмирующие последствия переживания эмоционального насилия женщинами раннего взрослого возраста	4
Казымова Н.Н., Харламенкова Н.Е., Никитина Д.А.	Тяжелые жизненные события и их психологические последствия: утрата или угроза потери близкого	2
Каитов А.П., Ганичева А.Н.	Интеграция взаимодействия субъектов дошкольного образования как фактор воспитания культуры безопасности поведения детей	1
Калашникова Н.А.	Электронные технологии в преподавании иностранного языка	1
Каменский П.И.	Сопряженность специфики межличностной зависимости и субъективного благополучия во взрослости	2
Каменский П.И.	Чувство вины, как предиктор межличностной зависимости и благополучия в межличностных отношениях	4
Карашева Т.Т.	О преемственности в изучении колебательного движения в курсах физики и теоретической механики	1
Кечил Д.И., Андреев А.М.	Психологическая готовность психологов служебной деятельности (на примере психологов служебной деятельности ФСИН России)	2
Кирпичник А.Г.	Научная школа психологии в Костромском государственном университете: семидесятые-восемидесятые годы XX века	1
Кислов В.Р., Щёголь А.И.	Формирование эмоционально-волевой устойчивости курсантов через развитие индивидуально-личностных ценностей	1
Ковба В.И., Чугунов Е.А., Чугунова О.Д.	Книги этой костромички воспитали множество поколений: вклад А.И. Ишимовой в историческое просвещение детей и юношества в России	2
Комлик Л.Ю.	Взаимосвязь типа родительского отношения и сформированности компонентов самосознания у детей старшего дошкольного возраста	1
Коростелева С.Г.	Дискуссия как активный метод обучения в профессиональной подготовке будущего учителя	2
Коршунова Л.Ю., Шмелева Т.Н.	Из опыта использования технологий автономного обучения в неязыковом вузе	4

## СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2019 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Кротова М.В.	Особенности педагогического сопровождения индивидуальной образовательной деятельности обучающихся в разновозрастной группе	4
Крылова А.А., Крылова Н.Г.	К вопросу об изучении особенностей отношения к буллингу педагогов	3
Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Хазова С.А.	Пятая международная научная конференция «Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие»	4
Кузнецов Р.А.	О проблеме формирования ценностно-смыслового отношения к военной службе курсантов войск национальной гвардии Российской Федерации	1
Кузнецова Н.С.	Автоматизация интерполяции экспериментальных данных в программе Mathcad как средство формирования компетенций студентов при выполнении ВКР	1
Кузнецова Н.С., Калачева Т.Н.	Особенности использования квест-технологий в образовательном учреждении закрытого типа	3
Кузьмина И.Е.	Сравнительный анализ ценностных ориентаций в сфере патриотического сознания у учащихся школ Санкт-Петербурга	1
Куимова Е.И., Рябов Д.А.	Многокритериальные задачи оптимизации	3
Ледовская Т.В., Сольнин Н.Э., Ходырев А.М.	Сравнительная характеристика ценностей студентов в период кризиса идентичности на разных уровнях педагогического образования	1
Лошаков А.М.	Психолого-педагогическое сопровождение гармонизации межнациональных отношений студентов в структуре курса «Безопасность жизнедеятельности»	2
Луданова Т.В.	III всероссийская научно-практическая конференция «Культура и искусство в современном образовательном пространстве» в КГУ	2
Максимова О.А., Митюшина Н.В.	Роль домашнего чтения в формировании умений и навыков иноязычной речи на уроках английского языка	1
Маралова Т.П.	Взаимосвязь нормативности поведения с готовностью к риску у сотрудников органов внутренних дел	1
Марков Д.О.	Социально-психологические аспекты академической мотивации обучающихся на высших ступенях непрерывного образования	2
Маркова Т.А.	Влияние инвалидности на смысложизненные ориентации и удовлетворенность жизнью осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы	1
Махнач А.В.	Характеристики состава замещающей семьи и ее жизнеспособность	2
Машарова Т.В.	Управление учебной деятельностью учащихся на основе метапредметности	1
Машарова Т.В.	Изменение результатов образовательной деятельности в условиях развития теории управления	4
Машарова Т.В., Радачинская Э.С.	Интеграция урочной и внеурочной деятельности как средство развития познавательной активности младшего школьника	3
Мезинов В.Н., Захарова М.А., Поваляева О.Н., Окунева С.Е.	Формирование готовности педагога в вузе к развитию фонематических способностей у дошкольников	3
Мезинов В.Н., Филатова И.Ю.	Педагогическое обеспечение развития социального интеллекта у будущего учителя в вузе	2
Миронова Д.А., Коробова Е.В., Кардович И.К.	Педагогические аспекты применения инфокоммуникационных технологий при обучении иностранным языкам в высшей школе	1
Момбей-оол С.М.	Взаимосвязь уровня жизнестойкости и копинг-стратегий молодежи, проживающей в Республике Тыва	3
Наурханова А.А.	Особенности формирования реалистичного представления о своём характере у студентов «продуктивной» и «непродуктивной» характерологической ориентации	1
Никитина Д.А.	Особенности жизненной перспективы у пациентов с диагнозом «менингиома»	3
Николенко В.Н., Ризаева Н.А., Коломиец О.М., Оганесян М.В., Кудряшова В.А., Болотская А.А.	«Анатомия человека» в таблицах: возможности и перспективы использования графических образов	4
Новикова Н.Н.	Проектная работа на занятиях по иностранному языку как важный шаг к учебной автономии	2
Ожиганова Г.В.	Психология молчания и продуктивная жизнедеятельность в контексте мудрости	3
Ожиганова Г.В., Цкипуришвили М.В.	Проявление высших творческих способностей и их психодиагностика (на примере детей младшего школьного возраста)	4

## СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2019 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Орехова Е.Н., Самохвалова А.Г.	Динамика коммуникативных трудностей студентов, изучающих иностранный язык, в ситуациях межкультурного общения	2
Осьминина А.А.	О современных исследованиях проблемы психологии внешнего облика человека	1
Павлов И.И., Данилова М.П., Халдеев Г.В.	Методические особенности организации учебного расследования на уроке географии	4
Паршуткина Т.А.	Конструктивистские теории и методики, заложенные в разработку контекстного подхода к обучению иностранным языкам	1
Перевезенцева Н.Л., Нестеренко О.Б.	Влияние синдрома эмоционального выгорания медицинских сестер на качество оказания медицинской помощи	3
Платухина Е.А.	Модель профессиональной социализации будущих экономистов в процессе межкультурной коммуникации	1
Плетенёва И.Ф., Мартьянова Л.Н., Барина Л.В.	Волонтерская деятельность как средство формирования будущего педагога	4
Погонышев В.А., Погонышева Д.А., Морозова Е.И.	Подготовка будущих предпринимателей в образовательном пространстве вуза	2
Подпругина В.В.	Декодирование и понимание причин проявления эмоций	3
Поляков Е.А.	Проектирование и результаты применения в учебном процессе виртуальной лаборатории «Безопасность жизнедеятельности» при подготовке бакалавров	1
Поморцева Н.П., Соловьева Е.Г., Морозова Т.В.	Профессиональная адаптация студентов-лингвистов в контексте деятельности академического куратора	2
Прокопчук Ю.А., Босенко Ю.М., Распопова А.С., Пешков Н.Н., Чернышов В.А., Фешина Е.В.	Предпосылки формирования физкультурно-спортивной активности детей среднего школьного возраста	1
Пшеницына М.Б., Голубев В.В.	Особенности профессионального выгорания личности педагогов (на примере сравнения учителей и воспитателей районного и областного центров)	1
Райхельгауз Л.Б.	Педагогические подходы к преодолению математической тревожности школьников	4
Ребеко Т.А.	Кожные заболевания и способы совладания (копинги)	4
Редько Л.Л., Слюсарев Е.С.	Потенциал сетевого взаимодействия педагогического вуза и общественных организаций в подготовке специалистов для работы с людьми, имеющими комплексные нарушения в развитии	1
Рейма О.Я.	Педагогические условия процесса народно-патриотического воспитания студентов средствами русского фольклора во внеучебной деятельности вуза	1
Розина О.В.	Аксиология отдельных нравственных категорий в восприятии учителей «православной культуры»	3
Рощина Н.В.	Динамика развития профессионально-личностных качеств будущих учителей физической культуры	4
Русина А.С.	Проектирование методики оценки электоральной грамотности школьников	1
Савельева О.Е.	Обучение школьников правилам образования степеней сравнения английских прилагательных на основе сопоставительного подхода	1
Савеньшева С.С., Марачевская М.В., Мигунова К.Ю.	Родительский стресс и копинг-стратегии у работающих и неработающих матерей детей раннего возраста	4
Савченко Д.В., Кисляков П.А., Белякова Н.В.	Социальная ответственность и гражданская активность как факторы формирования безопасного просоциального поведения	4
Самохвалова А.Г., Евстигнеева К.А., Крылова А.А.	Профилактика насилия в образовательной среде школы: кросскультурный аспект	3
Самохвалова А.Г., Наумов А.Р., Воронцова А.В.	Роль организаций дополнительного образования и профильных классов в выборе будущей профессии: опыт исследования	2
Самохвалова А.Г., Румянцев Ю.В., Тихомирова Е.В., Сомкина М.А.	«Формирование успешности ребенка – целевая функция дополнительного образования» – межрегиональная научно-практическая конференция в Костромском госуниверситете	3
Севастьянова У.Ю.	Особенности внутренней картины дефекта у детей с тяжелыми нарушениями речи	4

## СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2019 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Секованов В.С., Рыбина Л.Б., Стрункина К.Ю.	Изучение обрамлений множеств Мандельброта полиномов второй степени как средство развития оригинальности мышления студентов	4
Серафимович И.В., Беляева О.А.	Профессионализация мышления и психолого-педагогическая подготовка педагогов к работе с личностными результатами обучающихся средствами воркшопа	2
Сергиенко А.И.	Педагогические условия морально-психологической подготовки курсантов в образовательном процессе военного вуза	2
Сердюков Э.В.	Педагогические условия развития профессионально значимых качеств у будущих специалистов государственной службы	1
Сивак А.Н., Полушина О.Б.	Проблема конфликтности личности курсантов военного института	4
Сизикова Т.Э., Дураченко О.А.	Принципы систематизации психологических проблем клиента в рефлексивном психологическом консультировании	2
Сизова Ю.С., Лаврентьева Е.А.	К вопросу о работе с аутентичным текстом научной статьи на занятиях по английскому языку для специальных целей в неязыковом вузе	1
Сиразетдинов М.Р.	Конфликты в сфере военно-профессиональной деятельности: теоретический анализ проблемы	3
Скворцова М.А.	Методика преподавания русского языка в классах с детьми-инофонами в начальной школе	3
Слюсарева Е.С.	Психологические барьеры взаимодействия субъектов инклюзивной образовательной среды	3
Смирнов А.Н., Смирнов Н.А.	Особенности организации самостоятельной деятельности студентов в процессе обучения	1
Смирнова Е.С.	Использование кейс-технологии на уроках математики и информатики с целью формирования метапредметных образовательных результатов обучающихся	2
Смирнова И.А.	Организация самостоятельной работы иностранных студентов в высшем учебном заведении	1
Смирнова С.А.	К вопросу о преподавании иностранного языка в вузе согласно новому стандарту ФГОС 3++	4
Стебловская С.Б.	Некоторые подходы к определению принципов образования в современном медиаконтексте (на примере дисциплины «История русской журналистики»)	3
Степура Е.А.	К вопросу запоминания учебной информации студентами	1
Сушкова И.В., Лошкарева О.Н.	Ключевые вопросы развития социального интеллекта детей в зарубежной и отечественной науке	4
Сычев О.А., Протасова И.Н., Аношкин И.В.	Разработка опросника моральных виньеток	4
Тасимова Н.В.	Об исследовании воспитательной деятельности с использованием интернета как факторе развития самопонимания младшего подростка	4
Тесленко А.Н.	Хип-хоп культура как средство социокультурной анимации и молодежной работы	1
Тихомирова Е.В., Воронцов Д.Б., Сутягина Т.В., Голубев В.В.	Опыт подготовки преподавателей высшей школы к тьюторской деятельности	3
Тихонова И.В., Хазова С.А.	Внутренняя картина дефекта при задержке психического развития: особенности и динамика в детском и подростковом возрасте	4
Тихонова И.В., Алеева Т.Н., Хазова С.А.	Актуальные задачи психологической помощи взрослым людям с ограниченными возможностями здоровья в контексте специфики их жизненной траектории	4
Токарева В.Б.	Исследование взаимосвязи локуса контроля и рефлексивности у субъектов образовательного процесса	4
Трацевская А.В.	Профессиональное мастерство педагога-воспитателя как основное условие преобразования воспитательного процесса	1
Уланова Г.А., Клюева Н.В., Назарова И.Г.	Социально-психологическое и организационно-управленческое сопровождение психологического благополучия обучающихся школ	3
Уманская И.А., Тихомирова Е.В., Каменский П.И.	Самоеффективность и совладающее поведение учащихся кадетского корпуса	1
Усова Н.В.	Психодинамические предикторы направленности социальной активности	3
Усова Н.В.	Анализ характеристик личности как детерминант дискриминационной направленности	4
Филатова Е.А.	Традиционные и компьютерные методы обучения фонетике английского языка и их эффективность в условиях аудиторного билингвизма	4

## СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2019 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Филатова И.Ю.	Особенности адаптивных способностей обучающихся первого курса – будущих учителей с разным уровнем развития социального интеллекта	1
Филимонова Е.Ю., Година Д.Х., Калибердина Е.В.	Потенциал темы «Media» в формировании лексической компетенции студентов на примере британских учебных пособий	2
Фролова Т.П.	Отбор лексических единиц с целью формирования и расширения лексического запаса для чтения текстов по специальности	3
Хазова С.А., Адеева Т.Н., Тихонова И.В., Попова М.С.	Типология жизненных стратегий взрослых с визуальными ограничениями	4
Харитоновна И.В., Босенко Ю.М., Распопова А.С.	Особенности взаимосвязи самооценки физического развития, социально-психологической адаптации, самоотношения и субъективного благополучия спортсменов подросткового возраста	4
Харламенкова Н.Е.	Эго-идентичность и ее особенности у лиц с разным уровнем посттравматического стресса	1
Ходаковская О.В., Голянич В.М., Бондарук А.Ф., Загашева М.В.	Экспертная оценка психологического здоровья школьников в профессиональной деятельности педагога	3
Хомутова О.М.	Исследования социальных установок педагогов к инклюзивному образованию и детям с ограниченными возможностями здоровья в зарубежных научных журналах	2
Хрисанфова Л.А., Соколовская С.В., Рукавишников Л.С.	Сравнительный анализ ведущих мотивов студентов различных специальностей с позиции соответствия профессиональным компетенциям	2
Чагина А.В.	Особенности межкультурной коммуникации российских и иностранных студентов в рамках всероссийского молодежного образовательного форума «Селигер»	3
Чебунькина Т.А., Катержина С.Ф., Собашко Ю.А.	Необходимость входного контроля по математике в вузе	3
Четвертных Т.В.	Метапредметное содержание формирующего оценивания	2
Чикнаверова К.Г.	Типичные ошибки при выборе лексических средств в иноязычном академическом эссе и способы их преодоления	4
Чуракова И.Е., Сапоровская М.В.	Междисциплинарный подход в изучении треккинга как социально-психологического феномена	4
Шаманин Н.В., Лапшин В.Е.	Особенности профессионального самоопределения в различных типах семей (на материале династий)	2
Шепелева Н.Ю.	Использование приемов и методик изучения английского языка в смешанных группах, где обучаются иностранные студенты	1
Шерешкова Е.А., Ионина О.С.	Особенности жизнеспособности студентов с разными уровнями автономности личности	3
Шинкаренко А.В.	Экстремальная компетентность офицера: содержательно-структурные характеристики и модель формирования	2
Шипова Н.С., Майорова М.Н.	Образ семьи у взрослых лиц с ограниченными возможностями здоровья как детерминанта жизненных стратегий	4
Шипова Н.С., Севастьянова У.Ю.	Психологическое сопровождение диад, включающих партнера с ограниченными возможностями здоровья	4
Шмакова В.Н.	Анализ сформированности самообразовательной компетенции у курсантов-первокурсников	4
Щербинина О.С., Алфимов Д.В., Плотников П.В.	Особенности психолого-педагогического сопровождения родителей детей «группы риска» в дошкольной образовательной организации	4
Эйдельман А.Б.	Особенности субъективного возраста и психологического благополучия в молодом возрасте	2
Яблочкина И.В., Бузина Ю.Н., Аласания Е.П.	Интерактивные методы обучения, используемые в процессе овладения навыками межкультурного общения на иностранном языке в неязыковых ВУЗах	1
Яковенко Т.В.	Концептуальная модель формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения	3

# ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Направляемый в редакцию материал должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других изданиях.

Статьи, оформленные не по требованиям, не принимаются к рассмотрению!

*Все материалы следует представлять в редакцию по электронной почте:*

*e-mail: [vestnik@ksu.edu.ru](mailto:vestnik@ksu.edu.ru)*

Научные статьи принимаются в редакцию в течение всего года, публикуются в порядке живой очереди по мере наполнения портфеля редакции. Особые случаи с очередностью публикации статей решаются главным редактором.

Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word**. Статью в редакцию необходимо прислать в форматах: \*.doc, \*.docx, \*.rtf. Обязательно прикладывается файл статьи в формате \*.pdf. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович).

Все статьи проходят проверку на обнаружение текстовых заимствований в системе «Антиплагиат». Редакция принимает статьи, оригинальность которых составляет не менее **80%**.

Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: формат – А4; поля – по 2 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

Минимальный объем текста статьи с – **не менее 10 000 знаков**. Максимальный объем текста не должен превышать **30 000 знаков (не более 16 страниц)**, включая все сведения об авторе, аннотацию и список литературы с references. Ограничения не распространяются на научные публикации, объем которых, превышающий требования, мотивирован логикой доказательств и количественными показателями публикуемых источников.

---

## ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК

© **Инициалы и фамилия, 2019**

Аффилиация(и) автора: организация, где проводилось исследование,  
г. Город, Страна

**Название (жирным шрифтом, строчные буквы)**

*Информация о финансировании (ссылки на гранты и пр.)  
указывается после названия статьи курсивом*

**Аннотация:** 150–200 слов.

*Аннотация к научной статье представляет собой краткую характеристику текста с точки зрения его назначения, содержания, вида, формы и других особенностей. Она передает главную, ключевую идею текста до ознакомления с его полным содержанием. Научная аннотация условно делится на три части:*

- 1. Презентация вопроса или проблемы, которым посвящена статья.*
- 2. Описание хода исследования.*
- 3. Выводы: итоги, которых удалось достичь в результате проведенного исследования.*

*В аннотации не допускается привлечение дополнительной информации (биографические данные, историческая справка, отступления, рассуждения и т.д.). В тексте аннотации не должны использоваться очень сложные предложения, изложение строится в научном стиле.*

**Ключевые слова:** 7–10 слов, разделенных запятой.

**Информация об авторе:** Фамилия Имя Отчество, ORCID автора, ученая степень, ученое звание, место работы полностью: название организации, улица, дом, индекс, город, страна.

E-mail:

**Дата поступления статьи:** указывается дата отправки статьи в формате: 08.08.2008.

**Дата приема статьи к публикации:** заполняется в редакции.

**Для цитирования:** Фамилия И.О. Название статьи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 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:

**Received:** August 08, 2019.

**Published:**

**For citation:** Smirnov V.A. Name of the article. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 1, pp. XX–XX (In Russ.). DOI:

Текст статьи<sup>1</sup> Текст статьи... [Анненков: 467].

**Примечания** (следуют после текста статьи)

<sup>1</sup> К сожалению, современное переиздание перевода Перцова книги Тэна лишено того изобилия фотографий и иллюстраций, которыми было богато снабжено его первое издание 1913, 1916 гг.

<sup>2</sup> О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации: Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642. URL: <http://www.consultant.ru/document/cons/> (дата обращения: 11.04.2019).

<sup>3</sup> Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи (Архив ВИМАИВ и ВС). Ф. 2. Оп. 2. Д. 253.

**Список литературы**

*Анненков П.В.* Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

*New K.A.* Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. Studia Litterarum, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

**References**

*Annenkov P.V.* Zamechatel'noe desiatiletie. 1838–1848. Iz literaturnykh vospominanii [A wonderful decade. 1838–1848. From literary memories]. Vestnik Evropy, 1880, vol. 2, № 4, pp. 457–506. (In Russ)

*New K.A.* Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. Studia Litterarum, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

---

**ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ ПРИМЕЧАНИЙ, БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК,  
СПИСКА ЛИТЕРАТУРЫ И REFERENCES**

**Примечания**

В статье допустимы примечания, которые приводятся после текста, нумеруются арабскими цифрами (в виде верхних индексов) и представляют собой разъяснения, указания на переводы и пр.

*Просьба не путать примечания со списком литературы!*

Архивные материалы и законодательные материалы также оформляются в виде примечаний.

*Архивные материалы:*

Государственный архив Костромской области (ГАКО). Ф. 198. Оп. 7. Д. 68. Л. 22.

*Законодательные материалы:*

Об организации страхового дела в Российской Федерации: Федеральный закон от 27 нояб. 1992 г. (в ред. от 21 июля 2005 г. № 104-ФЗ) // КонсультантПлюс: справ. правовая система. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_1307](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1307) (дата обращения: 28.10.2019).

**Библиографические ссылки**

Ссылки в тексте статьи оформляются *квадратными скобками* с указанием фамилии автора и страниц. После фамилии автора ставится знак «:» (двоеточие), а далее номер страницы [Коровин: 187].

Книга или статья одного автора: [Лебедев: 28], двух и трех авторов: [Шмидт, Князьков: 52]. Если в книге четыре, пять и более авторов, то она описывается под заглавием [Методика: 34].

Для многотомных изданий и изданий из нескольких выпусков указывается номер тома или выпуска: [Толстой, 12: 415]; [СРНГ, 44: 170].

Для описания книги под заглавием в тексте приводится первое слово или словосочетание (если первое слово определение) названия книги: [Необъявленная война: 102].

В том случае, если в списке литературы есть несколько авторов с одной фамилией, в квадратных скобках необходимо указать фамилию и инициалы автора [Мережковский Д.С. 1990, 3: 256].

Если в списке литературы приводятся две и более публикации одного автора, после фамилии автора указывается год издания, а уже далее страницы [Коровин 2019: 187].

Несколько работ одного автора, опубликованные в одном и том же году, оформляются добавлением буквенной аббревиатуры к году: [Андреева 2019а: 10]. В этом случае необходимо сделать соответствующее указание в списке литературы: *Андреева В.Г.* Личные интересы героев и мотив ожидания в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир» // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2019а. № 1 (178). С. 8–12.

**Список литературы**

После статьи следует список литературы. Он должен быть представлен *в алфавитном порядке*.

Сначала приводятся все русскоязычные источники в алфавитном порядке, после – все источники на иностранных языках.

Фамилия и инициалы автора в списке литературы выделяются *курсивом*.

Между фамилией и инициалами на протяжении всей статьи, в том числе в списке литературы, ставится неразрывный пробел (инициалы при этом пробелом не разделяются). К примеру: Смирнов (**н.п.**) В.А.

**Книга одного автора**

*Хазова С.А.* Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. Кострома, КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. 386 с.

**Книга двух и трех авторов**

Если в книге два или три автора, то указывают всех.

*Божилев И., Тотоманова А., Билярски И.* Борилев синодик. София: Паблшинг компани, 2010. 386 с.

**Книга четырех или более авторов**

Если у издания четыре, пять и более авторов, то оно описывается под заглавием, за косой чертой указывают фамилии первых трех авторов с добавлением «и др.»

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др.; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.

**Книга, описанная под заглавием**

Жизнь и приключения Максима Горького / сост. И. Груздев. М.; Л.: ГИЗ, 1926. 164 с.

**Многотомное издание**

*Толстой Л.Н.* Полн. собр. соч.: в 90 т. М.: Худ. лит, 1928–1958.

**Один том из многотомного издания**

*Белинский В.Г.* Полн. собр. соч.: в 14 т. М.: Изд-во АН СССР, 1956. Т. 12. 596 с.

**Статьи из сборников**

*Панкратова Т.М.* Образ семьи как механизм ее успешного функционирования // Психологическое благополучие современной семьи. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. С. 119–122.

*Королева Е.М., Крюкова Т.Л.* Роль диадического копинга в супружеских отношениях // Семья, брак и родительство в современной России; под ред. А.В. Махнач, К.Б. Зуева. М.: Институт психологии РАН, 2015. Вып. 2. С. 105–113.

**Статьи из журналов**

*Анненков П.В.* Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

**Статьи из газет**

*Райцын Н.С.* В окопах торговых войн // Деловой мир. 1993. 7 окт.

**Справочные издания, энциклопедии, словари**

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. М.: НПК «Интелвак», 2003. 1600 стб.



**Статьи из энциклопедий, словарей**

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 336–337.

**Диссертации и авторефераты диссертаций**

Андреева В.Г. Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. ... докт. филол. наук. М., 2017. 497 с.

**Иностранные источники**

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's *There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia*. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

**Материалы из сети Интернет**

Симонова И.А. Ф.В. Чижов и А.А. Иванов. URL: [http://ruskline.ru/analitika/2008/03/12/f\\_v\\_chizhov\\_i\\_a\\_a\\_ivanov](http://ruskline.ru/analitika/2008/03/12/f_v_chizhov_i_a_a_ivanov) (дата обращения: 20.06.2019).

Ранчин А.М. Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре XVI–XVIII вв. // Образовательный портал «Слово». Филология. [Б. г.]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (дата обращения: 27.08.2017).

Список литературы должен содержать не менее 10 источников по теме исследования, желательно присутствие в нем источников на иностранных языках.

Редакция рекомендует включение в список литературы новых научных исследований (за последние пять лет).

Все художественные тексты, воспоминания и пр. также включаются в список литературы.

**References**

После списка литературы на русском языке в статье должен быть представлен транслитерированный список литературы: References.

Транслитерируются только источники, написанные кириллицей; французские, немецкие, итальянские, польские и пр. источники не переводятся, а остаются в references неизменными.

Для выполнения транслитерации необходимо использовать специальную программу.

✓ Зайти на сайт <https://translit.ru> и выбрать в верхнем правом разделе в появляющемся списке под ▼ позицию LC. Вставить в специальное поле весь текст библиографии на русском языке и нажать кнопку «В транслит».

✓ Затем копировать транслитерированный текст в готовящийся список References.

✓ Далее необходимо отредактировать полученное и добавить переводы на английский язык:

– перевести на английский язык название статьи, книги, журнала и др. и вставить его в квадратных скобках [] после соответствующих названий;

– заменить знак «//» на точку;

– заменить знак «/» на запятую;

– перевести на английский язык место издания (например, было М. – после редактирования: Moscow);

– заменить знак «:» (двоеточие) после названия места издания на запятую;

– после транслитерации названия издательства добавить Publ.;

– при необходимости исправить обозначение страниц: вместо 235 s. – 235 p., вместо S. 45–47 – pp. 45–47;

– курсивом выделить название источника и название журнала;

– в конце транслитерированной библиографической ссылки необходимо добавить указание на оригинальный язык статьи (In Russ.)

**Примеры транслитерации источников**

Проскурина В.Ю. Мифы империи. Литература и власть в эпоху Екатерины II. М.: НЛЮ, 2006. 332 с

Proskurina V.Iu. *Mify imperii. Literatura i vlast' v epokhu Ekateriny II* [The myths of the empire. Literature and power in the era of Catherine II]. Moscow, NLO Publ., 2006, 332 p. (In Russ.)

Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ. М.: Прогресс, Универс, 1994. 2030 стб. (Репринт. изд. 1903–1909 гг.)

Dal' V.I. *Tolkovyi slovar' zhivogo velikorussskogo 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. “Goresnaja profanacija” (Neopublikovannye pis'ma P.V. Annenkova o revoljucii 1848 g. v Parizhe) [“Woeful profanation” (unpublished letters of P.V. Annenkov about the 1848 revolution in Paris)]. *Istoricheskij sbornik* [Historical collection], 1935, № 4, pp. 223–258. (In Russ.)

Непомнящий 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. Eremkina 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**

2019 – № 4

### Учредитель и издатель

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Костромской государственный университет»

### Главный редактор

*Кирпичник Анатолий Григорьевич*  
кандидат психологических наук, профессор

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 20.11.2019.  
Дата выхода в свет 30.01.2020.  
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 35,3.  
Уч.-изд. 36,7 л.  
Тираж 500 экз.  
Заказ № 285.

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](mailto:vestnik@ksu.edu.ru)

**Цена свободная**  
**При перепечатке ссылка обязательна**