

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИОКИНЕТИКА

3

2020



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 2 0

№ 3

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

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

И ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

АНДРЕЕВА ВАЛЕРИЯ ГЕННАДЬЕВНА
доктор филологических наук, г. Кострома

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

ЗАХАРОВА ЖАННА АНАТОЛЬЕВНА

доктор педагогических наук, профессор, г. Кострома

ЗНАКОВ ВИКТОР ВЛАДИМИРОВИЧ

доктор психологических наук, профессор, г. Москва

КУПРИЯНОВ БОРИС ВИКТОРОВИЧ

доктор педагогических наук, профессор, г. Москва

МАХНАЧ АЛЕКСАНДР ВАЛЕНТИНОВИЧ

доктор психологических 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

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

доктор педагогических наук,

факультет педагогики и психологии

Университета в Белостоке, Польша

ШТРАССЕР ГЕРТ

кандидат философских наук, профессор

Высшей школы г. Дармштадт, Германия

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

EDITOR IN CHIEF

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

DEPUTY EDITORS IN CHIEF

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

DEPUTY EDITORS IN CHIEF

AND 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)

JANNA ANATOLIEVNA ZAKHAROVA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Kostroma)

VIKTOR VLADIMIROVICH ZNAKOV

Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

BORIS VIKTOROVICH KUPREYANOV

Doctor of Pedagogy, Professor (Moscow)

ALEXANDER VALENTINOVICH MAKHNACH

Doctor of Psychology (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)

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

Doctor 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

ПСИХОЛОГИЯ

- 5 **Патраков Э.В., Панов В.И.**
О возможности применения понятия «интерференция» для описания области слияния цифровой и доцифровой сред
- 15 **Посохова С.Т., Колпакова А.Е.**
Взаимосвязь эмоционального компонента информационной семейной среды и дезадаптивного поведения подростков
- 22 **Русалов В.М., Волкова Н.Э.**
Личностно-когнитивные стили как предикторы понятийных способностей
- 28 **Ожиганова Г.В.**
Креативность и моральные способности
- 36 **Пилипенко Т.С.**
Парадоксы феномена самопринятия
- 40 **Каменский П.И.**
Влияние специфики фундаментальных ценностей на межличностную зависимость в дружеских отношениях
- 47 **Хрисанфова Л.А.**
Вклад ведущих тенденций развития личности в структуру мотивационных образований у мужчин и женщин
- 54 **Опекина Т.П.**
Когнитивные предикторы психологического благополучия и удовлетворенности жизнью мужчин-курсантов военных вузов
- 62 **Усова Н.В.**
Разработка предложений по преодолению дискриминационных установок представителей различных общностей
- 67 **Власов А.В.**
Психологический анализ профессиональной деятельности руководителей органов государственной власти
- 73 **Гартвик Е.В.**
Соотношение модели психического и делинквентного поведения у подростков
- 79 **Капустина Т.В., Эльзесер А.С., Кондратьева Е.В.**
Отношение к болезни и смерти у пациентов с наркозависимостью
- 87 **Юферова М.А.**
Развитие духовных способностей педагога как «понимающего субъекта» при организации медиации школьных конфликтов
- 93 **Борисова Е.В., Кечил Д.И.**
Психологические преграды и ограничения, препятствующие развитию профессионализма психологов служебной деятельности (на примере психологов служебной деятельности ФСИН)

ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

- 98 **Волкова Е.В., Куваева И.О.**
Мера дифференцированности концепта *Стресс* как фактор совладающего поведения субъекта: кросс-культурный подход
- 106 **Одинцова О.Ю.**
Беременность в контексте диадического совладания: метаанализ современных зарубежных публикаций
- 112 **Кирпичник О.В., Екимчик О.А.**
Копинг и благополучие родителей детей с синдромом Дауна: контент-анализ нарративов
- 121 **Опекина Т.П., Шипова Н.С.**
Семья в период самоизоляции: стрессы, риски и возможности совладания

CONTENTS

PSYCHOLOGY

- 5 **E.V. Patrakov, V.I. Panov**
The possibility for applying the concept of “interference” to describe the area where the digital and pre-digital environment merge
- 15 **S.T. Posokhova, A.Ye. Kolpakova**
The study of the relationship between the emotional component of family’s informational environment and adolescents’ disadaptive behaviour
- 22 **V.M. Rusalov, N.E. Volkova**
Thinking abilities and cognitive-personality styles
- 28 **G.V. Ozhiganova**
Creativity and moral capacities
- 36 **T.S. Pilipenko**
Self-acceptance phenomenon paradoxes
- 40 **P.I. Kamenskiy**
The influence of the specificity of fundamental values on interpersonal dependence in friendships
- 47 **L.A. Khrisanfova**
The contribution of the driving forces in a person to the structure of motives in males and females
- 54 **T.P. Opekina**
Cognitive predictors of psychological well-being and satisfaction with the life of male students at military higher education institutions
- 62 **N.V. Usova**
Development of proposals to overcome discriminatory attitudes in representatives of various communities
- 67 **A.V. Vlasov**
Psychological analysis of professional activities of heads of state authorities
- 73 **Ye.V. Gartvik**
The ratio of the mental and delinquent model of adolescent behaviour
- 79 **T.V. Kapustina, A.S. Elzesser, E.V. Kondrateva**
Attitude towards disease and death in patients with drug addiction
- 87 **M.A. Yuferova**
Development of the pedagogue’s spiritual abilities as an «understanding subject» when organising mediation of school conflicts
- 93 **Ye.V. Borisova, D.I. Kechil**
Psychological barriers and restrictions that prevent professional psychologists’ development in their work (in terms of service psychologists of the FPS of Russia)

PSYCHOLOGY OF STRESS AND COPING BEHAVIOUR

- 98 **Ye.V. Volkova, I.O. Kuvayeva**
Differentiated conceptualisation of stress as a factor in coping behaviour: a cross-cultural approach
- 106 **O.Yu. Odintsova**
Pregnancy in the context of dyadic coping: a meta-analysis of foreign publications
- 112 **O.V. Kirpichnik, O.A. Ekimchik**
Values, coping and well-being of parents with children with genetic diseases: narratives content analysis
- 121 **T.P. Opekina, N.S. Shipova**
Family in lockdown: stress, risks and coping opportunities

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 129 Тылец В.Г., Краснянская Т.М., Ляхов А.В.**
Репертуарные характеристики ролевых моделей безопасности студентов вуза
- 136 Зинченко В.О., Манченко И.П.**
Методологическая основа формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов
- 141 Гущина Т.Н.**
Потенциалы и ограничения индивидуализации подготовки специалиста в педагогическом колледже
- 148 Егорова С.И., Савинов А.М.**
Разработка и апробация модели художественно-графической подготовки конструкторов изделий легкой промышленности

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

- 154 Духанина Л.Н.**
Дети с ограниченными возможностями здоровья: проблемы в обучении и условия получения качественного образования
- 164 Коваль О.А.**
Эмоциональное развитие дошкольников, имеющих речевую патологию, и его связь с эмоциональными особенностями матерей

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

- 173 Лесина Е.А.**
Замещающая кровная семья как социокультурная среда для ребенка, оставшегося без попечения, условия и особенности ее профессионального сопровождения

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

- 179 Аникина А.С.**
Методический конструктор использования групповой формы обучения в вузе (на примере правовой подготовки будущих педагогов)
- 187 Купцов С.Е., Сеницын И.С.**
Содержательные и методические основы изучения глобальных проблем человечества в рамках учебного предмета «География» на основе потенциала урочной и внеурочной деятельности
- 193 Селезнева О.В., Кузнецова Н.С.**
Разработка системы учебных задач для экологической подготовки в военном вузе
- 202 Чистякова В.В., Арюхина Е.Г., Зайцева Т.А., Миронова Э.Г.**
Смешанное обучение как способ оптимизации преподавания иностранного языка на заочном отделении языкового вуза
- 208 Зуева И.В.**
Технологии дистанционного обучения английскому языку в техническом вузе в контексте модернизации системы образования
- 213 Кирилловых А.А.**
Полимодальное упражнение как средство формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся нелингвистического вуза

219 ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

PROFESSIONAL EDUCATION

- 129 V.G. Tylets, T.M. Krasnyanskaya, A.V. Lyakhov**
Repertory characteristics of role models of university students' security
- 136 V.O. Zinchenko, I.P. Manchenko**
Methodological basis of future economists' personality professional value
- 141 T.N. Gushchina**
Potentials and limitations of individualisation of specialist training in a teacher training college
- 148 S.I. Yegorova, A.M. Savinov**
Development and approbation of models of graphic art training for designers of light industry products

SPECIAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

- 154 L.N. Dukhanina**
Children with disabilities: learning problems and conditions for quality education
- 164 O.A. Koval'**
Emotional development of preschool children with speech pathology, and its connection with the emotional characteristics of mothers

SOCIAL WORK

- 173 Ye.A. Lesina**
Blood substitute family as a socio-cultural environment for a child left without care, conditions and features of its professional support

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

- 179 A.S. Anikina**
Methodical constructor for the use of a group form of education at a higher education institution (in terms of legal training of future pedagogues)
- 187 S.Ye. Kuptsov, I.S. Sinitsyn**
Content and methodological bases for studying global problems of humanity in the framework of the subject «Geography» based on the potential of extracurricular and extracurricular activities
- 193 O.V. Seleznyova, N.S. Kuznetsova**
Development of a system of educational tasks for environmental training at a military higher education institution
- 202 V.V. Chistyakova, Ye.G. Aryuhina, T.A. Zaytseva, E.G. Mironova**
Blended learning as a way to optimize the teaching of a foreign language at the correspondence department of a language university
- 208 I.V. Zueva**
Distance learning technology in English at technical university and education upgrading
- 213 A.A. Kirillovykh**
Polymodal exercise as a means for the formation of a professionally oriented communicative competence of students at an institution of non-linguistic higher education

219 REQUIREMENTS TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS

ПСИХОЛОГИЯ

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-5-14>
УДК 159.9:316.6

Патраков Эдуард Викторович
Уральский федеральный университет

Панов Виктор Иванович
Психологический институт Российской академии образования

О ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ» ДЛЯ ОПИСАНИЯ ОБЛАСТИ СЛИЯНИЯ ЦИФРОВОЙ И ДОЦИФРОВОЙ СРЕД

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
в рамках научного проекта № 19-29-14067 МК*

Статья посвящена теоретическому изучению процесса сближения, объединения цифровой и доцифровой сред. Предложены общие и отличительные особенности понятий «информационное общество», «информационная среда», «цифровая среда» с точки зрения влияния на личность и социальные группы. На основе психологических исследований различных направлений представлена авторская классификация этапов сближения цифровой и доцифровой сред. Раскрыто понятие «интерференция» и его применение в психологии и смежных дисциплинах, предложено авторское понимание интерференции для описания области слияния, объединения цифровой и доцифровой сред. Результаты исследования могут быть востребованы при изучении цифровых сред, в теоретических и эмпирических исследованиях, для объяснения цифровой трансформации субъекта.

Ключевые слова: цифровая среда, доцифровая среда, информационное общество, интерференция в психологии, интерференция цифровой и доцифровой сред.

Информация об авторах: Патраков Эдуард Викторович, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7564-9136>, кандидат педагогических наук, Физико-технологический институт Уральского федерального университета, г. Екатеринбург, Россия.
E-mail: e.v.patrakov@urfu.ru

Панов Виктор Иванович, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией экпсихологии развития и психодидактики, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Психологический институт Российской академии образования», г. Москва, Россия.

E-mail: ecovip@mail.ru

Дата поступления статьи в редакцию: 30.07.2020.

Для цитирования: Патраков Э.В., Панов В.И. О возможности применения понятия «интерференция» для описания области слияния цифровой и доцифровой сред // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 5-14. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-5-14>.

Eduard V. Patrakov

Physical-Technological Institute of the Urals Federal University

Viktor I. Panov

Psychological Institute of the Russian Academy of Education

THE POSSIBILITY FOR APPLYING THE CONCEPT OF “INTERFERENCE” TO DESCRIBE THE AREA WHERE THE DIGITAL AND PRE-DIGITAL ENVIRONMENT MERGE

The reported study was funded by RFBR, project number 19-29-14067 МК

The article is dedicated to the theoretical study of the process of convergence and integration of the digital and pre-digital environments. The general and distinctive features of the following concepts: “information society”, “information environment”, “digital environment” in terms of influence on an individual and on a social group are presented. Based on psychological research in various areas, the authors present a classification of stages where the convergence of the digital and pre-digital environment takes place. The concept of “interference” and its application in psychology and the related disciplines is revealed; the authors’ understanding of interference to describe the area of merging and integration of the digital and pre-digital environments is showcased. The results of the research can be of significance in the study of digital environments in both theoretical and empirical research, explaining the digital transformation of the subject.

Keywords: digital environment, pre-digital environment, information society, interference in psychology, interference of digital and pre-digital environments.

Information about authors: Eduard V. Patrakov, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7564-9136>, Candidate of Pedagogic Sciences, Physical-Technological Institute of the Urals Federal University, Yekaterinburg, Russia.

E-mail: e.v.patrakov@urfu.ru

Viktor I. Panov, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>, Doctor of Psychological Sciences, Professor, chief researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

e-mail: ecovip@mail.ru

Article received: July 10, 2020.

For citation: Patrakov E.V., Panov V.I. The possibility for applying the concept of “interference” to describe the area where the digital and pre-digital environment merge // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 3, pp. 5-14 (In English). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-5-14>.

Introduction

The modern, rapidly changing world creates new conditions for the functioning of individuals and different communities. This is mainly due to the convergence of pre-digital and digital environments [Voiskunskii; Soldatova et al., 2017; Zhuravliov, Nestik, 2016; Metag & Marcinkowski]. In practice, this means that an increasing number of activities (document management, access control, several types of communication, and purchasing) can only be successfully implemented using the tools of the digital environment, i.e. in the conditions of transformation of communicative, technological and other skills of the subject, and in some cases – in life activity as a whole.

Topicality of this research topic is conditioned by the need for a detailed study and psychological description of the process of not just convergence, but integration, and merging of the digital and pre-digital environments. It is a fundamentally new phenomenon, a new environment of life activity, which still has a high level of uncertainty. Therefore, **the aim** of the study is to provide a theoretical understanding of the convergence of the digital and pre-digital environments in terms of the influence on a subject and social groups, as well as a psychological description of the phenomenon of merging, integration of these environments. **The scientific novelty** of the research is represented by the novel use of the term “interference” in relation to digital and pre-digital environments.

The description of the process of convergence of the digital and pre-digital environments

If we consider the development of the information society in terms of convergence and subsequent mutual influence of the digital and pre-digital environments, we can classify the following stages.

The first stage can be attributed to the period of the 1940s–60s, which was a specific preparation for the formation of an information society. In this case, the information society is not yet identical to digital. In particular, Friedrich Eduard Machlup spoke about the advent of the information economy in the sense of possessing information and redistributing it. During this period, marketing ideas based on the modification of consumer behaviour by dosing of information or specific information delivery were developed. This period also includes the beginning of the era of attention to joint professional activities, where a large role was given to clear and operational transmission of information [Homans, Waterman, et al.]. The digital environment is still barely represented in the form of nascent cybernetics at this stage. In the Soviet Union at this time and earlier, research was conducted on machine “mathematics” in line with the teachings of

Russian mathematicians Pafnuty Chebyshev and Aleksey Krylov, but, unlike cybernetics, Soviet researchers clearly differentiated the person (personality) and the machine, focusing on the limited resources of the “machine”. This can be confirmed by the article of Mikhail Yaroshevsky “Cybernetics is a science of obscurantists”, which was published in 1952 [Yaroshevsky]. Even taking into account the enormous ideological pressure of that time, we can still mostly agree with the author of the article.

Using the language of the eco-psychological approach [Panov 2016], the information environment is still a quasi-subject of physiological and psychological influence. The methodological foundations of the study of society in this period mainly trace back to economic schools and cybernetics (for the West), “machine mathematics” (for the Soviet Union).

The second stage, which we can characterise as the beginning of the information era, started in the late 1960s, when psychologists, economists, philosophers noted and started to actively comprehend the process of the global transition of modern civilisation to a new qualitative state – the information society (henceforth information, digital are the terms that are often found as synonyms, emphasising that informatisation is a consequence of the development of digital methods of information transmission). In the studies of psychology in the Soviet Union, the main provisions of the “psychology of computerisation” – a logical continuation of the ideology of the information society were formulated by Oleg Tikhomirov in the late 1980s, but the first research was published in the early 1970s [Tikhomirov]. A significant contribution to the understanding of the information society was made by the postmodernist philosopher Alvin Toffler [Toffler]. The transformation of society to a new era, discussed by philosophers and psychologists, contributed to the introduction of new concepts into the philosophical discourse and psychological research: “information”, “information society”, “virtual environment”, “digital environment”, “informatisation”, etc., as well as a variety of their interpretations in line with various concepts and schools. In English-language research, the concept of informatisation has a rather wide range of connotations, while digitalisation has virtually always one range of similar concepts – an increase in the volume of activities realised in a “digital” form.

The third stage (it is mainly the last two decades) is characterised by a significant diversity and differentiation of approaches to understanding the information society and digital environments, their convergence, which is increasing. In general, Il'ya Garber notes [Garber] that the information society itself transforms the system of psychological knowledge. Today we have

a whole scientific direction – cyberpsychology – and we can distinguish the following research directions: philosophical and psychological aspects of the study of virtual environments and the information society as a whole [Asmolov, Turchin]; attitude to new technologies [Brosnan, Gilbert, Nestik]; the influence of mass media on the mentality of the rising generation [Aisina]; victimisation in the Network and the risks of the information society [Kuss & Griffiths, Soldatova 2014; Patrakov, 2019]; transformation of common communication [Voyskunsky, Rubtsova]; psychology of the information (in the meaning of digital – author notes) environment [Mdivani, Lidskaya, Panov, 2016]; transformation of education [Aismontas]. In general, if the second stage was characterised by the study of digital means as *additions of the subject*, the present time is characterised by approaches to the study of *a single subject* “human-technogenic devices” [Znakov 2017]. Separately, we can note the book “Information and communication technologies in education” [UNESCO], which shows that education in the field of information and communication technologies is the key competence of the modern person.

There is also a significant expansion in the subject of research, but if one goes up to the meta-level, there is one general tendency – the integration of pre-digital and digital environments is increasing, forming a fundamentally new area of life activity which is transforming the subject itself. Further transformation of the information society aims to differentiate the two most important concepts, “information society” and “information environment”.

Information society vs information environment.

Let us focus on the differentiation of the concepts of information society and information environment in order to analyze the following derivative concepts.

The main distinguishing feature of the information society (first of all, revealed in philosophical and sociological research [Biryukova, Bell, Baudrillard]) is the vast amount of information available to most people. Moreover, people themselves become generators of information and exchange it. The information society ideally provides any individual with access to any source of information. It is assumed that this is guaranteed (or will be guaranteed) by law and the level of technology.

In defining the environment, we proceed from an eco-psychological approach to the development of the psyche [Panov 2004, 2014], suggesting that the environment is the structuring of space by the *subject*. It means, if we take this approach, society will consist of numerous environments.

Within the framework of the eco-psychological approach to the development of the psyche, conceptual prerequisites for determining the information environment, its structure, and types of interaction between the components of the “individual-information

environment” relationship were also developed in the form of a summary [Panov 2016]. In the context of this approach to the development of the psyche, the structure of the information environment, as well as the structure of the educational environment [Panov 2007], must include at least four components:

1) spatial-subject component, i.e. a set of objects that store, process and transmit information and with which information interaction is carried out (indicators, books, newspapers, television, cinema, computers, phones, etc.);

2) communicative component, i.e. the set of subject-object and subject-subject communicative interactions that facilitate or hinder receiving, processing or exchanging of information and communicative actions;

3) technological component is a set of instrumental actions (methods, abilities, skills) that are necessary for receiving, storing, processing and exchanging of information (in pedagogic terminology: functional literacy and competency);

4) subjects of the information environment, i.e. agents of information impacts. These include quasi-subjects of information impacts, i.e. technical information and communicative means that perform the function of information impact on an individual or a partner in communication and other information and communicative actions (the Internet, a virtual interlocutor, etc.).

Thus, we will define the key concepts used in this study:

The pre-digital environment is the surrounding reality, where there are no information (digital) factors of influence on a subject, and interpersonal interaction is not arbitrated by information (digital) means.

The information environment is a set (or a system) of conditions and influences that provide a possibility to meet the human needs in various types of information interactions with the environment and with people (subjects) that are representing it [Lidskaya, Mdivani; Panov 2004, 2016].

The digital environment is a part of the information environment that provides an opportunity to meet the human needs in various types of information interactions with the environment and with people (subjects) that are representing it through digital resources (programmes, platforms, etc.).

The concept of **immersive virtual reality** is the closest to the digital environment; the immersive virtual reality is a non-material reality that is sensorially similar to the material, conditionally perceived as material, and has the properties that allow it to be clearly identified by various subjects [Kirik].

In our opinion, such definitions offer an opportunity to study pre-information, information, and digital environments in the context of merging in the conditions of intensive growth of their mutual influence and layering, integration, as well as the impact on an individual and social groups (table 1).

**Features of the information society, the information environment,
and the digital environment as subjects of influence on an individual and social groups**

Attributes	Information society	Information environment	Digital environment	Immersive virtual reality
Source of influence	permanently transformed and perceived information	subjects that mediate their influence with certain information and communication technologies in accordance with the goals	subjects that mediate their influence with certain digital technologies (means, programmes) in accordance with the goals	specialised programme and set of technical devices
Main activities of participants	most workers are engaged in the generation, storage, processing, and implementation of information, especially its highest form-knowledge	transformation of information to meet a group or individuals needs		teaching
Object of influence	<i>all</i> fields of human activity and society	life activity of the subject in conditions limited by a <i>certain</i> space-time continuum	life activity of the subject in conditions limited by a <i>certain</i> space-time continuum and the possibilities of digital resources	professional knowledge, abilities, skills, and sensations
Carrier of influence	1) the information obtained through unimpeded access, dissemination and use; 2) necessary material resources focused on the strategic dominance of informational and intellectual resources	informational content in any form (audio, visual, tactile)		informational content in any form (audio; visual; tactile) that can be broadcast using digital means
The main characteristics of resources	absolute inexhaustibility, environmental friendliness, social integration	individualisation of information according to preferences		information required to obtain an educational result or enjoyment, satisfaction

The “overlay” of pre-digital and digital environments is uneven, due to the characteristics of both the environments and the subject. For example, based on the materials of the Foundation “Public Opinion” [Foundation “Public Opinion”], a decade ago it was found that young people (generation Z) are two, three or several times more likely than their parents to prefer to work (choose a professional activity) using a computer (92% vs 34% among adults), use the Internet when communicating (82% vs 30% among adults), pay for goods and services using plastic Internet cards (50% vs 11% among adults), use the service for rating their home goods (27% vs. 6% among adults). Currently, this tendency is growing – according to “Levada Centre”, the share of Internet users among people aged 18–24 years reaches 90% [Russian media landscape].

Therefore, we believe that we have the right to raise the question of the formation of a new area – the area of the merger of two environments – pre-digital and digital, where it is already difficult or almost impossible to distinguish the influence of the two environments. In our opinion, such a term can be “interference”, primarily understood in physics as the layering, combining, superimposing, and merging of environments.

In the studies related to the human memory [Tomlinson, Sozinov], the phenomenon of

interference is that if skills or words are remembered with a short interval, they interfere with each other, so then the reproduction of words is worse than either of them or one of them. In cognitive psychology, this phenomenon was first shown within associative psychology in the study of remembering and forgetting in 1894 by Georg Elias Nathanael Müller and Friedrich Schumann [Sozinov]. Also, the phenomenon of interference is known in the study of switching and changing activities. The effect here is that when we abruptly change one activity to another, the previous activity seems to have some inertia [Leonova]. It is assumed that this switching involves Interference-related processes, so they interfere with each other due to the fact that these activities are close to each other. For example, after a long run or physical exertion, it is difficult to immediately engage in intellectual or calm work.

The second area of interference research is psycholinguistics, bilingualism, communication in a multilingual environment [Artemieva, Budrenyuk et al., Weinreich 1972, 1979]. For example, Ol'ga Zubkova shows that under the influence of multilingual environmental effects, there is a transformation of the cognitive system – in the field of professional efficiency; stereotyping (changing patterns of thinking, professional stereotypes); selectivity of information and subjective forecasting [Zubkova].

The term interference has already been used in philology since the 1950s, in particular, the work of Uriel Weinreich "Languages in Contact", in 1953, the author considers interference in the context of combining, layering of languages and bilingualism. The psychological aspect of Weinreich's research summarises the following – the researcher sees the reason for the "layering of languages" in the psychological perception of significant elements of grammar by speakers: it is not difficult to determine the psychological reasons why a more explicit, more consciously perceived model is easier to imitate. In his opinion, we can note that the transfer of morphemes is performed, probably, with greater ease also in cases when they are larger in their phonemic structure (i.e. more explicit) [Weinreich, 1976: 121]. In fact, we can interpret this – more information-rich, content-rich environments are able to absorb more "poor" environments.

Thus, from the analysis of previous studies of interference in philology, partly in psycholinguistics and cognitive research, we can draw the following conclusions.

Firstly, interference involves the area where two or more environments merge or overlay. Accordingly, this area has both the characteristics of "parent" environments and its own unique set of properties (for example, the transformation of speech behaviour). Based on this, methods for evaluating a single environment are unlikely to be fully applicable to the interference area. For example, the risks of the Internet and the possibilities of all types of "distant" learning have to be reviewed and understood.

Secondly, the area of interference transforms various types of activities, gradually making them ordinary, daily activities.

Thus, in the authors' understanding, information, and communicative (digital) conditions that mediate all spheres of human life by digital means of communication, i.e., they lead to the digital transformation of human life and its subjectivity become the area of interference between the pre-digital and digital environments.

The area of interference is growing more and more, requiring not just the formation of new skills, but transforming the life activity of the subject. By following this logic, we can expect that a radical transformation of *all* types of human life activity, including the system of education, personal and family life, consumption, upbringing, and morality will come next. Moreover, the next stage may involve not technical, but biotechnical unity of man and the digital environment, which will fundamentally change not only the life activity but also human nature, perhaps human as a species.

As the area of interference of information and "non-information" environments, we understand such a topical and real-life environment for the subject, in which the digital environment serves as a means for

an individual (group) to carry out social interactions of various types, including working with the content of the "pre-digital" information environment. The peculiarity of such an interference environment is that it provides optimal "digital" functioning of the subject, being implemented in educational, working, family, and other activities.

But there are factors of the "pre-digital" environment that are still difficult to change in the conditions of the information environment.

In communication: correlation of words, gestures, intonation; enrichment of intonation manner of speech, its expressiveness; difficulty in the completeness of reflection and feedback; use of open questions (despite the development of information resources, for many programmes it is still difficult to give a detailed assessment of texts).

In sensations: providing the opportunity to "feel" with one's own hands (for example, this is important in technical and medical education); combining tactile experience with a word (sound).

In education: while the delivery of educational material, focuses on all the sensory organs; it differentiates the impact taking into account the degree of severity of existing disorders (for example, when working with people with disabilities, the handicapped) [Patrakov 2015].

But the digital environment is also being transformed in the direction of the development of anthropomorphism, i.e., the possession of "human" features. In this, we see a long reaction to the ideas of cybernetics of the 1940s. Perhaps, this is the main task of the development of information environments – to be "humanlike".

In our understanding, **the anthropomorphism of the information environment** is a set of properties of an information programme that allows it to perform human functions in information interactions for individuals who have no special knowledge in the technical or informational field. In this regard, we find a dual understanding of anthropomorphism. For example, Marina Mdivani [Mdivani 2019] considers anthropomorphism in relation to technology, i.e. when the subject attributes human features and corresponding emotions to technical means. Therefore, to avoid ambiguity, we are talking about anthropomorphism of the information environment, i.e. the situation when engineers and programmers consciously strive to make artificial intelligence "external manifestations" (for example, the programme interface) extremely close to a human. For example, search navigation is increasingly developing – accessibility to the intuitive understanding of actions/algorithms (in fact, according to futurists, it will be possible to programme without special education in the upcoming years); "friendliness" and the presence of hint systems. For example, the appearance of samples when filling up documents, indicating errors, suggestions; the

presence of a feedback system, and administering barrier-free communication. For example, some web sites have a “chat” service with the operator, including voice communication with bots. So, if the service, in reality, offers only to record one's email and/or phone number instead of online communication, in order to get a response at some indefinite time, then such services significantly lose customers. The Internet lives here and now, such sites significantly lose their efficiency and quality of work with clients; the clarity of the informing system. For example, a system of hints, examples, and links to examples; availability of scales for completeness of filling up various forms (for example, 50% completed, 70% completed, etc.); preliminary recommendations for what one might need to have to work with an Internet product (for example, the wording “personal data” is not blurred from the consumer's point of view, specifically: passport).

An example can be also given in international education when the rating system is set not only in points, but also can be translated into smiles, and various actions (for example, a reminder for the timing of the test) are shown in the form of avatars that “remind” of the event with sounds, messages, etc.

In more detail, the interference area can be described as follows and its characteristics that differ from the information environment can be distinguished.

The subject's area of activity is determined by circumstances of force majeure or voluntary consent based on a sense of ease, accessibility, comfort, and other subjectively perceived characteristics, as well as pathological attraction and dependence. The area of interference also includes control situations of life activity, for example, the absence of a card/chip may restrict access to resources for certain types of employment. Also, when the chip is implanted, the interference area may become forced into submission.

The environment of “digital” influence is information content (product, programme, environment, device) or a fact, a situation in the “pre-informational” environment that is compulsory for ensuring any type of activity or life activity in general (for example, an electronic lecture synopsis may be obligatory for verifying the educational activities of a teacher, and on the contrary, ignoring the international etiquette will not allow a specialist to be adequately represented in international scientometric databases).

A subject that is characterised by a willingness to accept the area of interference as a condition and means of its life activity.

Conclusions

Thus, an attempt has been made to psychologically understand the process of development of “digital” and “pre-digital” environments in terms of their influence on the subject. The set of conclusions are as follows.

1. There is an intense convergence of pre-digital and digital environments. Three stages in this process have been identified, the last of which is not the final one.

2. From the point of view of the eco-psychological approach to the development of the psyche, which is key for our research, we distinguish the information society, which assumes people's access to an unlimited amount of information, and information environments, which we understand as a subjective structuring of space. And already within the information environment, we distinguish digital environments. This “nesting doll” model allows us, on the one hand, to see the subject in the context of its interaction with the environment, on the other hand, to clearly differentiate the types of environments.

3. The concept of “interference” in relation to the subject allows us to describe the environment and the subject-environmental interactions and transformation of the subject. The area of interference is not identical to a particular environment, it has both the characteristics of the “parent” environments and its own unique properties.

4. The tendency of the interference environment development is to increase it, to absorb those environments that are less effective from the point of view of the subject of information interactions.

5. The essence of interference is that various types of life activities can no longer be implemented outside of this area, or only potentially possible, but with very high costs.

6. In the area of interference, the digital environment “tends” to be anthropomorphic, i.e., to be similar in its functions to human functions. The area of interference is limited by the area of influence and the capabilities of the carriers of this influence.

Along with the conclusions, the study revealed a number of research lacunas.

1. What are the mechanisms of adaptation of the subject to *the area* of interference? Are they identical to the already systemically analysed mechanisms and laws of adaptation [Rozum], or in this case the question is if they obey other patterns?

2. Is it possible to transfer the understanding of the risks of the information environment (for example, content in line with the work of Galina Soldatova [Soldatova]) to the area of interference, or will it require a different classification model? In our opinion, there is a need for a different approach based on subject-environment interaction; another issue is on the same topic – generation X and partially Y had the experience of living outside the information environment, but generation Z had no such experience. In this case, can we talk about differences in perceptions of risks, for example?

3. What are the patterns of the transformation of various types of activity in the area of interference – games, training, work; also, what will be the patterns of deviation, for example, work behaviour identical to the “pre-digital” environment [Patrakov, Lobanova] or will they have other patterns?

4. What subjective qualities are most characteristic of the subject of digital interference in the social and professional life of a modern person?

In general, these research problems can be reduced to the fundamental task of describing the mechanisms of formation and development of the area of interference and transformation of the subject of the digital environment.

Список литературы

Айсина Р.М., Нестерова А.А. Киберсоциализация молодежи в информационно-коммуникационном пространстве современного мира: эффекты и риски // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10. № 4. С. 42–57. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2019100404>

Артемова Ю.В. Взаимодействие интерференции и референции в переводе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2010. № 3. С. 144–148.

Асмолов А.Г. Гонки за будущим: «...и вот наступило потом!» // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 2(20). С. 60–66.

Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Academia, 2004. 783 с.

Бирюкова Э.А. Философская оценка влияния виртуально-социальных коммуникаций на духовное здоровье человека // Вестник Университета Российской академии образования. 2010. № 3. С. 92–95.

Будренюк Г.М., Григорьевский В.М. Языковая интерференция и методы её выявления. Кишинёв: Штиинца, 1978. 126 с.

Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты / Сост., ред., вступ. ст. и комментарий В.Ю. Розенцвейга. М.: Прогресс, 1972. С. 25–60.

Вайнрайх У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования / Пер. с англ. и комм. Ю.А. Жлуктенко; Вступит. статья В.И. Ярцевой. Киев: «Вища школа», 1979. 263 с.

Войскунский А.Е. Развивается ли агрессивность у детей подростков, увлеченных компьютерными играми? // Вопросы психологии. 2010. № 6. С. 133–143.

Гарбер И.Е. Схемы трансформации психологии в информационном обществе // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2012. Т. 6. № 2. С. 5–13.

Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Психологические факторы негативного отношения к новым технологиям // Психологический журнал. 2016. № 6. С. 5–14.

Знаков В.В. Новый этап развития психологических исследований субъекта // Вопросы психологии. 2017. № 2. С. 3–16.

Зубкова О.С. Интерференция средовых эффектов при понимании каламбура (некоторые результаты эмпирического исследования) // Теория язы-

ка и межкультурная коммуникация. 2014. 2(16). С. 21–27.

Информационные и коммуникационные технологии в образовании. М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. 320 с.

Кирик Т.А. Виртуальная реальность: сущность, критерии, типология: дис. ... канд. филос. наук, 2004. 165 с.

Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний: история создания и перспективы развития // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 1. С. 13–33.

Лидская Э.В., Мдивани М.О. Субъект-средовые взаимодействия с ТВ и Интернетом в контексте традиционных и современных гендерных представлений // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 110–119. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2017220415>

Махлуп Ф. Производство и распространение знаний в США. М.: Прогресс, 1966. 462 с.

Мдивани М.О. Антропоморфные тенденции в восприятии личного автомобиля // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2019. С. 74–81.

Панов В.И. и др. Субъектность в контексте эконсихологического подхода к развитию психики // Образование и саморазвитие. 2015. № 3. С. 10–18.

Панов В.И. Экологическая психология. Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.

Панов В.И. Информационная среда в контексте эконсихологического подхода к развитию психики: концептуальные предпосылки // XII Международная научно-практическая конференция «Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски» / под ред. Л.М. Митиной. М.: Издательство «Перо», 2016. С. 23–27.

Панов В.И. Субъектность в контексте эконсихологического подхода к развитию психики // Образование и саморазвитие. 2015. № 3(45). С. 10–18.

Панов В.И., Патраков Э.В. Представления педагогов и подростков о рисках во взаимодействиях в интернет-среде // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 3. С. 16–29. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250302>

Патраков Э.В. Подростки и интернет: реакции родителей // Сибирский психологический журнал. 2019. № 72. С. 129–144. DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/72/7>

Патраков Э.В., Лобанова Т.Н. Социально-психологические предикторы отклонения трудового поведения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 77–84. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-1-77-84>

Патраков Э.В., Токарская Л.В., Гуцин О.В. Доступная образовательная среда как фактор социальной ответственности вуза / Э.В. Патраков,

Л.В. Токарская, О.В. Гуцин. Екатеринбург: УрФУ, 2015. 184 с.

Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. М.: Речь, 2007. 365 с.

Российский медиаландшафт: основные тенденции использования СМИ Левада-центра. Аналитический отчет – 2017. URL: <http://www.levada.ru/2017/08/22/16440/> (дата обращения: 10.04.2020)

Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть вторая) // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 100–108. DOI <https://doi.org/10.17759/chp.2019150410>

Сергеев С.Ф. Эргономика иммерсивных сред: методология, теория, практика: автореф. дис. ... докт. псих. наук. Санкт-Петербург, 2010. 42 с.

Созинов А.А. Эффект интерференции и реорганизация памяти при научении: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 24 с.

Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Неосведомленность родителей о столкновении подростков с рисками в интернете: содержание и психологические факторы // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 1, С. 71–83 DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920002251-2>

Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Российские подростки и родители: цифровая компетентность и онлайн-риски // Академический вестник Академии социального управления. 2017. № 3(25). С. 7–18.

Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл, 2017. 375 с.

Тихомиров О.К. Психологические проблемы системы «человек–ЭВМ». М.: М-во здравоохранения СССР: Центр. ин-т усовершенствования врачей: НО ЦОЛИУ, 1973. 17 с.

Тоффлер Э. Шок будущего / пер. с англ. Э. Тоффлер. М.: АСТ, 2003. 557 с.

Турчин А.В. О возможных причинах недооценки рисков гибели человеческой цивилизации // Проблемы управления рисками и безопасностью. Труды Института системного анализа РАН. Т. 31. М., 2007. С. 266–305

Фонд «Общественное Мнение» на XIII Томском Инновационном Форуме INNOVUS-2010. URL: https://bd.fom.ru/report/map/fomterri/fomterry_pressr/fomter250510_pressr (дата обращения 11.04.2020).

Ярошевский М. Литературная газета. 5 апреля 1952 г. URL: <https://archive.is/20121203211712/makhk.livejournal.com/209944.html> (дата обращения 11.04.2020).

Baudrillard J. Global debt and parallel universe // CTheory. 2015. С. 10–16/1996.

Brosnan M., et al. The impact of pathological levels of internet-related anxiety on internet usage. Journal of Educational Computing Research, 2012, № 46(4).

pp. 341–356. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2190/EC.46.4.b> (дата обращения 11.04.2020).

Gilbert D., Lee-Kelley L., & Barton M. Technophobia, gender influences and consumer decision-making for technology-related products. European Journal of Innovation Management, 2003. № 6(4), pp. 253–263.

Homans G. Social behavior: its elementary forms. N.Y: Harcourt Brace Jovanovich, 1961.

Metag J. & Marcinkowski F. Technophobia Towards Emerging Technologies? A Comparative Analysis of the Media Coverage of Nanotechnology in Austria, Switzerland and Germany. Journalism: Theory, Practice and Criticism, 2014, № 15(4), pp. 463–481.

Nestik T. et al. Technophobia as a cultural and psychological phenomenon: Theoretical Analysis. Interação-Revista De Ensino, Pesquisa E Extensão, 2018, 20(1), pp. 266–281.

Panov V.I. From Environmental Psychology to Subject-Environment Interactions. Proceedings of the 2017 2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities". (ICCESSH 2017). Part of the series ASSEHR. Moscow, Russia. Vol. 124, pp. 1135–1139. DOI: <https://doi.org/10.2991/iccessh-17.2017.265>

Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Nestik T.A. Tsifrovoe pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost' [Digital generation of Russia: competence and safety]. Moscow: Smysl, 2017. 375 p.

Soldatova G.V., Rasskazova E.I. Assessment of the digital competence in Russian adolescents and parents: Digital Competence Index. Psychology in Russia: State of the Art, 2014, № 7(4), pp. 65–74.

Tomlinson T.D., Huber D.E., Rieth C.A., Davelaar E.J. An interference account of cue-independent forgetting in the no-think paradigm // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2009, 106 (37), pp. 15588–15593.

Waterman R.Jr., Peters T., Phillips J.R. Structure Is Not Organisation // Business Horizons, 1980, Vol. 23, № 3, pp. 14–26.

References

Aisina R.M., Nesterova A.A. *Kibersotsializatsiia molodiozhi v informatsionno-kommunikatsionnom prostranstve sovremennogo mira: efekty i riski* [Cyber socialisation of youth in the information and communication space of the modern world: effects and risks]. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society]. 2019, Vol. 10, № 4, pp. 42–57. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2019100404> (In Russ.)

Artem'eva Iu.V. *Vzaimodeistvie interferentsii i referentsii v perevode* [The interaction of interference and reference in translation]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Lingvistika* [Bulletin of Moscow State Regional

University. Series: Linguistics]. 2010, № 3, pp. 144–148. (In Russ.)

Asmolov A.G. *Gonki za budushchim: "...i vot nastupilo potom!"* [Race for the future: "... and then came future!"]. *Povolzhskii pedagogicheskii poisk* [Volga region pedagogic search]. 2017, № 2(20), pp. 60–66. (In Russ.)

Bell D. *Griadushchee postindustrial'noe obshchestvo: opyt sotsial'nogo prognozirovaniia, Per. s angl. pod red. V.L. Inozemtseva* [The coming post-industrial society: the experience of social forecasting, ed. by V.L. Inozemtsev]. Moscow, Academia Publ., 2004, 783 p. (In Russ.)

Biriukova E.A. *Filosofskaia otsenka vliianiia virtual'no-sotsial'nykh kommunikatsii na dukhovnoe zdorov'e cheloveka* [Philosophical assessment of the impact of virtual social communications on the spiritual health of a person]. *Vestnik Universiteta Rossiiskoi akademii obrazovaniia* [Bulletin of the University of the Russian Academy of Education]. 2010, № 3, pp. 92–95. (In Russ.)

Budreniuk G.M., Grigorevskii V.M. *Iazykovaia interferentsiia i metody eio vyiavleniia* [Language interference and methods of its detection]. Chişinău, Ştiinţă Publ., 1978, 126 p. (In Russ.)

Weinreich U. *Odnioazychie i mnogioazychie* [Monolingualism and multilingualism]. *Novoe v lingvistike. Vyp. VI. Iazykovye kontakty, Sost., red., vstup. st. i kommentarii V.Iu. Rozentsveiga* [New in linguistics. Issue VI. Languages in contact, comp., ed., entry. art. and the commentary by V.Yu. Rosenzweig]. Moscow, Progress Publ., 1972, pp. 25–60. (In Russ.)

Weinreich U. *Iazykovye kontakty: Sostoianie i problemy issledovaniia, Per. s angl. i komm. Iu.A. Zhluktenko; Vstupit. stat'ia V.I. Iartsevoi* [Languages in contact: State and research problems, Per. from English and comm. Yu.A. Zhluktenko]. Kyiv, Vyscha shkola Publ., 1979, 263 p. (In Russ.)

Voiskunskii A.E. *Razvivaetsia li agressivnost' u detei podrostkov, uvlechionnykh komp'iuternymi igrami?* [Does aggressiveness develop in adolescent children who are addicted to computer games?] *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 2010, № 6, pp. 133–143. (In Russ.)

Garber I.E. *Skhemy transformatsii psikhologii v informatsionnom obshchestve* [Schemes of transformation of psychology in the information society]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Psikhologiya* [Bulletin of Novosibirsk State University. Series: Psychology]. 2012. Vol. 6. № 2. pp. 5–13. (In Russ.)

Zhuravliov A.L., Nestik T.A. *Psikhologicheskie faktory negativnogo otnosheniia k novym tekhnologiam* [Psychological factors of negative attitudes towards new technologies]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal]. 2016, № 6, pp. 5–14. (In Russ.)

Znakov V.V. *Novyi etap razvitiia psikhologicheskikh issledovaniia sub"ekta* [A new stage in the development

of psychological research of the subject]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2017, № 2, pp. 3–16. (In Russ.)

Zubkova O.S. *Interferentsiia sredovykh effektiv pri ponimani kalambura (nekotorye rezul'taty empiricheskogo issledovaniia)* [Interference of environmental effects in understanding puns (some results of empirical research)]. *Teoriia iazyka i mezhkul'turnaia kommunikatsiia* [Theory of language and intercultural communication]. 2014. № 2(16). pp. 21–27. (In Russ.)

Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v obrazovanii. Moscow, UNESCO Publ., 2013. 320 p. (In Russ.)

Kirik T.A. *Virtual'naia real'nost': sushchnost', kriterii, tipologiya: dis. ... kand. filos. Nauk* [Virtual reality: essence, criteria, typology, thesis], 2004, 165 p. (In Russ.)

Leonova A.B., Kuznetsova A.S. *Strukturno-integrativnyi podkhod k analizu funktsional'nykh sostoianii: istoriia sozdaniia i perspektivy razvitiia* [Structural-integrative approach to the analysis of functional states: the history of creation and development prospects]. *Vestnik moskovskogo universiteta. Serii 14. Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology], 2019, № 1, pp. 13–33. (In Russ.)

Lidskaia E.V., Mdivani M.O. *Sub"ekt-sredovye vzaimodeistviia s TV i Internetom v kontekste traditsionnykh i sovremennykh gendernykh predstavlenii* [Subject-environmental interactions with TV and the Internet in the context of traditional and modern gender concepts]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2017, Vol. 22, № 4. pp. 110–119. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2017220415> (In Russ.)

Machlup F. *Proizvodstvo i rasprostranenie znaniia v SShA* [Production and dissemination of knowledge in the United States]. Moscow, Progress Publ., 1966. 462 p. (In Russ.)

Mdivani M.O. *Antropomorfnye tendentsii v vospriiatii lichnogo avtomobilia* [Anthropomorphic tendencies in the perception of a personal car]. *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Serii: Psikhologiya* [Bulletin of Samara Humanitarian Academy. Series: Psychology], 2019, pp. 74–81. (In Russ.)

Panov V.I. i dr. *Sub"ektnost' v kontekste ekopsikhologicheskogo podkhoda k razvitiu psikhiki* [Subjectivity in the context of the ecopsychological approach to the development of the psyche]. *Obrazovanie i samorazvitie* [Education and self-development]. 2015, № 3, pp. 10–18. (In Russ.)

Panov V.I. *Ekologicheskaya psikhologiya. Opyt postroeniia metodologii* [Environmental psychology. Experience in constructing a methodology]. Moscow, Nauka Publ, 2004, 197 p. (In Russ.)

Panov V.I. *Informatsionnaia sreda v kontekste ekopsikhologicheskogo podkhoda k razvitiu*

- psikhiki: kontseptual'nye predposylki* [Information environment in the context of an ecopsychological approach to the development of the psyche: conceptual prerequisites]. *XII Mezhdunarodnaia nauchno-prakticheskaiia konferentsiia "Psikhologiiia lichnostno-professional'nogo razvitiia: sovremennye vyzovy i riski"*, pod red. L.M. Mitinoi [XII International scientific and practical conference "Psychology of personal and professional development: modern challenges and risks", ed. by L.M. Mitina]. Moscow, Pero Publ., 2016. pp. 23–27. (In Russ.)
- Panov V.I. *Sub'ektnost' v kontekste ekopsikhologicheskogo podkhoda k razvitiuu psikhiki* [Subjectivity in the context of the ecopsychological approach to the development of the psyche]. *Obrazovanie i samorazvitie* [Education and self-development], 2015, № 3(45), pp. 10–18. (In Russ.)
- Panov V.I., Patrakov E.V. *Predstavleniia pedagogov i podrostkov o riskakh vo vzaimodeistviiakh v internet-srede* [Representations of pedagogues and adolescents about risks in interactions in the Internet environment]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. 2020, Vol. 25, № 3, pp. 16–29. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250302> (In Russ.)
- Patrakov E.V. *Podrostki i internet: reaktsii roditeliei* [Adolescents and the Internet: Parents' Reactions]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Psychological Journal]. 2019, № 72, pp. 129–144. DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/72/7> (In Russ.)
- Patrakov E.V., Lobanova T.N. *Sotsial'no-psikhologicheskii prediktory otkloneniia trudovogo povedeniia* [Social-psychological predictors of rejection of work behaviour]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Pedagogika. Psikhologiiia. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University]. 2020, Vol. 26, № 1, pp. 77–84. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-1-77-84> (In Russ.)
- Patrakov E.V., Tokarskaia L.V., Gushchin O.V. *Dostupnaia obrazovatel'naia sreda kak faktor sotsial'noi otvetstvennosti vuzov* [Accessible educational environment as a factor of social responsibility of the university]. Yekaterinburg, UrFU Publ, 2015, 184 p. (In Russ.)
- Rozum S.I. *Psikhologiiia sotsializatsii i sotsial'noi adaptatsii cheloveka* [Psychology of socialisation and social adaptation of a person]. Moscow, Rech' Publ., 2007, 365 p. (In Russ.)
- Rossiiskii medialandshaft: osnovnye tendentsii ispol'zovaniia SMI Levada-tsentra. *Analiticheskii otchiot – 2017* [Russian media landscape: main trends in the use of Levada Centre media. Analytical report – 2017]. URL: <http://www.levada.ru/2017/08/22/16440/> (access date: 10.04.2020) (In Russ.)
- Rubtsova O.V. *Tsifrovye tekhnologii kak novoe sredstvo oposredovaniia (Chast' vtoraia)* [Digital technologies as a new means of mediation (Part Two)]. *Kul'turno-istoricheskaiia psikhologiiia* [Cultural-Historical Psychology], 2019, Vol. 15, № 4, pp. 100–
108. DOI <https://doi.org/10.17759/chp.2019150410> (In Russ.)
- Sergeev S.F. *Ergonomika immersivnykh sred: metodologiia, teoriia, praktika: avtoref. dis. ... dokt. psikh. nauk* [Ergonomics of immersive environments: methodology, theory, practice: thesis], Sankt-Peterburg, 2010, 42 p. (In Russ.)
- Sozinov A.A. *Effekt interferentsii i reorganizatsiia pamiati pri nauchenii: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk* [The effect of interference and memory reorganisation during learning: thesis]. Moscow, 2008. 24 p. (In Russ.)
- Soldatova G.U., Rasskazova E.I. *Neosvedomlennost' roditeliei o stolknovenii podrostkov s riskami v internete: sodержanie i psikhologicheskie faktory* [Lack of awareness of parents about the collision of adolescents with risks on the Internet: content and psychological factors]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal]. 2019. Vol. 40. № 1, pp. 71–83 DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920002251-2> (In Russ.)
- Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Zotova E.Iu. *Rossiiskie podrostki i roditeli: tsifrovaia kompetentnost' i onlain-riski* [Russian adolescents and parents: digital competency and online risks]. *Akademicheskii vestnik Akademii sotsial'nogo upravleniia* [Academic Bulletin of the Academy of Social Management], 2017, № 3(25), pp. 7–18. (In Russ.)
- Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Nestik T.A. *Tsifrovoe pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost'* [The digital generation of Russia: competency and safety]. Moscow, Smysl Publ, 2017, 375 p. (In Russ.)
- Tikhomirov O.K. *Psikhologicheskii problemysistemy "chelovek-EVM"* [Psychological problems of the "man-computer" system]. Moscow, M-vo zdavookhraneniia SSSR, Tsentr. in-t usovershenstvovaniia vrachei, NO TsOLIU Publ., 1973. 17 p. (In Russ.)
- Toffler A. *Shok budushchego, per. s angl. A. Toffler* [Shock of the future, trans. from English by the author himself]. Moscow, ACT. Publ., 2003. 557 p. (In Russ.)
- Turchin A.V. *O vozmozhnykh prichinakh nedootsenki riskov gibeli chelovecheskoi tsivilizatsii* [On Possible Reasons for Underestimating the Risks of Death of Human Civilisation]. *Problemy upravleniia riskami i bezopasnost'iu. Trudy Instituta sistemnogo analiza RAN* [Problems of Risk and Security Management. Proceedings of the Institute for System Analysis of the Russian Academy of Sciences]. Vol. 31. Moscow, 2007. pp. 266–305 (In Russ.)
- Fond "Obshchestvennoe Mnenie" na XIII Tomskom Innovatsionnom Forume INNOVUS-2010 [Public Opinion Foundation at the XIII Tomsk Innovation Forum INNOVUS-2010]. URL: https://bd.fom.ru/report/map/fomterri/fomterry_pressr/fomter250510_pressr (access date: 11.04.2020). (In Russ.)
- Iaroshevskii M. *Literaturnaia gazeta*. 5 apreliia 1952 g. [Literary newspaper. April 5, 1952] URL: <https://archive.is/20121203211712/makhk.livejournal.com/209944.html> (access date: 11.04.2020). (In Russ.)

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-15-21>
УДК 159.922.7

Посохова Светлана Тимофеевна
Санкт-Петербургский государственный университет
Колпакова Анастасия Евгеньевна
Санкт-Петербургский государственный университет

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ИНФОРМАЦИОННОЙ СЕМЕЙНОЙ СРЕДЫ И ДЕЗАДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Актуальность исследования связи эмоционального компонента информационной среды семьи и склонности к дезадаптивному поведению подростков определена тенденцией к повышению роли информационной среды в обществе, в частности семье. В исследовании эмоциональной составляющей информационной семейной среды и ее связи с дезадаптивным поведением подростков участвовало 70 человек, представляющих собой 35 диад «подросток – родитель». Использовалась авторская методика «Информационная среда семьи» и методика определения склонности к отклоняющемуся поведению Э.В. Леус. В 40 % случаев семейная информационная среда представлена единством в переживании подростками и родителями интереса и волнения во время использования гаджетов. Переживание ими радости, удивления и печали раскрывает их индивидуальные различия во взаимодействии с семейной информационной средой. Склонность к девиантному поведению рассматривалась в качестве основного показателя социально-психологической дезадаптации подростков. У всех 35 подростков выявлена разная степень склонности к дезадаптации. Обнаружена связь в переживании радости в интернете со склонностью к зависимому, агрессивному и противоправному поведению. Полученные результаты могут быть использованы в работе школьной психологической службы, а также в психотерапии подростков и семьи.

Ключевые слова: дезадаптация, поведение, подростки, информационная семейная среда, эмоциональный компонент, информационная зависимость.

Информация об авторах: Посохова Светлана Тимофеевна, доктор психологических наук, профессор кафедры специальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия.

E-mail: svetpos@mail.ru

Колпакова Анастасия Евгеньевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6564-8738>, аспирант кафедры специальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия.

E-mail: belova_asya@mail.ru

Дата поступления статьи: 06.06.2020.

Для цитирования: Посохова С.Т., Колпакова А.Е. Взаимосвязь эмоционального компонента информационной семейной среды и дезадаптивного поведения подростков // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 15-21. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-15-21>.

Svetlana T. Posokhova
Saint Petersburg State University
Anastasiya Ye. Kolpakova
Saint Petersburg State University

THE STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE EMOTIONAL COMPONENT OF FAMILY'S INFORMATIONAL ENVIRONMENT AND ADOLESCENTS' DISADAPTIVE BEHAVIOUR

Topicality of the study of the connection between the emotional component of family's informational environment and the propensity for disadaptive behaviour of adolescents is determined by the tendency to increase the role of the information environment in society, in particular in the family. The study of the emotional component of the informational family environment and its connection with disadaptive behaviour of adolescents involved 70 people, representing 35 teen-parent dyads. The authors' method «Information environment of the family» and the method of determining the propensity to deviate behaviour of El'vira Leus were used. In 40% of cases, the family information environment is represented by the unity in the experience of adolescents and parents of interest and excitement while using gadgets. Their experience of joy, surprise and sadness reveals their individual differences in interaction with the family information environment. The tendency to deviant behaviour was considered to be the main indicator of the socio-psychological disadaptation of adolescents. All the 35 adolescents showed varying degrees of disadaptation. A connection was found in the experience of joy on the Internet with a tendency to addictive, aggressive and unlawful behaviour. The results can be used in the work of the school psychological service, as well as in psychotherapy of adolescents and families.

Keywords: disadaptive, behaviour, adolescents, family's informational environment, emotional component, informational dependence.

Information about the author: Svetlana T. Posokhova, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Special Psychology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: svetpos@mail.ru

Anastasiya Ye. Kolpakova, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6564-8738>, postgraduate student of the Department of Special Psychology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: belova_asya@mail.ru

Article received: June 06, 2020.

For citation: Posokhova S.T., Kolpakova A.Ye. The study of the relationship between the emotional component of family's informational environment and adolescents' disadaptive behaviour. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 3, pp. 15-21 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-15-21>.

В настоящее время в обществе усиливается проблема влияния информационно-технических средств на человека и его жизнеустройство, и в первую очередь обостряется проблема информационной зависимости подростков. Тотальная информатизация общества трансформирует среду, в которой растет ребенок. Постоянный контроль за внешней жизнью подростка и давление со стороны родителей, следящих за его местонахождением и деятельностью через цифровые устройства (мобильный телефон, видеонаблюдение в школе, системы навигации, контроль соцсетей и т. д.) порождают новые факторы роста девиантных проявлений среди подростков [Фельдштейн: 27]. Подросток в таких условиях информационной гиперопеки и гипервнимания лишается личного пространства, свободы выбора и возможности отвечать за свои действия и их результат. При этом взрослые следят лишь за внешней жизнью подростка, утрачивая доступ к его внутреннему миру, его мыслям и переживаниям. Потеря эмоциональной поддержки от родителей и непосредственного контакта с ними в период становления личности и формирования жизненных проекций у подростка приводят к усилению переживания кризисного периода отрочества, к протестным реакциям и различным поведенческим аномиям [Личко: 13; Лоскутова: 16]. Причем протестное поведение современного подростка чаще всего носит характер не внешней эпатажности, проявляющейся в одежде и внешнем облике, а внутренней. Внутренний протест демонстрируется выплеском негативных переживаний в блогах в соцсетях, в создании опасных видео, «селфи», которые подростки выкладывают в Интернете. Это своеобразное отчуждение и отвержение мира взрослых проявляется также в игнорировании их просьб и замечаний, неуважении и даже оскорблении старших. За этим поведением скрывается изолированность и одиночество современного подростка, эмоциональной близости и поддержки он не находит ни среди взрослых, ни среди виртуальных друзей [Проект: 22].

Однако в информационное пространство и во все информационные потоки вовлекаются не только подростки, но и вся семья в целом. Семья, относясь к одному из ключевых социальных институтов развития и становления человека как личности и как индивидуальности, подчиняется общим тенденциям информатизации общества [Ананьев: 2; Колин: 11]. В то же время каждая семья создает

особую информационную среду, отражает, трансформирует эмоции и переживания членов семьи при взаимодействии с цифровым пространством.

В условиях постоянного глобального информационного прессинга меняется внутрисемейная атмосфера, семейные ценности, форма коммуникации между членами семьи, это создает особые условия эмоционального развития подростков [Белл: 3; Дружинин: 7]. Известно, что предпосылками для возникновения зависимого поведения служат нарушения эмоционального развития ребенка, истоки которых кроются в семье [Абульханова-Славская: 1]. Информационная среда меняет устоявшийся уклад и все внутрисемейные процессы, выступая фактором как развития, так и отклоняющегося поведения подростков. Создается противоречие: информационная среда влияет не только на подростка, но и на семью, при этом задачи подросткового периода сохраняются, а возрастные потребности реализуются именно в семье, которая трансформировалась и изменилась под действием цифровизации общества. В настоящее время образовался острый дефицит научных знаний в изучении проблемы влияния информационной среды на развитие личности, а возрастающая роль информационно-технических средств в жизни общества создает потребность в изучении их влияния на семью и здоровье ребенка.

Школьные психологи отмечают увеличение случаев девиантных проявлений среди подростков, таких как негативизм, вспышки агрессии и, наоборот, случаи ухода от реальности, эмоциональной отстраненности и безразличия к происходящему, которые они связывают со злоупотреблением гаджетами. Подростковая проблема интернет-зависимости, игромании и зависимости от гаджетов выступает на первое место среди запросов, с которыми сталкиваются практикующие специалисты в области детской и семейной психологии. Среди психосоциальных факторов зависимого поведения подростков ученые называют нарушение развития навыков определения и регуляции собственного эмоционального поведения, закладываемые в семье [Змановская, Короленко: 9]. Подростки со склонностью к зависимому поведению имеют трудности в различении собственных чувств, плохо понимают свои переживания и переживания окружающих. Такое происходит у подростков, чьи родители не откликнулись на их эмоциональные потребности, не были достаточно чуткими, и подросток часто сталкивался с отвержением, агрессией

и принятием [Бухановский: 4; Змановская: 8]. Поэтому необходимы комплексные исследования семьи, в особенности эмоционального компонента, в информационном контексте с целью создания системы диагностики, профилактики и коррекции девиантного поведения подростков в информационной среде [Войскунский: 5].

Таким образом, информационная среда создает особые условия современной действительности для формирования детско-родительских отношений в условиях дефицита эмоциональной близости и доверия и возрастающего контроля с помощью цифровых устройств [Посохова: 21; Тихомиров: 25]. При этом потребность в общении и обмене переживаниями внутри семьи остается, и это подтверждается данными нашего исследования: подростки и родители едины в выборе живого общения при выборе средств коммуникации внутри семьи, что говорит об актуальной потребности в живом общении, позволяющем обмениваться эмоциями и переживаниями во время общения, в отличие от цифровых средств коммуникации [Jackson: 31]. Однако, по данным опроса, за экраном цифрового устройства подросток проводит большую часть своего времени – до 7 часов в день, заменяя живое общение компьютером. Это раскрывает основное противоречие и конфликт современной ситуации в детско-родительской коммуникации.

Нами было проведено исследование, цель которого заключалась в изучении эмоционального компонента семейной информационной среды и дезадаптивного поведения подростков. В понимании среды мы основывались на идее А.Ф. Лазурского и рассматривали информационную среду при ее опосредующем воздействии на развитие личности в динамике ее приспособления (адаптации) к окружающей среде [Лазурский: 12]. Методологической основой для создания опросника, кроме средового подхода А.Ф. Лазурского, послужили: психология отношений В.Н. Мясищева [Мясищев: 20], теория базовых эмоций К. Изарда [Изард: 10], теория информационного общества И. Масуды [Masuda: 32], концепция нового общества Г. Маклюэна [Маклюэн: 17]. «Интеграция этих идей позволила нам понимать семейную информационную среду как систему отношений семьи и информационно-технических ресурсов, трансформирующую внутрисемейные процессы, а также вектор взаимодействия семьи с окружающей реальностью» [Посохова и др. 2019а: 90].

Семейная информационная среда понималась нами как особая социокультурная реальность, совокупность двух интегральных компонентов: технического и психологического [Посохова и др.: 29]. Технический компонент включает в себя используемые в семье современные информационно-коммуникационные технологии и средства получения информации с ее содержанием. Психоло-

гический компонент – это система внутрисемейных отношений, включающая в себя ценностное отношение каждого члена семьи к существующим информационно-коммуникационным средствам, приверженность к определенным средствам получения информации, а также эмоциональный фон взаимодействия с информационными технологиями и межличностного взаимодействия.

В данном исследовании эмоциональный компонент рассматривался нами как структурный элемент семейной информационной среды, отражающий особенности эмоционального отношения подростков к использованию информационных ресурсов ими самими и их родителями, а также особенности эмоционального отношения родителей и понимания ими риска негативного влияния на поведение детей.

В исследовании участвовало 35 диад «подросток – родитель». Группа подростков состояла из учащихся разных общеобразовательных школ г. Санкт-Петербурга в возрасте 14–16 лет: 16 девочек и 19 мальчиков. Выборку родителей составили 29 женщин и 6 мужчин, средний возраст которых 40 лет. Результаты исследования, полученные с помощью авторского опросника «Информационная среда семьи», рисуночной пробы «Мир моей семьи» и опросника «Склонность к девиантному поведению (СДП)» Э.В. Леус, А.Г. Соловьева для подростков, свидетельствуют о существовании специфических особенностей эмоционального компонента семейной информационной среды.

Согласно полученным результатам, интернет выступает основным источником получения информации в опрошенных семьях, о чем свидетельствует отсутствие статистически значимых различий между выборкой подростков и родителей. В 40 % семей эмоциональный компонент их информационной семейной среды представлен совместным переживанием подростками и родителями интереса и волнения во время использования интернета. Также общность проявляется в редких переживаниях отвращения (18 % подростков и 10 % родителей), стыда (18 % подростков и 5 % родителей), а также презрения и смущения (по 15 % среди подростков и по 4 % среди родителей), гнева (13 % подростков и 7 % родителей), горя и вины-страдания (по 13 % среди подростков и 3 % среди родителей).

Тем не менее, несмотря на общность, существуют и индивидуальные различия в эмоциональной сфере информационной семейной среды. Различия проявились в переживании радости, удивления и печали во время использования интернета подростками и родителями. Так, подростки чаще испытывают радость в интернете – в 70 % случаев, а родители лишь в 29 % (статистически значимые различия при $p \leq 0,05$), для 50 % подростков характерно переживание удивления, в то время как

родителям свойственно переживать удивление в 30 % случаев (статистически значимые различия при $p \leq 0,01$). Также подростки чаще переживают печаль (30 %), чем родители (8 %), о чем свидетельствуют выявленные статистически значимые различия при $p \leq 0,05$. Становится очевидным, что подростки при взаимодействии с информационной средой переживают большую гамму эмоций, чем родители, от радости до печали. Информационная семейная среда формирует более глубокое и разнообразное восприятие интернета подростками, чем родителями. Юноши-подростки чаще девушек переживают печаль при использовании интернета (статистически значимые различия при $p \leq 0,05$).

Эмоциональный компонент информационной среды семьи также создается переживаниями, которые репрезентируют родители и дети при взаимодействии с информационной средой. Эти чувства сложно дифференцированы, респонденты определяли их с трудом, о чем свидетельствуют прочерки и отписки при ответе на данный вопрос методики. Среди подростков 30 % воздержались от ответа на вопрос, что переживают их родители, когда сидят в интернете. В то же время половина родителей также не смогла определить, что переживает их ребенок при использовании интернета. Возникает предположение, что и подростки, и родители не углубляются в чувства друг друга при взаимодействии с интернет-пространством, не замечают переживаний друг друга, а воспринимают погруженность в инфосреду как обыденность. Объединяет обе группы то, как редко они репрезентируют негативные эмоции – печаль, гнев, отвращение, вину, стыд, горе и презрение. Родители и дети по-разному репрезентируют переживания радости (30 % подростков против 11 % родителей), удивления (14 % и 5 % соответственно) и интереса-волнения (13 % подростков и 26 % родителей). Таким образом, эмоциональный компонент информационной семейной среды имеет сложную структуру, его трудно диагностировать. Трудности возникают в репрезентации родителями и подростками чувств в информационной среде при наблюдении друг за другом.

Анализ различий в переживании эмоций матерями и отцами при использовании интернета их детьми показал: в целом матерям менее свойственно переживание различных эмоций в связи с использованием интернета их детьми. Они реже, чем отцы, переживают презрение, горе-страдание, стыд, смущение (статистически значимые различия при $p \leq 0,01$), отвращение, интерес-волнение (статистически значимые различия при $p \leq 0,05$). Возможно, эта тенденция обусловлена тем, что матери имеют низкую мотивацию для анализа и самоотчета своих чувств или им сложнее дифференцировать свои чувства. Другая возможная причина – более высокая значимость для матерей факта того, что их ребенок находится дома, в безопасности, даже если

он погружен в информационную среду, это не вызывает у них острых переживаний.

По результатам опроса у 87 % родителей складывается единое мнение о том, что информация, которая исходит из групп в социальных сетях и блогах, из видео, оказывает негативное воздействие на подрастающее поколение. В ней, по мнению родителей, содержатся сцены агрессии, насилия и секса, элементы, побуждающие к суицидальному поведению и пропагандирующие экстремизм. Видимо, поэтому подростки, так же как и родители, определяют телефонный звонок ведущим способом передачи информации внутри семьи: 80 % и 64 % соответственно. Это наиболее безопасный способ передачи информации, по мнению обеих групп респондентов. Однако подростки чаще, чем их родители, передают информацию с помощью смс-сообщения (63 % и 20 % соответственно) и мессенджеров, таких как Viber, WhatsApp, Telegram и др. (40 % и 11 % соответственно). Родители же в 57 % случаях предпочитают передавать информацию в форме личного сообщения (различия статистически значимы при $p \leq 0,05 - 0,01$). Остальные формы передачи информации, такие как социальные сети, бумажные записки и передача информации через других взрослых, менее предпочитаемы в исследуемых семьях [Посохова и др.: 30].

Результаты исследования семейной информационной среды, полученные с помощью рисуночной пробы «Мир моей семьи», отражают представления подростков об их семейной среде в символическом (54 % опрошенных) и конкретном (37 %) проявлении. Качественный анализ и систематизация полученных материалов показали, что в символическом виде подростки стремятся изображать мир семьи с помощью таких элементов, как изображение дома, солнца и сердца, а также животных, воды, часов и проч. Примечательно, что в картину мира их семьи не входят атрибуты информационной среды. Методика позволяет обнаружить эмоциональный компонент семейной среды в представлениях подростков, проявляющийся в изображениях сердца, смайликов, солнца, что свидетельствует о позитивном отношении к семейной среде (47 %). Наряду с этим, в рисунках присутствуют изображения змеи, часов (12 %), что в целом может свидетельствовать о неоднозначном отношении подростков к семье, о сложных отношениях внутри семьи. В некоторых рисунках (6 %) подростки выражают проблемные стороны взаимодействия с семьей, отображая значимые для себя ситуации и моменты жизни, сопровождая их подписями и диалогами, представляя рисунки в виде комиксов. Многие рисунки отражают представления подростков о семейных ценностях: присутствуют предметы творческой и профессиональной деятельности (ноты, микрофон, картина, кисть, краски), хобби, а также изображены предме-

ты совместного досуга всех членов семьи (пикник, накрытый стол, чтение книги). В 89 % изображений присутствуют признаки духовных и семейных ценностей, и лишь в 11 % рисунков встречаются элементы информационной семейной среды, такие как телефон, компьютер, телевизор, и атрибуты материального мира (предметы мебели, домашней утвари, марки машин и одежды). В целом рисунки подростков свидетельствуют о доминировании ценности совместного досуга, о нематериальной составляющей семейной среды в представлениях подростков, о приоритетной ценности живого общения, а использование информационных ресурсов – в меньшей степени.

Для исследования взаимосвязи особенностей эмоционального компонента информационной среды семьи и склонности к девиантному поведению подростков нами были построены корреляционные плеяды статистически значимых связей в диапазоне $p \leq 0,05 - 0,01$. Оказалось, что социально обусловленное поведение подростков связано с эмоциями, переживаемыми во время самостоятельного использования интернета и во время использования интернета их родителями. Зависимое и противоправное поведение подростков связано с переживанием подростками радости при использовании интернета и вовлеченностью подростков в интернет. То есть чем выше склонность к зависимому и противоправному поведению, тем чаще подростки испытывают радость при использовании интернета, больше вовлечены в него. Справедлива и обратная тенденция: чем больше подростки испытывают радости во время использования интернета и вовлечены в него, тем выше у них склонность к противоправному и зависимому поведению. Принятие интернета связано со склонностью к зависимому поведению, в том числе интернет-зависимости. Подростки, переживающие радость в интернете, более склонны к агрессивному поведению. Важным в изучении связи дезадаптивных форм поведения подростков с особенностями их информационной среды семьи видится тенденция к сочетанию возраста начала использования Интернета и склонности к зависимому поведению ребенка. Более ранний возраст самостоятельного приобщения к интернет-пространству сопровождается более выраженной склонностью ребенка к формированию зависимостей.

Таким образом, на основании полученных данных можно говорить о существовании семейной информационной среды как особого явления современной действительности, в условиях которой растет и развивается подросток. Информационная среда семьи – сложный многокомпонентный феномен. На данном этапе исследования мы можем говорить о том, что существует взаимосвязь между информационной семейной средой и дезадаптивными формами поведения подростка. Чтобы вы-

явить причинно-следственные связи, необходимо дальнейшее исследование. Эмоциональный компонент семейной информационной среды представляет собой важный элемент, трансформирующий внутрисемейные отношения и поведение членов семьи, поскольку именно в нем заложена близость в общении подростков и родителей. С другой стороны, и те и другие игнорируют эмоциональную составляющую при взаимодействии с информационной средой, что может выступать причиной конфликтов. Создание безопасных условий для эмоционального развития подростка в новых реалиях информатизации общества – актуальная задача современной семьи, которая выполнима благодаря воспитанию у ребенка культуры во взаимодействии с информационной средой. Проведенное исследование раскрывает перспективы создания систем психологической диагностики, профилактики и коррекции дезадаптивного поведения подростков в информационной среде, а также повышения уровня информационной грамотности и культуры. В дальнейшем требуется расширить исследование роли влияния информационной среды семьи на дезадаптацию подростков, найти предикторы дезадаптивных форм поведения в семейной информационной среде.

Список литературы

- Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980, 335 с.
- Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: в 2 т. / под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Н.В. Кузьминой; Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. 288 с.
- Белл Д.* Социальные рамки информационного общества. М.: Харвест, 1980, 342 с.
- Бухановский А.О.* Зависимое поведение: клиника, динамика, систематика, лечение, профилактика: пособие для врачей / А.О. Бухановский, А.С. Андреев, О.А. Бухановская. Ростов-на-Дону, 2002. 60 с.
- Войскупский А.Е.* Интернет – новая область исследований в психологической науке // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. М.: Смысл, 2002. Вып. 1. С. 82–101.
- Выготский Л.С.* Педология подростка: проблема возраста // Собрание сочинений: в 6 т. М., 1984. Т. 3, 4.
- Дружинин В.Н.* Психология семьи. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. 176 с.
- Змановская Е.В.* Девиантология: Психология отклоняющегося поведения. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 288 с.
- Змановская Е.В., Короленко Ц.П.* Психосоциальная аддиктология / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. Новосибирск: Олсиб, 2013. 245 с.
- Изард К.Э.* Психология эмоций: перев. с англ. СПб.: Изд-во «Питер», 1999, 464 с.

Коллин К.К. Информационная культура в информационном обществе // Открытое образование. 2006. № 6. С. 50–57.

Лазурский А.Ф. Избранные труды по общей психологии: Психология общая и экспериментальная / вступ. ст., коммент., примеч. Е.В. Левченко. СПб.: Алетейя, 2001. 192 с.

Личко А.Е. Подростковая психиатрия. Ленинград: Медицина, 1985. 416 с.

Лебединская К.С. Подростки с нарушениями в аффективной сфере: Клинико-психол. характеристика «трудных» подростков / К.С. Лебединская, М.М. Райская, Г.В. Грибанова. М.: Педагогика, 1988. 165 с.

Леус Э.В., Сидоров П.И., Соловьев А.Г. Диагностика девиантного поведения несовершеннолетних // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2012. № 9. С. 268–277.

Лоскутова В.А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддитивных расстройств: дис. ... канд. мед. наук. Новосибирск, 2004. 157 с.

Маршалл Маклюэн. Понимание медиа: внешние расширения человека = Understanding Media: The Extensions of Man. М.: Кучково поле, 2007. 464 с.

Маилуп Ф. Производство и распространение знаний в США. М.: Прогресс, 1966. 462 с.

Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2005. 445 с.

Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды / под ред. А.А. Бодалева. М.: Модэк МПСИ, 2004. 368 с.

Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности: Субъектный подход: дис. ... докт. психол. наук. Санкт-Петербург, 2001. 393 с.

Посохова С.Т., Колпакова А.Е., Стряпухина Ю.В. Содержание и структура информационной среды семьи // Психология XXI века: психология как наука, искусство и призвание. Санкт-Петербург: ВВМ, 2018. С. 435–442.

Посохова С.Т., Колпакова А.Е., Стряпухина Ю.В. Особенности семейной информационной среды подростков со склонностью к девиантному поведению // Вопросы психического здоровья детей и подростков / под ред. Н.М. Иовчук. Москва, 2019а. № 2 (19). С. 89–95.

Посохова С.Т., Колпакова А.Е., Стряпухина Ю.В. Информационная семейная культура как ресурс конструктивного социального взаимодействия подростков // Психологическое здоровье и технологии здоровьесбережения в современной среде / под науч. ред. В.М. Голяничка. СПб., 2019б. С. 346–361.

Проект Ю.Л., Богдановская И.М., Богдановская А.Б. Роль информационно-коммуникационной среды в процессе социализации детей и подростков // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 49–57.

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

Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.

Тихомиров О.К. Информационный век и теория Л.С. Выготского // Психологический журнал. 1993. Т. 14, № 1. С. 114–119.

Тоффлер Э. Шок будущего: пер. с англ. М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. 557 с.

Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. 2011. № 1 (26). С. 44–45.

Jackson D. The study of the family. Family process, 1965, 4, pp. 1–20. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1545-5300.1965.00001.x> (access date: 21.06.2019).

Masuda Y. The Informational Society as Post-Industrial Society. World Future Society, 1981, 178 pp.

References

Abul'hanova-Slavskaja K.A. *Dejatel'nost' i psihologija lichnosti* [Activity and psychology of personality]. Moscow, Nauka Publ., 1980, 335 p. (In Russ.)

Anan'ev B. G. *Izbrannye psihologicheskie trudy: v 2 t.* [Selected psychological works: in 2 vols.], ed. by A.A. Bodalev, B.F. Lomov, N.V. Kuzmina; Akad. ped. nauk SSSR. Moscow, Pedagogika Publ., 1980, vol. 2, 288 p. (In Russ.)

Bell D. *Social'nye ramki informacionnogo obshhestva* [Social framework of information society]. Moscow, Harvest Publ., 1980, 342 p. (In Russ.)

Buhanovskij A.O. *Zavisimoe povedenie: klinika, dinamika, sistematika, lechenie, profilaktika* [Dependent behavior: clinic, dynamics, systematics, treatment, prevention]: manual for doctors; A.O. Bukhanovsky, A.S. Andreev, O.A. Bukhanovskaya. Rostov-on-Don, 2002, 60 p. (In Russ.)

Vojskunskij A.E. *Internet - novaja oblast' issledovanij v psihologicheskoy nauke* [Internet-a new field of research in psychological science]. *Uchenye zapiski kafedry obshchei psikhologii MGU* [Scientific notes of the Department of General psychology of MSU]. Moscow, Smysl Publ., 2002, issue 1, pp. 82–101. (In Russ.)

Vygotskij L.S. *Pedologija podrostanta: problema vozrasta* [Pedology of the adolescent: the problem of age]. *Sobranie sochinenii: v 6 t.* [Collected works]: in 6 vols. Moscow, 1984, vol. 3, 4, 438 p. (In Russ.)

Druzhinin V.N. *Psihologija sem'i* [Psychology of the family], 3rd ed. SPb., Peter Publ., 2008, 176 p. (In Russ.)

Zmanovskaja E.V. *Deviantologija: (Psihologija otklonjajushhegosja povedenija)* [Deviantology: The Psychology of Deviant Behavior]. Moscow, Academy Publ., 2003, 288 p. (In Russ.)

Zmanovskaja E.V., Korolenko C.P. *Psihosocial'naja addiktologija* [Psychosocial addictology]. Novosibirsk, Olsib Publ., 2013, 245 p. (In Russ.)

Izard K.Je. *Psihologija jemocij* [Psychology of emotions], transl. St. Petersburg, Peter Publ., 1999, 464 p. (Ser. Masters of psychology). (In Russ.)

Kolin K.K. *Informacionnaja kul'tura v informacionnom obshchestve* [Information culture in the information society]. *Informatsionnaia kul'tura v informacionnom obshchestve* [Open education], 2006, № 6, pp. 50–57. (In Russ.)

Lazurskij A.F. *Izbrannye trudy po obshhej psihologii: Psihologija obshhaja i jeksperimental'naja* [Selected works on General psychology, General and experimental Psychology], introductory article, comment. E.V. Levchenko. Saint Petersburg, Aleteia Publ., 2001, 192 p. (In Russ.)

Lichko A.E. *Podrostkovaja psihiatrija: (Rukovodstvo dlja vrachej)* [Adolescent psychiatry, (Guide for doctors)], 2nd edition updated and revised. Leningrad, Meditsina Publ., 1985, 416 p. (In Russ.)

Lebedinskaja K.S. *Podrostki s narushenijami v affektivnoj sfere: Kliniko-psihol. karakteristika «trudnyh» podrostkov* [Adolescents with affective disorders in the field of Clinical psychology. Characteristic of “difficult” teenagers], K.S. Lebedinskaya, M.M. Raikaya, G.V. Gribanova. Moscow, Pedagogika Publ., 1988, 165 p. (In Russ.)

Leus Je.V., Sidorov P.I., Solov'ev A.G. *Diagnostika deviantnogo povedenija nesovershennoletnih* [Diagnostics of deviant behavior of minors]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk state pedagogical University], 2012, № 9, pp. 268–277. (In Russ.)

Loskutova V.A. *Internet-zavisimost' kak forma nehimicheskikh addiktivnyh rasstrojstv: dis. ... kand. med. nauk* [Internet addiction as a form of non-chemical addictive disorders: PhD thesis]. Novosibirsk, 2004, pp. 157. (In Russ.)

Marshall Maklujen. *Ponimanie media: vneshnie rasshirenija cheloveka* [Understanding media: external expansion of human]. Moscow, Kuchkovo field Publ., 2007, 464 p. (In Russ.)

Mashlup F. *Proizvodstvo i rasprostranenie znaniy v SSHA* [Production and dissemination of knowledge in the USA]. Moscow, Progress Publ., 1966, 462 p. (In Russ.)

Mendelevich V.D. *Psihologija deviantnogo povedenija: uchebnoe posobie* [Psychology of deviant behavior: textbook]. Saint Petersburg, Rech Publ., 2005, 445 p. (In Russ.)

Mjasishhev V.N. *Psihologija otnoshenij: Izbrannye psihologicheskie trudy* [Psychology of relations: Selected psychological works], pod red. A.A. Bodaleva. Moscow, Modjek MPSI Publ., 2004, 368 p. (In Russ.)

Posohova S.T., Kolpakova A.E., Strjapuhina Ju.V. *Osobennosti semejnoy informacionnoj sredy podrostkov so sklonnost'ju k deviantnomu povedeniju* [Features of the family information environment of teenagers with a tendency to deviant behavior].

Voprosy psihicheskogo zdorov'ja detej i podrostkov pod redakciej N.M. Iovchuk [Questions of mental health of children and adolescents]. Moscow, 2019, № 2 (19), pp. 89–95. (In Russ.)

Posohova S.T. Kolpakova A.E., Strjapuhina Ju.V. *Soderzhanie i struktura informacionnoj sredy sem'i* [Content and structure of the family information environment]. *Psihologija XXI veka: psihologija kak nauka, iskusstvo i prizvanie* [Psychology of the XXI century: psychology as a science, art and vocation]. Sankt- Petersburg, VVM Publ., 2018, pp. 435–442. (In Russ.)

Posohova S.T. Kolpakova, A.E., Strjapuhina, Ju.V. *Informacionnaja semejnaja kul'tura kak resurs konstruktivnogo social'nogo vzaimodejstviya podrostkov* [Information family culture as a resource for constructive social interaction of adolescents]. *Psihologicheskoe zdorov'e i tehnologii zdorov'esberezhenija v sovremennoj srede pod nauchnoj redakciej V.M. Goljanicha* [Psychological health and technologies of health preservation in the modern environmen]. SPb., 2019, pp. 346–361. (In Russ.)

Posohova S.T. *Psihologija adaptirujushhejsja lichnosti: Sub'ektnyj podhod: dis. ... dokt. psihol. nauk* [Psychology of adapting personality: a Subject approach: PHd thesis]. Saint Petersburg, 2001, 393 p. (In Russ.)

Proekt Ju.L., Bogdanovskaja I.M., Bogdanovskaja A.B. *Rol' informacionno-kommunikacionnoj sredy v processe socializacii detej i podrostkov* [The Role of information and communication environment in the process of socialization of children and adolescents]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological science and education]. Moscow, 2013, № 6, pp. 49–57. (In Russ.)

Rubinshtejn S.L. *Osnovy obshhej psihologii* [Fundamentals of General psychology]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2002, 720 p. (In Russ.)

Rubinshtejn S.L. *Bytie i soznanie. Chelovek I mir* [Being and consciousness. Man and the world]. Saint Petersburg, Peter Publ., 2003, 512 p. (In Russ.)

Tihomirov O.K. *Informacionnyj vek i teorija L.S. Vygotskogo* [The Information age and the theory of L.S. Vygotsky]. *Psihologicheskij zhurnal* [Психологический журнал], 1993, vol. 14, № 1, pp. 114–119. (In Russ.)

Toffler Je. *Shok budushhego, per. s angl.* [Shock of the future: trans. with English]. Moscow, ACT Publ., 2002, 557 p. (In Russ.)

Fel'dshtejn D.I. *Glubinnye izmenenija sovremennoy Detstva i obuslovlennaja imi aktualizacija psihologo-pedagogicheskikh problem razvitija obrazovanija* [Deep changes in modern Childhood and their associated actualization of psychological and pedagogical problems of education development]. *Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovanija* [Bulletin of practical educational psychology], 2011, № 1 (26), pp. 44–45. (In Russ.)

**ЛИЧНОСТНО-КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ
КАК ПРЕДИКТОРЫ ПОНЯТИЙНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ**

В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвящённого анализу соотношений показателей понятийных способностей и личностно-когнитивных стилей. В исследовании принимали участие 292 студента социогуманитарных и экономических факультетов городов Москвы и Калуги в возрасте от 17 до 25 лет ($19,44 \pm 1,48$), среди них 62 % девушек. Статистическая обработка данных проводилась на базе программного пакета IBM SPSS. Statistics 24.0. Полученные результаты свидетельствуют о тесной взаимосвязи способности к классификации объектов, категориальных и концептуальных способностей с показателями личностно-когнитивных стилей, однако разные понятийные способности по-разному связаны с личностно-когнитивными стилями. Наиболее сильная сопряженность личностно-когнитивных стилей обнаружена с концептуальными способностями. Данный факт свидетельствует об органической включенности личностно-когнитивных стилей в построение новой психической реальности – порождение принципиально новых ментальных пространств и паттернов поведения.

Ключевые слова: личностно-когнитивные стили, способность к классификации объектов, категориальные способности, концептуальные способности.

Информация об авторах: Русалов Владимир Михайлович, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1581-5299>, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов им. В.Н. Дружинина, ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук», г. Москва, Россия.

E-mail: rusalovvm@ipran.ru

Волкова Наталья Эдуардовна, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6225-6288>, младший научный сотрудник Лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов им. В.Н. Дружинина, ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук», г. Москва, Россия.

E-mail: volkovane@ipran.ru

Дата поступления статьи: 04.07.2020.

Для цитирования: Русалов В.М., Волкова Н.Э. Понятийные способности и личностно-когнитивные стили // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2020. Т. 26, № 3. С. 22-27. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-22-27>.

Vladimir M. Rusalov
Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences
Natal'ya E. Volkova
Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences

THINKING ABILITIES AND COGNITIVE-PERSONALITY STYLES

The article presents the results of the empirical study devoted to the analysis of the relations between the variables of thinking abilities and personality-cognitive styles. The study involved 292 students of sociohumanitarian and economic faculties of the cities of Moscow and Kaluga aged 17 to 25 (19.44 ± 1.48), among which 62% were girls. Statistical data processing was carried out on the basis of the IBM SPSS software package. The obtained results indicate relationships among the ability to classify objects, categorical and generative abilities with variables of personality-cognitive styles. However, thinking abilities relate in different ways to personality-cognitive styles. The strongest conjugation of personality-cognitive styles is revealed with generative abilities. This fact manifests the organic involvement of personality-cognitive styles in the construction of a new reality – the creation of fundamentally new mental spaces and patterns of behaviour.

Keywords: personality-cognitive styles, ability to classify objects, categorical abilities, generative abilities.

Information about the authors: Vladimir M. Rusalov, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1581-5299>, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.

E-mail: rusalovvm@ipran.ru

Natal'ya E. Volkova, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6225-6288>, researcher at Druzhinin Laboratory of Psychology of Abilities and Mental Resources, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.

E-mail: volkovane@ipran.ru

Article received: June 04, 2020.

For citation: Rusalov V.M., Volkova N.E. Thinking abilities and cognitive-personality styles. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 3, pp. 22-27 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-22-27>.

Современная психология характеризуется не только наличием разногласий по поводу своего предмета, но и крайней раздробленностью в своих теоретических и методологических подходах [Смит: 62]. Одним из таких дискуссионных вопросов является вопрос о когнитивной и регуляторной функциях понятийных способностей в структуре индивидуальных ментальных ресурсов. Многие эмпирические данные свидетельствуют, что понятийные способности выступают в качестве фактора интеграции индивидуальных ментальных ресурсов, обуславливая продуктивность жизнедеятельности человека. Так, в независимых исследованиях М.А. Холодной и Е.В. Волковой на разных выборках студентов из разных городов, разных возрастов и специализаций, с применением разного инструментария было показано: чем выше уровень понятийных способностей, тем выше уровень интеллекта, креативности, полнезависимости, компетентности и успешности в реальной профессиональной деятельности [Kholodnaya, Volkova: 917]. В исследованиях Н.Э. Волковой и М.А. Холодной выявлена взаимосвязь понятийных способностей с продуктивными стратегиями совладающего поведения и жизнестойкостью [Волкова, Холодная: 193].

Для понимания природы понятийных способностей как ключевого фактора продуктивности жизнедеятельности человека необходимо обратиться к анализу когнитивной и регуляторной функций понятийных способностей.

Когнитивные функции понятийных способностей

Рассмотрим когнитивные функции понятийных способностей, таких как семантические способности, категориальные способности, концептуальные способности и способности к классификации, на примере анализа фундаментальных работ Дж. Брунера, В.А. Колги, Ж. Пиаже, Н.В. Пушкина и М.А. Холодной.

Семантические способности, согласно М.А. Холодной [Холодная, Трифонова, Волкова, Сиповская: 107], отвечают за продуктивность семантических процессов. В качестве критерия продуктивности семантических процессов наиболее часто используется скорость переработки семантической информации. К основным когнитивным функциям семантических способностей можно отнести усвоение, хранение, актуализацию и трансформацию вербальной информации.

Категориальные способности, в терминах М.А. Холодной [Холодная, Трифонова, Волкова, Сиповская: 108], или *способность образования ситуативных концептов*, в терминах Н.В. Пушкина, отвечают за продуктивность процессов категориального обобщения. На основе работ М.А. Холодной и соавторов [Холодная, Трифонова, Волкова, Сиповская: 110] в качестве основных функций категориальных способностей можно выделить та-

кие когнитивные функции, как 1) дифференциация видовых и родовых признаков объекта; 2) идентификация объектов, 3) установление отношений эквивалентности между объектами; 4) формирование «прототипов» объектов; 5) обобщение; 6) конкретизация.

Особенности процесса категоризации детально рассматриваются в работе Н.В. Пушкина на примере анализа формирования ситуативных концептов [Пушкин: 112]. Как отмечает автор, система складывающихся внутренних ситуационных концептуальных обобщений детерминирует оптимальность процесса категоризации, обуславливая специфическое «видение» проблемы. Ситуативные концепты отражают способность к специфическому виду обобщений, характеризующихся конкретностью и динамичностью ситуации действия. В процессе интенсивной аналитико-синтетической деятельности при выявлении общих существенных признаков объектов происходит комплексное познавательное отражение как некоторых абстрактных признаков объектов, так и конкретной возможности их использования в определенной ситуации. Однако общие свойства признаков понятий в каждой конкретной ситуации актуализируются по-разному, образуя систему дополнительных признаков, релевантных данной ситуации. При выявлении общих существенных признаков объектов в сознании респондента каждый объект превращается в многомерный вектор признаков объекта. В таком векторе признаков объекта объект выступает как сам по себе, так и в его связи с рядом стоящими объектами. Установление связей между многомерными векторами признаков объектов позволяет перейти от разрозненной совокупности объектов к их организованному множеству (оценка целостной ситуации) на основе более сложной формы синтезирующих процессов – операции структурирования.

Таким образом, на основе анализа работы Н.В. Пушкина можно выделить следующие функции категориальных способностей: 1) дифференциация признаков объектов, 2) установление связей между многомерными векторами признаков объектов, 3) привлечение системы дополнительных признаков, релевантных ситуации, 4) структурирование признаков объектов, 5) формирование ситуативного концепта.

Концептуальные способности М.А. Холодная и С.А. Хазова определяют как принципиально новый порождающий тип интеллектуальных способностей, обуславливающий продуктивность процессов концептуализации и обеспечивающий возможность порождения новых ментальных содержаний, не представленных в актуальных внешних обстоятельствах и отсутствующие в усвоенных индивидуальных знаниях. Главным критерием концептуальных способностей, отличающим от других понятийных способностей, является из-

бирательное порождение релевантного по отношению к ситуации и целям субъекта ментального содержания.

Сопоставление ряда работ М.А. Холодной с соавторами [Холодная, Хазова: 10; Холодная, Трифонова, Волкова, Сиповская: 109] позволяет выделить следующие функции концептуальных способностей: 1) выявление скрытых (латентных) признаков, закономерностей, смыслов; 2) конструирование ментального контекста, нарративов разной степени сложности и метафор, 3) варьирующая интерпретация; 4) избирательное порождение релевантного ментального содержания. В работах авторов указывается такая функция концептуальных способностей, как контроль переработки информации при построении объективированной ментальной репрезентации происходящего. Обращение к анализу исследований по проблеме когнитивно-стилевого регулирования позволяет сделать вывод, что контроль переработки информации при построении объективированной ментальной репрезентации происходящего выступает как регулирующая функция понятийных способностей. В контексте настоящего исследования можно ожидать большую сопряженность показателей концептуальных способностей с показателями личностно-когнитивных стилей.

Детальный анализ мыслительной деятельности респондентов во время составления предложений на основе трех заданных слов в методике М.А. Холодной «Понятийный синтез» свидетельствует о высоком удельном весе генеративных процессов – совокупности процессов дифференциации смысловых значений слов и последующей совокупности процессов интеграции новых связей и отношений между словами, порождающих новые ментальные содержания, не представленные ранее в актуальном опыте респондента.

Способность к классификации, согласно Дж. Брунеру, – это способность объединять элементы в группы, сходные только в одном каком-то отношении [Брунер, 29]. Детальный анализ экспериментов, описанных в работах Пиаже и Инельдер, показывает, что при группировке объектов респондент «как бы разрушает целостность объектов» для выявления доминирующих признаков и сравнивает их в различных отношениях – отношениях сходства или различия. Следовательно, можно говорить о такой функции способностей классификации, как: 1) дифференциация признаков объекта, 2) определение доминирующего признака (т. е. его выявление и вербализация), 3) сопоставление объектов в отношениях сходства или различия по выделенному доминирующему признаку (или признакам).

Сопоставляя содержательный анализ когнитивных функций понятийных способностей, можно предположить, что разные понятийные способности будут по-разному и в разной мере сопряжены с понятийными способностями.

Регуляторная функция понятийных способностей

В исследованиях многих ученых отмечается, что когнитивные стили отвечают за управление процессом переработки информации. В работах Р. Гарднера и его соавторов подчеркивается, что «интеллектуальные способности и когнитивные контроли (когнитивные стили, в современной психологии) не являются изолированными аспектами интеллектуальной организации, напротив, они оказываются взаимосвязанными. Следовательно, необоснованное различие, которое иногда проводят между интеллектом и более широкой шкалой организации, не соответствует действительности» [Gardner, Jackson, Messik: 123]. В исследовании И.Г. Скотниковой демонстрируется, что разным когнитивным стилям свойственно разное соотношение результативных и процессуальных аспектов: некоторые когнитивные стили могут влиять на продуктивность познавательной деятельности, будучи при этом стилевыми в широком классе жизненных ситуаций [Скотникова: 68]. В работах Г. Ходжкинсона и Э. Сэдлер-Смита подчеркивается, что главный вклад конструкта «когнитивный стиль» состоит в способности объединять когнитивные и личностные процессы в единое целое [Hodgkinson, Sadler-Smith: 248].

Понятийные способности используются в регуляции жизнедеятельности субъекта по-разному, опосредуясь как когнитивными, так и субъектно-личностными факторами. Поэтому инструментальные методы исследования когнитивных стилей, такие как методика Кагана («Сравнение похожих фигур») или методика Г. Уиткина («Включенные фигуры»), основанные на перцептивном шкалировании, не позволяют в полной мере охватить регуляторную функцию понятийных способностей и часто ведут к неправильной интерпретации данных, например, при низком уровне развития образного мышления низкие показатели по указанным методикам не означают выраженность полезависимости или низкий уровень рефлексивности.

Еще один аспект трудностей в изучении соотношения понятийных способностей и когнитивных стилей состоит в том, что в исследованиях, как правило, рассматривается какой-либо один аспект когнитивно-стилевой регуляции интеллектуальной деятельности. Причина этого видится в отсутствии стандартных норм инструментальных методов исследования когнитивных стилей, что вызывает серьезные трудности при сопоставлении результатов исследований, полученных по разным методикам.

В настоящей работе изучение регулятивной функции понятийных способностей предполагается с использованием методики CPS-Q [Rusalov, Volkova: 270], которая позволяет одновременно оценивать двенадцать личностно-когнитивных стилей. Опросниковый метод оценки когнитивных

стилей затрагивает все богатство человеческой психики, позволяя изучать регулируемую функцию понятийных способностей целостно, в единстве интеллектуальных и личностных характеристик. Он актуализирует особый вид познавательной деятельности по ранжированию информации о своих предпочитаемых способах регуляции познавательной деятельности и поведения: экспликации, вербализации и упорядочиванию своего мнения о собственной психике. Он включает и воображение, и мотивацию, и волевые качества личности. Несмотря на то, что большинство шкал опросника тесно коррелируют с соответствующими инструментальными методами оценки когнитивных стилей, он обращен к изучению высшего уровня регулирования жизнедеятельности человека, интегрирующего его когнитивные и личностные характеристики.

Например, респонденту по пятибалльной шкале предлагалось оценить следующие утверждения относительно собственного опыта:

– *Я не люблю вдаваться в подробности, пересказывая события.* (Широкий диапазон эквивалентности отражает способность человека к нахождению общей стратегии, общих оценок о предметах и деятельности.)

– *Мне трудно описывать словами абстрактные картинки.* (Ригидность познавательного контроля отражает жесткое следование намеченному плану и инструкциям деятельности при любых обстоятельствах.)

– *Перед принятием решения я тщательно перепроверяю все факты* (Рефлексивность указывает на способность субъекта к тщательной поэтапной перепроверке фактов, на использование более продуманных и взвешенных стратегий решения задач.)

– *Я всегда открыт к новой информации и новому опыту* (Абстрактная концептуализация выражает способность субъекта переступать пределы непосредственного контакта с реальностью и переходить в область более отдаленных временных, пространственных и семантических контекстов.)

– *Люди, которые думают не так, как я, меня сильно раздражают* (Нетолерантность к нереалистическому опыту выражает склонность субъекта блокировать неприемлемую, противоречивую информацию).

Цель настоящего исследования состоит в изучении функциональных взаимосвязей между понятийными способностями (способности к классификации объектов, категориальными и концептуальными способностями) и личностно-когнитивными стилями (методика CPS-Q; Rusalov, Volkova, 2016) [Rusalov, Volkova: 270].

Организация и методика исследования

В исследовании принимали участие 292 студента социогуманитарных и экономических факультетов городов Москвы и Калуги в возрасте от 17 до 25 лет ($19,44 \pm 1,48$), среди них 62 % девушек.

Комплекс диагностических методик представлен двумя блоками:

1. Методика диагностики понятийных способностей М.А. Холодной, включающая в себя оценку показателей категориальных способностей («Обобщение трёх слов», 2012), концептуальных способностей («Понятийный синтез», 2012), а также показателя способности к классификации («Свободная сортировка слов» В. Колги, 1976).

2. Полная (CPS-Q; В.М. Русалов, Е.В. Волкова, 2015) версия опросника когнитивных стилей – полнезависимость, полнезависимость, узкий диапазон эквивалентности, широкий диапазон эквивалентности, гибкость познавательного контроля, ригидность познавательного контроля, импульсивность, рефлексивность, конкретная концептуализация, абстрактная концептуализация, толерантность к нереалистическому опыту, нетолерантность к нереалистическому опыту.

Статистическая обработка данных проводилась на базе программного пакета IBM SPSS. Statistics 24.0. Выбор методов статистического анализа обусловлен особенностями данных и целью исследования:

– дескриптивный анализ для оценки нормальности распределения данных, частотности и выраженности исследуемых показателей;

– процедура процентильной стандартизации для преобразования полученных «сырых» баллов в шкалу стенов;

– регрессионный анализ для выявления меры зависимости показателей понятийных способностей от показателей личностно-когнитивных стилей.

Поскольку не все показатели соответствовали нормальному (критерий Колмогорова – Смирнова), то сырые баллы по каждой шкале были трансформированы через процентильную стандартизацию в единую шкалу стенов.

Результаты

Для анализа функциональных связей между показателями понятийных способностей и когнитивных стилей обратимся к основным результатам, представленным в таблице, в которой отражены такие существенные показатели для анализа меры функциональной зависимости понятийных способностей от когнитивных стилей, как коэффициент детерминации R^2 (доля дисперсии, объясняемая рассматриваемой моделью) и стандартизованные коэффициенты регрессии β , позволяющие ранжировать факторы по силе их воздействия на результат. Чем больше по модулю значение стандартизованных коэффициентов регрессии, тем большее относительное влияние на изменение результативной переменной оказывает фактор.

Согласно данным регрессионного анализа, представленным в таблице, показатель «Способность к классификации объектов» достоверно связан с показателями таких когнитивных стилей, как «Абстрактная концептуализация» ($F = 4,955$;

**Регрессионные модели соотношения показателей понятийных способностей
и когнитивных стилей**

Зависимая переменная	Предиктор	R ²	Константа	B	β	F	p
Способность к классификации объектов	Абстрактная концептуализация	0,130	21,465	0,202	0,194	4,955	0,027
Способность к классификации объектов	Рефлексивность	0,178	40,067	-0,150	-0,137	4,679	0,010
Категориальные способности	Широкий диапазон эквивалентности	0,158	29,874	-0,174	-0,158	7,381	0,007
Концептуальные способности	Ригидность	0,191	50,425	-0,171	-0,153	10,855	0,001
Концептуальные способности	Абстрактная концептуализация	0,279	108,012	0,225	0,208	12,109	0,000
Концептуальные способности	Нетолерантность к нереалистическому опыту	0,303	126,900	-0,141	-0,129	9,593	0,000

$p = 0,27$) и «Рефлексивность» ($F = 4,679$; $p = 0,01$). Следует отметить, что между показателем «Способность к классификации объектов» и показателем «Рефлексивность» выявлена отрицательная связь: чем выше показатель рефлексивности, тем ниже показатель способности к классификации объектов. В то время как более высокий показатель «Абстрактная концептуализация» соотносится с более высоким показателем «Способность к классификации». В «обратной» регрессионной модели, где в качестве предиктора выступает показатель «Способность к классификации объектов», достоверных связей не обнаружено. Данный факт может свидетельствовать об односторонней обусловленности способности к классификации уровнем развития когнитивно-стилевого регулирования.

Между переменными «Категориальные способности» и показателем когнитивных стилей «Широкий диапазон эквивалентности» ($F = 7,381$; $p = 0,007$) обнаружена отрицательная связь: чем выше показатель «Широкий диапазон эквивалентности», тем ниже показатель «Категориальные способности».

Концептуальные способности имеют большее число достоверных связей с показателями когнитивных стилей по сравнению с категориальными способностями и способностями к классификации: с показателем «Концептуальные способности» выявлены достоверные отрицательные связи показателей «Ригидность познавательного контроля» ($F = 10,855$; $p = 0,001$), «Нетолерантность к нереалистическому опыту» ($F = 9,593$; $p = 0,000$), а также значимая положительная связь с показателем «Абстрактная концептуализация» ($F = 12,109$; $p = 0,000$).

Обсуждение результатов

Сопоставляя стандартизированные коэффициенты (β) в регрессионных моделях, во-первых, можно отметить, что вклад когнитивных стилей в предсказание показателей концептуальных способностей выше по сравнению с категориальными способностями и способностями к классификации. Во-вторых, большее количество достоверных свя-

зей показателей когнитивных стилей с показателями концептуальных способностей свидетельствует о большей востребованности регулирующей функции понятийных способностей в процессе конструирования нового ментального содержания, не представленного ранее в актуальном опыте респондента.

Результаты исследования свидетельствуют, что чрезмерно тщательная перепроверка фактов, признаков, объектов или явлений (рефлексивность) ведет к снижению показателя способности к классификации. В то время как легкость установления разного рода связей и отношений между объектами деятельности (абстрактная концептуализация) обуславливает более высокие показатели способности к классификации. Таким образом, способность субъекта переступить пределы непосредственного контакта с реальностью и переходить в область более отдаленных временных, пространственных и семантических контекстов обуславливает более эффективную классификацию объектов и явлений.

Несформированность таких привычных способов действий (на уровне восприятия, мышления, поведения), как нахождение общей стратегии, предпочтение общих оценок о предметах и деятельности, может существенно снижать продуктивность выделения и оперирования категориальными признаками разной степени обобщенности. Чем более открыт субъект к новому опыту, менее склонен воспринимать происходящее преимущественно в терминах ожидаемого, обычного, стандартного, меньше испытывает трудностей при смене способов переработки информации в ситуации решения сложных, неоднозначных задач, тем выше уровень развития концептуальных способностей как особого механизма, обеспечивающего построение нового пространства бытия человека.

Список литературы

- Брунер Дж.* Психология познания: пер. с англ. М.: Прогресс, 1977. 413 с.
Волкова Н.Э., Холодная М.А. Понятийные способности как фактор осознания ресурсных воз-

можностей разных стратегий совладания // Мир психологии. 2018. № 2 (94). С. 191–201.

Колга В.А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости: автореферат дис. ... канд. психол. наук. Ленинград: ЛГУ, 1976. 164 с.

Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур. Классификации и сериации / пер. с фр. Э. Пчелкиной. М.: Эксмо-Пресс, 2002. 416 с.

Пушкин В.Н. Построение ситуативных концептов в структуре мыслительной деятельности // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М.: Педагогика, 1978. С. 106–120.

Русалов В.М., Волкова Е.В. Личностно-когнитивные стили и их связь с темпераментом и характером человека в период ранней юности // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 5. С. 32–42.

Скотникова И.Г. Когнитивные стили и стратегии решений // Стилль человека: психологический анализ / под ред. А.В. Либина. Москва: Смысл, 1998. С. 63–78.

Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 384 с.

Холодная М.А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Институт психологии РАН, 2012. 288 с.

Холодная М.А., Трифонова А.В., Волкова Н.Э., Сиповская Я.И. Методики диагностики понятийных способностей // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12, № 3. С. 105–118.

Холодная М.А., Хазова С.А. Феномен концептуализации как основа продуктивности интеллектуальной деятельности и совладающего поведения // Психологический журнал. 2017. Т. 38, № 5. С. 5–17.

Gardner R.W., Jackson D.N., & Messick S.J. Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities. Psychological issues, № 8 (2), 1960, 149 p.

Hodgkinson G.P., Sadler-Smith E. Complex or unitary? A critique and empirical re-assessment of the Allinson-Hayes Cognitive Style Index. Journ. of Occupational and Organizational Psychology, 2003, № 76, pp. 243–268.

Kholodnaya M.A., Volkova E.V. Conceptual structures, conceptual abilities and productivity of cognitive functioning: The ontological approach. Procedia – social and behavioral sciences, 2016, vol. 217, pp. 914–922.

Volkova E.V., Rusalov V.M. Cognitive styles and Personality. Personality and Individual Differences, 2016, vol. 99, pp. 266–271.

Volkova N.E., Holodnaya M.A. Ponyatijnye sposobnosti kak faktor osoznaniya resursnyh vozmozhnostej raznyh strategij sovladaniya [Conceptual abilities as a factor of understanding the resource capabilities of different coping strategies]. Mir psihologii [World of psychology], 2018, № 2 (94), pp. 191–201. (In Russ.)

Kolga V.A. Differencial'no-psihologicheskoe issledovanie kognitivnogo stilya i obuchaemosti: avtoreferat dis... [Differential-psychological study of cognitive style and learning: an abstract]. Leningrad, 1976, 164 p. (In Russ.)

Piazhe J., Inel'der B. Genezis elementarnyh logicheskikh struktur. Klassifikacii i seriacii [Genesis of elementary logical structures. Classification and seriation.], trans. from French by E. Pchelkina. Moscow, Eksmo-Press Publ., 2002, 416 p. (In Russ.)

Pushkin V.N. Postroenie situativnykh konceptov v strukture myslitel'noj deyatel'nosti [The construction of situational concepts in the structure of mental activity]. Problemy obshchej, vozrastnoj i pedagogicheskoj psihologii [Problems of general, developmental and educational psychology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1978, pp. 106–120. (In Russ.)

Rusalov V.M., Volkova E.V. Lichnostno-kognitivnye stili i ih svyaz' s temperamentom i karakterom cheloveka v period rannej yunosti [Personality-cognitive styles and their relationship with human temperament and character in early adolescence]. Psihologicheskij zhurnal [Psychological journal], 2015, vol. 36, № 5, pp. 32–42. (In Russ.)

Skotnikova I.G. Kognitivnye stili i strategii reshenij [Cognitive styles and decision strategies]. Stil' cheloveka: psihologicheskij analiz [Man's style: psychological analysis], ed. by A.V. Libina. Moscow, Smysl Publ., 1998, pp. 63–78. (In Russ.)

Holodnaya M.A. Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma [Cognitive styles. On the nature of the individual mind]. St. Petersburg, Piter Publ., 2004, 384 p. (In Russ.)

Holodnaya M.A. Psihologiya ponyatijnogo myshleniya: ot konceptual'nyh struktur k ponyatijnym sposobnostyam [The psychology of conceptual thinking: from conceptual structures to conceptual abilities]. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2012, 288 p. (In Russ.)

Holodnaya M.A., Trifonova A.V., Volkova N.E., Sipovskaya YA.I. Metodiki diagnostiki ponyatijnym sposobnostej [Methods of diagnosis conceptual abilities]. Eksperimental'naya psihologiya [Experimental psychology], 2019, vol. 12, № 3, pp. 105–118. DOI:10.17759/exppsy.2019120308 (In Russ.)

Holodnaya M.A., Hazova S.A. Fenomen konceptualizacii kak osnova produktivnosti intellektual'noj deyatel'nosti i sovladayushchego povedeniya [The phenomenon of conceptualization as the basis for the productivity of intellectual activity and coping behavior]. Psihologicheskij zhurnal [Psychological journal], 2017, vol. 38, № 5, pp. 5–17. (In Russ.)

References

Bruner J. Psihologiya poznaniya [Psychology of knowing], trans. from English. Moscow, Progress, 1977, 413 p. (In Russ.)

КРЕАТИВНОСТЬ И МОРАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ

*Исследование выполнено по госзаданию № 0159-2019-0008,
Институт психологии РАН*

В статье рассматривается возможность установления связи между творческой и нравственной сферами личности. Анализируются результаты зарубежных и отечественных исследований, посвященных изучению отношений креативности и нравственности. Предлагается понятие «моральные способности», дается его определение и выделяются три ракурса его изучения. Приводятся результаты исследования взаимосвязи креативности и когнитивного аспекта моральных способностей у детей младшего школьного возраста. В проведенном эмпирическом исследовании принимали участие 130 человек; возраст – 7–9 лет; учащиеся общеобразовательной школы г. Москвы; мальчики – 71 человек и девочки – 59 человек. Были использованы следующие методики: тест креативности (фигурная форма) Э.П. Торренса (изучение творческой сферы) и две методики, оценивающие представления детей о нравственном поведении (изучение нравственной сферы). Полученные результаты свидетельствуют об отсутствии связи между показателями креативности и моральных способностей у детей 7–9 лет, что объясняется, по мнению автора, их возрастными особенностями. При интерпретации результатов рассматривается специфика младшего школьного возраста, связанная с переломным этапом в жизнедеятельности ребенка.

Ключевые слова: моральное развитие, моральные способности, креативность, связь креативности и нравственности, младший школьный возраст.

Сведения об авторе: Ожиганова Галина Валентиновна, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6339-8640>, кандидат психологических наук, Институт психологии Российской академии наук, г. Москва, Россия.

E-mail: symposium2016@rambler.ru

Дата поступления статьи: 18.07.2020.

Для цитирования: Ожиганова Г.В. Креативность и моральные способности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2020. Т. 26, № 3. С. 28-35. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-28-35>.

Galina V. Ozhiganova*Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences***CREATIVITY AND MORAL CAPACITIES**

*The study was carried out according to state order No. 0159-2019-0008,
Institute of Psychology RAS*

In the article the possibility of establishing a connection between the creative and moral spheres of the person is discussed. The author analyzes the results of foreign and domestic researches devoted to the study of the relationship between creativity and morality. The concept of «moral capacities» is proposed, its definition is given and three aspects of its study are identified. The results of a study of the relationship between creativity and the cognitive aspect of moral capacities in children of primary school age are presented. The empirical study involved 130 people; age – 7-9 years; boys – 71 people and girls – 59 people. The following methods were used: Torrance Test of Creative Thinking – figural form (study of the creative sphere) and two methods that assess children's ideas about moral behavior (study of the moral sphere). The results obtained show that there is no connection between the indicators of creativity and moral capacities in children of 7-9 years old, which is explained, according to the author, by their age characteristics. When interpreting the results, the specificity of primary school age is considered, associated with a turning point in the child's life.

Keywords: moral development, moral capacities, creativity, connection between creativity and morality, primary school age.

Information about the author: Galina V. Ozhiganova, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6339-8640>, Candidate of Psychological Sciences, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.

E-mail: symposium2016@rambler.ru

Article received: July 18, 2020.

For citation: Ozhiganova G.V. Creativity and moral capacities. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 3, pp. 28-35 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-28-35>.

В настоящее время в психологической науке существует большой интерес к изучению креативности и ее связи с разными психологическими проявлениями. Распространение получили исследования отношения креативности к нравственной сфере личности. Оказалось, что связь креативности с нравственностью неоднозначна. Некоторые исследователи отмечают позитивные аспекты этой связи, ассоциируя креативность с юмором и альтруизмом [Vaillant G.E., Vaillant C.O.], в других исследованиях выявлены ее негативные стороны. Показано, что креативность коррелирует с недоброжелательностью [Burch, Pavelis, Hemsley et al.] и высокомерием [Silvia, Kaufman, Reiter-Palmon et al.], тенденцией к проявлению безответственности, склонностью к риску и импульсивности [Lynam, Leukefeld, Clayton]. В большом обзоре исследований, посвященном изучению взаимосвязи креативности и нравственности, с помощью метаанализа установлено, что креативность значимо коррелирует с неэтичностью [Storme, Celik, Myszkowski].

Интересные данные получены в исследовании К. Моргана. Изучалось, как влияет на креативность моральная ясность и моральная двусмысленность. Было установлено, что моральная определенность и ясность способствует креативности (дивергентному мышлению), а двусмысленность – нет [Morgan]. Вышеприведенные исследования проведены с привлечением взрослых участников. Рассмотрим изучение выборки школьного возраста.

О взаимосвязи креативности и нравственных качеств у детей также существуют противоречивые данные. В экспериментальном исследовании Г.Р. Шафиковой выявлено, что целенаправленное развитие креативности у подростков способствовало становлению их нравственных качеств [Шафикова].

В другом исследовании [Andreani, Pagnin] установлено, что при решении моральных дилемм подростки со средним и низким уровнем интеллекта и креативности чаще демонстрировали ориентацию на альтруистические и гуманистические ценности по сравнению с одаренными и талантливыми детьми, которые показывали более высокое стремление к достижениям и успеху.

При изучении связи креативности с личностными особенностями у старших школьников (учащиеся 10–11-х классов общеобразовательных школ) показано, что высокий уровень креативности соотносится по методике исследования самоотношения с конфликтностью и неуверенностью в себе, недооценкой своего Я (самооценностью), неудовлетворенностью собой (самопривязанность) [Шербакова], исходя из чего можно говорить о том, что такие свойства слабо ассоциируются с нравственными характеристиками личности и возможностью совершения морального поступка, требующего уверенности в себе.

В исследовании влияния личностных черт на развитие креативности у старшеклассников установлено, что значимыми для креативной личности факторами являются «интерес», «творчество», «внимание», а также такой мотивационный фактор, как «признание», а факторами, значимость которых невысока – «деньги», «помощь людям», «включенность» [Бобров]. Это говорит о слабом стремлении к заботе о других, тогда как «забота о других» является основой нравственного поведения.

Таким образом, исследования показывают, что у школьников не наблюдается однозначная положительная связь между креативностью и нравственностью. При определенных условиях, например целенаправленном формировании, возможно достижение сформированности этой связи, что показано в работе Г.Р. Шафиковой [Шафикова]. Исследование соотношения креативности и нравственности касается в основном подросткового возраста, в котором нравственные представления уже достаточно развиты, поэтому важным представляется уделить внимание изучению возрастной группы младших школьников, когда осознанное моральное поведение и понятие нравственности только начинает формироваться.

В данном исследовании будут рассмотрены творческая и нравственная сферы личности у детей младшего школьного возраста.

В нашей работе творческая сфера исследуется в связи с креативностью – дивергентным мышлением, описываемым с помощью показателей оригинальности, беглости, разработанности, гибкости. Понятие «креативность», ассоциируемое с концепциями Дж. Гилфорда и Э. Торренса, подробно представлено в психологической литературе. Нравственная сфера раскрывается с помощью понятия «моральные способности», которое является новым и требует описания.

Моральные способности определяются нами как способности, обеспечивающие реализацию моральных качеств, отношений и чувств в жизнедеятельности субъекта в соответствии с моральными принципами, убеждениями, ценностями, объединяемыми и направляемыми общим смыслом бытия.

В современной психологии благодаря новым подходам, концепциям, теориям открываются возможности разработки понятия моральных способностей. Новые походы к изучению моральной сферы личности позволяют рассматривать личностные и когнитивные аспекты субъекта в единстве. Например, для определения содержания понятия «моральные способности», их структуры и механизмов функционирования полезными, на наш взгляд, являются идеи, связанные с социально-когнитивным подходом. В рамках этого подхода при изучении моральной личности учитывается более широкий набор ментальных репрезентаций, процессов и механизмов, чем это было постулировано

Колбергианской традицией нравственного развития: включаются аффективность, неявное знание, динамическая модель, позволяющая объяснять изменения в поведении и ситуативную изменчивость проявления морального поведения [Lapsley, Narvaez]. Социально-когнитивный подход к изучению моральной личности позволяет выделить такие ракурсы изучения моральных способностей, как: когнитивный, аффективный, поведенческий.

Могут ли моральные способности быть связаны с творчеством? На этот вопрос можно ответить утвердительно, если обратиться к понятию «моральное воображение», предлагаемому Д. Нарваэс. Она считает, что моральное воображение включает в себя не только способность генерировать полезные идеи, но также и способность формировать идеи о том, что хорошо и правильно, и воплощать лучшие идеи в жизнь для служения другим [Narvaez, Mrkva]. Интересным и важным представляется рассмотреть возможность связи моральных способностей и креативности. Этот вопрос отчасти затрагивался нами в предыдущих публикациях, но речь там шла о высших моральных и творческих способностях [Ожиганова].

В данном исследовании будет рассматриваться наличие/отсутствие связи креативности и моральных способностей у детей младшего школьного возраста (7–9 лет).

Изучение морального развития в психологии берет свое начало в трудах Ж. Пиаже, Л. Колберга и продолжается в работах Дж. Флэйвела, П. Миллера, А. Блази, Д. Лэпслэй, Д. Нарваэс и др. В классических работах (Ж. Пиаже, Л. Колберг) проводится идея возрастной детерминации моральных суждений, моральное развитие у детей связывается с уровнем их когнитивного развития. Важной вехой в моральном развитии считаются сдвиги, ведущие к избавлению от эгоцентрической позиции, что сопряжено с возрастом 7–8 лет. Обзор же последних исследований показывает, что различение хорошего и плохого поведения обнаруживается уже у младенцев в течение первого года жизни, выявлено, что им присуща способность идентифицировать и оценивать других исходя из просоциальных или антиобщественных действий других [Hamlin].

Некоторые современные исследователи подчеркивают приоритетную роль социального фактора в моральном развитии ребенка, считают, что моральное «я» проявляется в динамическом взаимодействии способностей к индукции и личностных качеств ребенка с семейными отношениями, а также другими социальными взаимодействиями, которые обеспечивают благоприятную среду для развития [Narvaez, Lapsley]. Другие настаивают на том, что важнейшую роль играют внутренние модели психического, позволяющие ребенку понимать как «свое» психическое, так и психическое другого человека, и эти внутренние модели психи-

ческого опосредуют процесс социализации [Сергиенко].

Таким образом, исходя из вышеизложенных концепций можно говорить о наличии у детей способностей к познанию (когнитивных способностей) и способностей к моральной оценке (моральных способностей), которые проявляются различным образом на разных возрастных этапах.

По нашему мнению, при изучении моральных способностей могут рассматриваться их когнитивные, аффективные, поведенческие аспекты.

Когнитивный аспект: представления о добре и зле, о том, что хорошо и что плохо.

Аффективный аспект: моральные чувства – сочувствие, переживание, сострадание к тем, кто испытывает боль.

Поведенческий аспект: совершение моральных поступков, добродетельное поведение в повседневной жизни – забота о других, оказание помощи окружающим.

В младшем школьном возрасте можно говорить лишь о складывающихся представлениях о морали и начальном этапе формирования моральных способностей.

В данном исследовании будет рассматриваться когнитивный аспект моральных способностей, касающийся представлений детей о том, что такое хорошо и что такое плохо. Мы исходили из того, что представление составляет основу всякого знания, что представления являются промежуточной ступенью познания, звеном диалектического перехода от чувственного уровня на рациональный и обратно [Шадриков, Ансимова, Корнеева]. Описывая уровень развития субъекта в возрасте 7–11 лет, В.Д. Шадриков приводит такие характеристики: «развитие навыков различных мыслительных операций по отношению к конкретным явлениям, появление предпосылок абстрактного мышления, формирование нравственной ответственности (избегание наказания и стремление к получению награды – уровень 1 и 2, по Колбергу)» [Шадриков: 194]. Таким образом, можно говорить о том, что в младшем школьном возрасте у детей уже существуют определенные представления о моральном поведении, и их когнитивное развитие позволяет оценивать нравственные и безнравственные поступки.

Цель исследования – выяснить, связана ли у детей младшего школьного возраста креативность с когнитивным аспектом моральных способностей, ассоциируемым с представлениями о нравственном поведении.

Была выдвинута *гипотеза* – у детей младшего школьного возраста будут установлены связи показателей креативности и показателей когнитивного аспекта моральных способностей.

Методы исследования

Выборка: 130 человека; мальчики – 71 и девочки – 59; дети младшего школьного возраста

та (7–9 лет), учащиеся общеобразовательной школы г. Москвы.

Методики

Изучение творческой сферы:

Тест креативности (фигурная форма) Э.П. Торренса: субтесты «Нарисуй картинку», «Закончи рисунок», «Линии».

Изучение нравственной сферы:

Методика «Что такое хорошо и что такое плохо», адаптированная Н.В. Кулешовой.

Цель методики – выявить нравственные представления детей младшего школьного возраста. Данный инструмент направлен на то, чтобы оценить такие универсальные учебные действия, как выделение морального содержания поступков и ситуаций, что отражено в системе универсальных учебных действий, описанной в «Фундаментальном ядре содержания общего образования» [Фундаментальное ядро]. В нем представлены личностные универсальные учебные действия, которые

разделены на три группы: «1) действия самоопределения (в том числе связанные с выбором ценностных ориентиров); 2) действия смыслообразования, связанные с ответом на вопрос о смысле и значении учения; 3) действия, связанные с нравственной оценкой, предполагающие знание моральных норм и умение соотносить с ними свои собственные поступки» [Фундаментальное ядро: 6]. Именно действия третьей группы отражены в этой методике.

Методика включает восемь вопросов и три варианта ответа: (А) – 2 балла; (Б) – 1 балл; (В) – 0 баллов. Пример вопроса и ответа: «Как ты поступишь, если твой друг или подруга испортил(а) вещь учителя и спрятал(а) ее? (А) Помогу другу извиниться перед учителем и признаться в поступке; (Б) Скажу другу, что надо извиниться перед учителем и признаться в поступке, но пусть извиняется сам; (В) Сделаю вид, что не заметил».

Для данной методики нами была посчитана α -Кронбаха ($\alpha = 0,825$), которая свидетельствует

Таблица 1

Показатели дискриминативности вопросов по методике «Что такое хорошо и что такое плохо»

Показатель	Номера пунктов методики «Что такое хорошо и что такое плохо»							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Дискриминативность	0,000	0,857	0,784	0,808	0,848	0,863	0,836	0,853

Таблица 2

Показатели дискриминативности пунктов по методике «Настоящий друг»

Номера пунктов методики «Настоящий друг»	Дискриминативность
Пункт 1	0,685
Пункт 2	0,793
Пункт 3	0,831
Пункт 4	0,845
Пункт 5	0,769
Пункт 6	0,829
Пункт 7	0,812
Пункт 8	0,842
Пункт 9	0,745
Пункт 10	0,818
Пункт 11	0,827
Пункт 12	0,794
Пункт 13	0,836
Пункт 14	0,836
Пункт 15	0,835
Пункт 16.	0,845
Пункт 17	0,834
Пункт 18	0,845
Пункт 19	0,828
Пункт 20	0,777
Пункт 21	0,831
Пункт 22	0,828
Пункт 23	0,850
Пункт 24	0,838
Пункт 25	0,794

о достаточно высокой надежности-согласованности. Мы также провели анализ дискриминативности пунктов методики, который показал, что вопрос 1 не является дискриминативным, по нему все респонденты ответили одинаково. Остальные вопросы показывают достаточно высокую дискриминативность (табл. 1).

Методика «Настоящий друг» А.С. Прутченкова [Прутченков: 154].

Моральные представления младшего школьника отличаются конкретностью и связаны с привычным для него кругом ситуаций: поступки по отношению к другим людям в семье, школе, во дворе. Поэтому была выбрана методика «Настоящий друг», позволяющая изучать типичные для этого возраста отношения к другу как показатель отношения «я – другой». Методика отражает такие моральные качества, как доверие, искренность, дружелюбие, уважение к личности другого, преданность, способность прощать, заботу о другом, добровольное оказание помощи и поддержки и др.

Методика содержит 25 утверждений/пунктов. Количество альтернатив ответов – три: «да» – 2 балла; «не знаю» – 1 балл; «нет» – 0 баллов. Ребенок должен выразить свое согласие/несогласие со списком утверждений, относящихся к описанию «настоящего друга». Примеры утверждений: настоящий друг – «искренен в общении»; «первым прощает ошибки друга»; «добровольно помогает в случае необходимости»; «не завидует другу»; «защищает друга в его отсутствие» и др.

Для этой методики мы посчитали α -Кронбаха ($\alpha = 0,933$), она свидетельствует о высокой надежности-согласованности. Был также проведен анализ дискриминативности пунктов методики,

который показал, что все вопросы обладают достаточно высокой дискриминативностью (табл. 2).

Результаты и их обсуждение

Был проведен анализ нормальности распределения. Выявлено, что распределение достоверно отличается от нормального (табл. 3).

Корреляционный анализ

Использовался непараметрический критерий – коэффициент корреляции Спирмана. Результаты корреляционного анализа показали отсутствие связи между показателями креативности и когнитивного аспекта моральных способностей, ассоциируемого с представлениями о нравственном поведении у детей младшего школьного возраста (табл. 4).

Был проведен анализ соотношения отдельных параметров креативности с показателями методик, отражающих представления детей о нравственном поведении, который также показал отсутствие связи между креативностью и показателями когнитивного аспекта моральных способностей у детей младшего школьного возраста (табл. 5).

Был проведен анализ половых различий, который показал, что различий между мальчиками и девочками по показателям креативности и моральных способностей (когнитивный аспект) у детей младшего школьного возраста нет (табл. 6).

Полученные в нашем исследовании результаты свидетельствуют о том, что показатели креативности и моральных способностей (когнитивный аспект) у младших школьников не связаны. Эти данные не согласуются с исследованиями, в которых выявлена взаимосвязь креативности и нравственного развития у детей [Шафикова; Алфеева]. Отметим важные отличия этих исследований

Таблица 3

Нормальность распределения (критерий Колмогорова – Смирнова)

Показатели		Тест Э. Торренса	Методика «Что такое хорошо»	Методика «Настоящий друг»
Параметры нормального распределения	Среднее значение	47,315	9,785	29,792
	Среднеквадратичная отклонения	7,958	3,488	10,766
Наибольшие экстремальные расхождения	Абсолютная	0,094	0,099	0,095
	Положительные	0,060	0,089	0,082
	Отрицательные	-0,094	-0,099	-0,095
Статистика критерия		0,094	0,099	0,095
Асимптотическая значимость		0,007	0,003	0,006
N		130	130	130

Таблица 4

Корреляционный анализ показателей по тесту Э. Торренса и методикам, оценивающим представления детей о нравственном поведении

Показатели		Методика «Что такое хорошо и что такое плохо»	Методика «Настоящий друг»
Тест Э. Торренса	r Спирмана	0,081	0,037
	p-значение*	0,361	0,675
	N	130	130

Примечание: * – $p < 0,05$.

Таблица 5

Корреляционный анализ показателей отдельных параметров теста Э. Торренса и методик, оценивающих представления детей о нравственном поведении

Показатели		Оригинальность	Разработанность	Замыкание	Методика «Что такое хорошо»	Методика «Настоящий друг»
Беглость	<i>r</i> Спирмана	0,759**	0,557**	0,538**	0,088	0,007
	<i>p</i> -значение*	0,000	0,000	0,000	0,318	0,934
	N	130	130	130	130	130
Оригинальность	<i>r</i> Спирмана		0,633**	0,589**	0,135	-0,013
	<i>p</i> -значение		-0,000	0,000	0,127	0,879
	N		130	130	130	130
Разработанность	<i>r</i> Спирмана			0,453**	-0,015	0,100
	<i>p</i> -значение			0,000	0,868	0,259
	N			130	130	130
Замыкание	<i>r</i> Спирмана				0,106	0,049
	<i>p</i> -значение				0,232	0,580
	N				130	130

Примечание: * – корреляция значима на уровне $p < 0,01$.

Таблица 6

Различия между мальчиками и девочками по показателям креативности и нравственных качеств

Показатели	Средние значения		U-критерий Манна – Уитни	<i>p</i> -значения*
	Мальчики 71 чел.	Девочки 59 чел.		
1. Методика Э. Торренса	47,27	47,37	2045	0,817
2. Методика «Что такое хорошо»	9,55	10,07	1912,5	0,393
3. Методика «Настоящий друг»	30,41	29,05	1939	0,467

Примечание: * – $p < 0,05$.

от нашего: 1) их участники относились к другим возрастным категориям – подростки [Шафикова] и дошкольники [Алфеева]; 2) установление связи креативности и нравственного развития у детей стало возможным благодаря целенаправленному формирующему воздействию со стороны взрослых. Так, в исследовании Е.В. Алфеевой изучалась связь креативности и особенностей личностного развития детей дошкольного возраста 4–7 лет (Я-концепция, самооценка, эмпатия и личностная рефлексия, понимание других и прогнозирование отношения к себе и др.). Эти личностные особенности имеют отношение и к нравственной сфере. В результате проведенного ею экспериментального исследования с использованием специальной развивающей программы было установлено, что у детей из экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой уровень личностного развития значительно возрос; в экспериментальной группе увеличилось количество детей с высоким уровнем творческого мышления, а в контрольной группе процент детей, демонстрирующих высокую креативность, не изменился. Автор приходит к выводу, что проведенная развивающая программа, направленная на формирование Я-концепции ребенка дошкольного возраста, влияет и на развитие креативности: «развитие “Я-концепции” ребенка

дошкольного возраста ведет к общему развитию творческого потенциала в целом. Причем наибольший эффект от обучения по программе проявляется в старшем дошкольном возрасте (5–7 лет)» [Алфеева: 19].

Полученные нами результаты – отсутствие связи показателей креативности и моральных способностей, сопряженных с нравственными представлениями у детей младшего школьного возраста, можно попытаться объяснить особенностями этого возрастного периода.

Именно специфика возраста 7–9 лет может стать объяснением того, что креативность и моральные способности (когнитивный аспект) как представления о нравственном поведении у детей выделились в отдельные, не связанные конструкты. Указанный возраст сопряжен с важным жизненным рубежом: расставание детей со свободой дошкольного существования и столкновение с новой ситуацией – строгой системой норм и правил социального взаимодействия. Младший школьный возраст, связанный со сменой социальной позиции ребенка, обуславливает разделение его бытия на две сферы: 1) дошкольная и отчасти внешкольная, видимо, бессознательно ассоциируемая им со свободой и возможностью творчества (показатели креативности) и 2) школьная, сопряженная со

строгими правилами поведения, включая и нравственные нормы (показатели когнитивного аспекта моральных способностей).

Возраст 7–8 лет является переломным, он связан с переходом от эгоцентрической позиции к объективной (Ж. Пиаже) и с процессом социализации, которая, согласно Пиаже, ориентирована на адаптацию к социальной среде благодаря разделению и координации собственной точки зрения и точки зрения других людей, что возникает на определенном уровне развития ребенка [Пиаже]. В этом же возрасте исследователи констатируют опосредующее процесс социализации наличие достаточно сформированных внутренних структур, внутренних моделей психического, «когда возможность понимать не только «свое» психическое, но и психическое «другого», возможность сопоставлять модели принципиально изменяют способность ребенка понимать и принимать порядок социального устройства, отвечать иным, отличным от своих требованиям» [Сергиенко].

Заключение

Моральные способности охватывают не только представления о нравственном поведении, которые рассматривались в данном исследовании, но и убеждения, связанные с мировоззрением, нравственные чувства, касающиеся действенной продуктивной эмпатии; а также реальное нравственное поведение, в основе которого лежат моральные принципы, ценности и жизненные смыслы.

Моральные способности включают способность выразить свою нравственную позицию в словах и действии. Все эти компоненты моральных способностей во многом обусловлены опытом социального взаимодействия, когнитивным и личностным развитием, зависимым от возраста.

В младшем школьном возрасте активное формирование моральных способностей только начинается. Полученные нами результаты – отсутствие связи между показателями моральных представлений у детей, ассоциируемых с моральными способностями, и показателями креативности – можно объяснить тем, что, видимо, у детей этого возраста процесс формирования моральных способностей, сопряженный с усвоением строгих норм социального взаимодействия, приводит к тому, что *представления о нравственном поведении соотносятся с нормативными действиями по правилам. Творчество же имеет отношение к действиям не по правилам, к изобретению собственных правил, созданию нового, необычного, ненормативного, нестандартного, что и может приводить ребенка к разделению творческой и моральной сфер.* Объяснение этому разделению можно также найти в исследованиях Ж. Пиаже, который пишет о том, что дети 7–8 лет живут в двух разнородных действительностях: 1) мир игры; 2) мир наблюдения. Ребенок этого возраста «знает

две плоскости, или две действительности: реальность игры и реальность наблюдения, но они стоят рядом, соположены, а не подчинены друг другу, так что, когда он находится перед одной, она ему представляется единственно верной, а о другой он забывает» [Пиаже: 383].

Таким образом, полученные нами результаты – отсутствие связи показателей креативности и моральных способностей, имеющих отношение к нравственным представлениям у младших школьников, могут объясняться возрастными особенностями.

Можно предположить, что дети 7–9 лет вследствие возрастных ограничений (еще не достаточного уровня развития когнитивной и личностной сфер) не имеют возможности самостоятельно, без специальной помощи взрослого ассоциировать моральные способности с творческим мышлением, но это уже гипотеза следующего исследования.

Благодарности

Автор выражает благодарность М.В. Цкипуришвили за оказанную помощь в сборе данных.

Список литературы

- Алфеева Е.В.* Креативность и личностные особенности детей дошкольного возраста (4–7 лет): автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. 24 с.
- Бобров А.Н.* Влияние личностных черт на развитие креативности старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2004. 222 с.
- Ожиганова Г.В.* Высшие моральные и творческие способности и продуктивная жизнедеятельность в процессе обучения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 3. С. 44–48.
- Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 528 с.
- Прутченков А.С.* Наедине с собой. М.: Российское педагогическое агентство, 1996. 174 с.
- Сергиенко Е.А.* Модель психического и теории Ж. Пиаже // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 1 (3). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.06.2020).
- Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова. А.М. Кондакова. М.: Просвещение, 2011. 71 с.
- Шадриков В.Д.* Способности и одаренность человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. 274 с.
- Шадриков В.Д., Анисимова Н.П., Корнеева Е.Н.* Познавательные процессы и способности в обучении. М.: Просвещение, 1990. 142 с.
- Шафикова Г.Р.* Взаимосвязь креативного и нравственного становления личности подростка: дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2000. 208 с.
- Щербакова Е.В.* Соотношение креативности с интеллектом и личностными особенностями //

Психология XXI века: материалы науч.-практ. конф., 22–24 апреля 2005 г. / под ред. В.Б. Чеснокова. СПб., 2005. С. 76–78.

Andreani O.D., Pagnin A. Moral judgment in creative and talented adolescents. *Journal of Creativity Research*, 1993, vol. 6, № 1–2: Creativity in the Moral Domain, pp. 45–63. URL: <https://doi.org/10.1080/10400419309534465>

Burch G. S. J., Pavelis C., Hemsley D. R. [et al.]. Schizotypy and creativity in visual artists. *British Journal of Psychology*, 2006, vol. 97, pp. 177–190.

Hamlin J.K. The Origins of Human Morality: Complex Socio-moral Evaluations by Preverbal Infants. *Research and Perspectives in Neurosciences*, 2014, vol. 21, pp. 165–188. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-02904-7_10

Lapsley D.K., Narvaez D. The Having, Doing and Being of Moral Personality [Published 2016]. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Having-Doing-and-Being-of-Moral-Personality-Lapsley-Narvaez/0f130e337412b098d19df8230a68214a1419bee2>

Lynam D.R., Leukefeld C., Clayton R.R. The contribution of personality to the overlap between antisocial behavior and substance use/misuse. *Aggressive Behavior*, 2003, vol. 29, pp. 316–331.

Morgan C.G. Morality and Creativity. The University of Texas at Austin. 2016. URL: <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/39039> (дата обращения: 10.06.2020).

Narvaez D., Mrkva K. The Development of Moral Imagination. In: Moran S., Cropley D., Kaufman J.C. (eds). *The Ethics of Creativity*. Palgrave Macmillan. London, 2014. URL: https://doi.org/10.1057/9781137333544_2

Narvaez D., Lapsley D.K. Moral identity, moral functioning, and the development of moral character. In: D.M. Bartels, C.W. Bauman, L.J. Skitka et al. (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Moral judgment and decision making*. Elsevier Academic Press, 2009, vol. 50, pp. 237–274. URL: [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)00408-8](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)00408-8)

Silvia P. J., Kaufman J. C., Reiter-Palmon R. et al. Cantankerous creativity: Honesty, humility, agreeableness, and the HEXACO structure of creative achievement. *Personality and Individual Differences*, 2011, vol. 51, pp. 687–689.

Storme M., Celik P., Myszkowski N. Creativity and unethicality: A systematic review and meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2020. Advance online publication. URL: <https://doi.org/10.1037/aca0000332>

Vaillant G.E., Vaillant C.O. Determinants and consequences of creativity in a cohort of gifted women. *Psychology of Women Quarterly*, 1990, vol. 14, pp. 607–616.

References

Alfeyeva Ye.V. *Kreativnost' i lichnostnyye osobennosti detey doshkol'nogo vozrasta (4-7 let)*: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. [Creativity and personal characteristics of preschool children (4-7 years old)]. Moscow, 2000, 24 p. (In Russ.)

Bobrov A.N. *Vliyaniye lichnostnykh chert na razvitiye kreativnosti starsheklassnikov*: dis. ... kand. psikhol. nauk. [Influence of personality traits on the development of creativity in high school students]. Stavropol, 2004, 222 p. (In Russ.)

Ozhiganova G.V. *Vysshiyemoral'nyye i tvorcheskiye sposobnosti i produktivnaya zhiznedeiyatel'nost' v protsesse obucheniya* [Higher moral and creative capacities and productive life activity in the learning process]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*. [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2018, № 3, pp. 44–48. (In Russ.)

Piazhe ZH. *Rech' i myshleniye rebenka*. [Speech and thinking of a child]. Moscow, Pedagogika-Press, 1994, 528 p. (In Russ.)

Prutchenkov A.S. *Nayedine s soboy* [Alone with myself]. Moscow, Russian Pedagogical Agency, 1996, 174 p. (In Russ.)

Sergiyenko Ye.A. *Model' psikhicheskogo i teoriiya ZH. Piazhe* [The model of the psychic and the theory of J. Piaget]. *Psikhologicheskiye issledovaniya: elektron. nauch. zhurn.* [Psychological research], 2009, № 1 (3). URL: <http://psystudy.ru> (access date: 10.06.2020). (In Russ.)

Fundamental'noye yadro sodержaniya obshchego obrazovaniya [Fundamental core of the content of general education], ed. by V.V. Kozlov. A.M. Kondakov. Moscow, Education, 2011, 71 p. (In Russ.)

Shadrikov V.D. *Sposobnosti i odarennost' cheloveka*. [Human abilities and giftedness]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2019, 274 p. (In Russ.)

Shadrikov V.D., Anisimova N.P., Korneyeva Ye.N. *Poznavatel'nyye protsessy i sposobnosti v obuchenii* [Cognitive processes and learning abilities]. Moscow, Education Publ., 1990, 142 p. (In Russ.)

Shafikova G.R. *Vzaimosvyaz' kreativnogo i nnavstvennogo stanovleniya lichnosti podrostka*: dis. ... kand. psikhol. nauk. [The relationship of creative and moral formation of the personality of a teenager]. Kazan, 2000, 208 p. (In Russ.)

Shcherbakova Ye.V. *Sootnosheniye kreativnosti s intellektom i lichnostnymi osobennostyami*. [Connection of creativity with intelligence and personality traits]. *Psikhologiya XXI veka: materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii, 22–24 aprelya 2005 g.* [Scientific and practical conference "Psychology of the XXI century". Conference proceedings April 22–24, 2005], ed. by V.B. Chesnokov. St. Petersburg, 2005, pp. 76–78. (In Russ.)

ПАРАДОКСЫ ФЕНОМЕНА САМОПРИНЯТИЯ

В статье осуществлен краткий теоретический обзор исследований самопринятия отечественными психологами, обсуждается проблема феномена самопринятия как субъектной характеристики. Автор формулирует парадоксы в изучении данного феномена: деструктивное популярное понимание феномена самопринятия с формулировкой «я такой, какой есть, и другим не буду», сужающее диапазон активности конкретной личности и отражающее понимание самопринятия как противоположности развития. Следующим парадоксом феномена самопринятия автор определяет преимущественно позитивное понимание самопринятия при избегании негативного опыта личности, ее особенностей, имеющих отрицательную эмоциональную окраску. Проблемой является дифференциация условного и безусловного самопринятия в практической деятельности психолога, когда демонстрируемый высокий уровень самопринятия может свидетельствовать как о наличии позитивного отношения личности к себе, так и о наличии определенных защитных механизмов, искажающих результаты исследований. Дифференциация условного и безусловного самопринятия возможно при опосредованном исследовании других особенностей личности. Таким образом, феномен самопринятия представлен не только как интегральная личностная характеристика, способствующая внутреннему комфорту, позитивному оцениванию себя, но и как субъектная характеристика, активизирующая процессы самопознания, способствующая дальнейшему самосовершенствованию личности. Автором дается определение безусловного самопринятия с точки зрения субъектного подхода.

Ключевые слова: феномен самопринятия, субъектная активность, условное и безусловное самопринятие.

Информация об авторе: Пилипенко Татьяна Сергеевна, начальник отделения психологической работы Дальневосточного юридического института Министерства внутренних дел России, город Хабаровск, Россия.

E-mail: tapily@mail.ru

Дата поступления статьи: 07.05.2020.

Для цитирования: Пилипенко Т.С. Парадоксы феномена самопринятия // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2020. Т. 26, № 3. С. 36-39. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-36-39>.

Tat'yana S. Pilipenko

Far Eastern law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

SELF-ACCEPTANCE PHENOMENON PARADOXES

The article provides a brief theoretical overview of studies of self-application by Russian psychologists, it discusses the problem of the phenomenon of self-acceptance as a subject characteristic. The author formulates paradoxes in the study of this phenomenon – destructive popular understanding of the phenomenon of self-acceptance, with the phrase «I am what I am and I will not be different» narrowing the range of activity of a particular person and reflecting the understanding of self-application as the opposite of development. The following paradox of the phenomenon of self-acceptance the author defines a predominantly positive understanding of self-acceptance while avoiding the negative experience of the personality, its features having a negative emotional colour. The problem is the differentiation of conditional and unconditional self-acceptance in the practical activity of the psychologist, when the demonstrated high level of self-acceptance can indicate both the presence of positive attitude of the individual towards himself and the presence of certain protective mechanisms that distort the results of research. Differentiation of conditional and unconditional self-acceptance is possible with indirect investigation of other personality features. Thus, the phenomenon of self-acceptance is presented not only as an integral personality characteristic, contributing to internal comfort, positive assessment of itself, but also as a subject characteristic, activating processes of self-awareness, contributing to further self-improvement of personality. The author defines unconditional self-acceptance in terms of a subject-matter approach.

Keywords: self-acceptance phenomenon, subject activity, conditional and unconditional self-acceptance.

Information about the author: Tat'yana S. Pilipenko, head of the Department of Psychological Work Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Khabarovsk, Russia.

E-mail: tapily@mail.ru

Article received: May 07, 2020.

For citation: Pilipenko T. S. Self-acceptance phenomenon paradoxes. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. SociokINETics, 2020, vol. 26, № 3, pp. 36-39 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-36-39>.

Принятие себя выступает предметом научных психологических, философских исследований с начала 60-х гг. XX в. Феномен самопринятия в отечественной психологии рассматривается в контексте самоотношения, в рамках позитивного отношения к себе (В.В. Столин, С.Р. Пантеев, Н.К. Радина), как признание себя и уважение себя как личности (С.Л. Братченко, М.Р. Миронова), как признание права на существование всех аспектов собственной личности и личности в целом [Маралов: 55].

Самопринятие определяется психологами как базовая интегральная характеристика личности, обеспечивающая ее целостность и устойчивость, которая будет способствовать внутреннему комфорту личности, позитивному самоощущению, принятию других (С.М. Рогожников, Е.П. Киселева).

Вместе с тем наличие определенных противоречий, парадоксов, с которыми сталкиваются психологи в процессе исследований феномена самопринятия, актуализирует изучение самопринятия в русле субъектного подхода.

В эпицентре интереса современного психологического познания остаются проблемы, связанные с изучением особого вида активности личности – «субъектной активности» (К.А. Абульханова-Славская, В.А. Брушлинский, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий), которая проявляется в феноменах, обозначенных понятиями «само-»: саморазвитие и самоинтеграция, самосознание и самосовершенствование, саморегуляция, самодвижение и т. д.

Феномен самопринятия А.Б. Орлов, В.Г. Маралов, С.М. Колкова определяют как активное отношение человека к самому себе в организации и регуляции жизнедеятельности, которое помогает перейти от самопознания к самосовершенствованию, что позволяет рассматривать самопринятие как характеристику, связанную с субъектной активностью. Вместе с тем в современном обществе достаточно часто можно услышать такие популярные высказывания, как «прими меня таким, какой я есть», «я такой, какой есть и другим не буду», «я не изменюсь», «это моя суть, природа». И здесь мы сталкиваемся с одним из парадоксов понимания самопринятия в жизнедеятельности конкретного человека – логическое содержание этих высказываний говорит, что личность остановилась в своем развитии, отсутствует стремление к самодвижению, самосовершенствованию. Положенный в суть высказываний тезис о симпатии по отношению к себе принимает инфантильный и эгоцентричный характер. В этом случае феномен самопринятия приобретает явно негативную смысловую окраску и представляется как противоположность развитию. Активность человека сводится к минимуму, личность, выбирающая такую стратегию самопринятия, начинает подвергаться деформации, что

в итоге приводит к стагнации личности, где начинается «путь к душевной опустошенности, к нигилизму, к нравственному скептицизму, к цинизму, к моральному разложению» [Рубинштейн: 90]. Таким образом, во внутриличностной организации индивида происходит регресс феномена самопринятия, «оставаясь личностью, она перестает быть субъектом в силу своей “неподлинности”». [Абульханова: 43].

С точки зрения концепции актуалгенеза личности А.Б. Орлова, феномен самопринятия соотносится с подлинным самоотождествлением, которое связано с отказом от личностных самоопределений, с постоянной внутренней работой по самоисследованию, со стремлением разобраться в многообразии субличностей – именно такую личность он признает полноценно функционирующей.

Самопринятие запускает механизмы по саморегулированию, способствует дальнейшему самоутверждению, самосовершенствованию и самоактуализации личности, что противоречит скрытому смыслу популярных жизненных тезисов, распространенных в общественном сознании и являющихся негативными установками, блокирующими активность личности.

Парадоксально понимание феномена самопринятия преимущественно в рамках позитивного отношения к себе и положительного смысла «я». При таком понимании феномена самопринятия подразумевается, что личность принимает только импонирующие ей качества. Осознание особенностей, которые имеют негативную эмоциональную окраску, избегаются или блокируются, при этом личность может ступить на путь идеализации образа своего «я», что отрицательно скажется на дальнейшем ее развитии, и именно тогда феномен самопринятия может перерасти в снобизм и самодовольство [Маралов: 16]. С.В. Яремчук в своих исследованиях акцентирует внимание на парадоксальном отношении человека к себе, некоторые свои особенности личность оценивает на высоком уровне, другие отвергает или подвергает критике, какие-то аспекты «себя» могут приниматься личностью как позитивно, так и негативно. Она выделяет пять типов отношения к себе, при этом ни в одной группе не обнаружено выраженного позитивного отношения по всем предлагаемым аспектам (все-го задавалось 20 таких аспектов: «мой характер», «мое отношение к работе/учебе», «мое отношение к себе», «мое отношение к вещам», «мое внутреннее состояние» и т. д.). То есть феномен самопринятия связан не столько с позитивным отношением к себе, сколько с критичной оценкой себя, своих возможностей, с принятием всего внутреннего мира со всеми его «плюсами» и «минусами». Принимать себя – значит относиться к себе как к личности, достойной уважения (С.Л. Братченко, М.Р. Миронова). Личность, уважающая себя, спо-

собна честно отнестись к своим недостаткам, но при этом осознание различных своих свойств и качеств является затруднительным в силу различных обстоятельств, это и действие бессознательных механизмов, стратегий избегания и недостаточно развитого уровня рефлексии. Самопринятие как характеристика, связанная с субъектной активностью, направлена на самоосознание и дальнейшую инициацию саморазвития. Оставаться доступным для переживаемого опыта, без попыток ограничения негативного и продления положительного опыта, анализировать свои сильные и слабые качества, признавать в себе разные по модальности свойства – основа для дальнейшего самосовершенствования, самоактуализации личности.

Следующим парадоксом феномена самопринятия является дифференциация данного феномена на условное и безусловное (С.М. Колкова, Е.П. Киселева). Безусловное самопринятие, по мнению С.М. Колковой и Е.П. Киселевой, характеризуется принятием себя в целом (целостность личности), осознанием личностью своих истинных состояний (тела, эмоций, чувств). Условное самопринятие характеризуется неприятием или неумением осознавать свои истинные эмоциональные состояния, чувства, мотивы, наличием защитных форм реагирования. Разработана модель развития безусловного позитивного самопринятия, выявлено, что развитие безусловного самопринятия осуществляется как переход от компонентов условного самопринятия [Колкова: 8]. При этом в научной литературе отсутствуют четкие дефиниции этих понятий, а дифференциация самопринятия в реальных условиях у конкретной личности вызывает определенные затруднения. Демонстрируемый личностью высокий уровень самопринятия может быть связан и с позитивным отношением к себе, и с включением защитных механизмов, отражающих определенные жизненные или социальные установки и искажающих результаты исследований. В практической деятельности дифференцировать безусловное или условное самопринятие возможно при опосредованном исследовании других особенностей личности, анализируя разные уровни реализации «принятия» в системе отношений личности: принятие субъектом мира и субъекта миром – в бытийно-онтологическом плане; принятие субъектом других и субъекта другими – в социально-коммуникативном плане, принятие субъектом самого себя в личностном плане [Антонова: 6]. В своем становлении как субъектной характеристики феномен самопринятия видоизменяется, возникает вариативность внутреннего наполнения данного свойства, когда из условного самопринятия возникает безусловное, когда из субъективного качества выстраивается субъектное. С позиции субъектного подхода безусловное самопринятие возможно определить как феномен, связанный

с активизацией процессов самопознания, обеспечивающий не только целостность и устойчивость личности, но и иницирующий субъектную активность личности для ее дальнейшего самораскрытия, саморазвития, самоактуализации. Вместе с тем разрешение обозначенных проблемных моментов («парадоксов») в понимании самопринятия требует дополнительных исследований с позиции субъектного подхода.

Список литературы

Антонова Н.А. О феноменологии принятия // От истоков к современности. Москва: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 2015. С. 5–7.

Волкова М.Н. Психология субъекта: хрестоматия. Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2007. 182 с.

Киселева Е.П. Самопринятие и стремление к самосовершенствованию субъектов образовательного процесса вуза как фактор направленности учебной мотивации студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2008. 26 с.

Колкова С.М. Безусловное самопринятие как фактор развития гуманистических качеств личности будущих психологов: дис. ... канд. психол. наук. Красноярск, 2006. 159 с.

Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 256 с.

Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: пособие для студентов психологических факультетов. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.

Психология индивидуального и группового субъекта / К.А. Абульханова, В.А. Барабанщиков, А.В. Брушлинский и др., под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной. М.: ПЕР СЭ, 2002. 368 с.

Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2012. 224 с.

Яремчук С.В. Проблема принятия себя в юношеском возрасте // Известия Сочинского государственного университета. 2012. № 4. С. 207–212.

Яремчук С.В. Самопринятие: типологии и стратегии достижения // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре гос. тех. ун-та. 2013. № 4 (16). С. 20–26.

References

Antonova N.A. *O fenomenologii prinjatija* [On the phenomenology of decision]. *Ot istokov k sovremennosti* [From the beginnings to the present]. Moscow, Moskovskij gosudarstvennyj universitet im. M.V. Lomonosova Publ., 2015, pp. 5–7. (In Russ.)

Volkova M.N. *Psihologija sub"ekta: hrestomatija* [Psychology of the subject: a textbook]. Vladivostok, Mor. gos. un-t Publ., 2007, 182 p. (In Russ.)

Kiseleva E.P. *Samoprinyatie i stremlenie k samosovershenstvovaniyu sub"ektov obrazovatel'nogo*

protsessa vuza kak factor napravlenosti uchebnoi motivatsii studentov: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk [Self-acceptance and aspiration to self-improvement of subjects of educational process of higher education institution as a factor of orientation of educational motivation of students: Cand. psychol. sci. diss. abstract]. Kursk, 2008, 26 p. (In Russ.)

Kolkova S.M. *Beuslovnoe samoprinyatie kak factor razvitiya gumanisticheskikh kachestv lichnosti budushchikh psikhologov: dis. ... kand. psikholog. nauk* [Unconditional self-acceptance as a factor in the development of humanistic qualities of the personality of future psychologists: Cand. psychol. sci. diss. abstract]. Krasnoyarsk, 2006, 159 p. (In Russ.)

Maralov V.G. *Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya* [Basics of self-knowledge and self-development]. Moscow, Akademiya Publ., 2004, 256 p. (In Russ.)

Orlov A.B. *Psikhologiya lichnosti i sushchnosti cheloveka: paradigmy, proektsii, praktiki* [Psychology of personality and essence of man: paradigms,

projection practice]. Moscow, Akademiya Publ., 2002, 272 p. (In Russ.)

Psikhologiya individual'nogo i gruppovogo sub"ekta [Psychology of the individual and group subject], K.A. Abul'hanova, V.A. Barabanshnikov, A.V. Brushlinskij etc., ed. by A.V. Brushlinskogo, M.I. Volovikovoj. Moscow, PER SJe Publ., 2002, 368 p. (In Russ.)

Rubinshtejn S.L. *Chelovekimir* [Man and the world]. SPb., Peter Publ., 2012, 224 p. (In Russ.)

Yaremchuk S.V. *Problema prinyatiya sebya v yunosheskom vozraste* [The problem of self-acceptance in adolescence]. *Izvestiya Sochinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Proceedings of Sochi state University], 2012, № 4, pp. 207–212. (In Russ.)

Jaremchuk S.V. *Samoprinjatie: tipologii i strategii dostizhenija* [Self-Acceptance: typologies and strategies of achievement]. *Uchenye zapiski Komsomol'skogo-na-Amure gos. ped. un-ta* [Scientific notes of Komsomolsky-on-Amur State University], 2013, № 4 (16), pp. 20–26. (In Russ.)

**ВЛИЯНИЕ СПЕЦИФИКИ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ
НА МЕЖЛИЧНОСТНУЮ ЗАВИСИМОСТЬ В ДРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ**

*Исследование проводится при финансовой поддержке РФФИ,
проект № 18-013-01001*

Статья посвящена проблеме влияния специфики фундаментальных ценностей на тип межличностной зависимости в дружеских отношениях. Автор показывает актуализированную потребность рассмотрения поведенческих зависимостей на примере межличностной зависимости ввиду дефицитарности научного знания в этой области. Раскрывается специфика взаимосвязей аспектов четырех фундаментальных мотиваций и нормативных и ненормативных типов межличностной зависимости. Автор рассматривает аспекты фундаментальных мотиваций как предикторы типов межличностной зависимости, а именно деструктивной сверхзависимости и здоровой зависимости. В заключении автор делает вывод о том, что некоторые аспекты фундаментальных ценностей имеют специфическое влияние на формирование межличностной зависимости в близких дружеских отношениях. Полученные данные могут способствовать разработке практических методов для профилактики ненормативных типов межличностной зависимости.

Ключевые слова: аддикция, межличностная зависимость, поведенческая зависимость, здоровая зависимость, деструктивная сверхзависимость, дисфункциональное отделение, нормативная зависимость, ненормативная зависимость, зависимое поведение, дружба, близкие отношения, фундаментальные ценности, экзистенциальная мотивация.

Информация об авторе: Каменский Петр Игоревич, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5623-9174>, магистр психологии, ассистент кафедры общей и социальной психологии Костромского государственного университета, г. Кострома, Россия.

E-mail: kamenskiy_petya@mail.ru

Дата поступления статьи: 16.07.2020.

Для цитирования: Каменский П.И. Влияние специфики фундаментальных ценностей на межличностную зависимость в дружеских отношениях // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 40-46. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-40-46>.

Pyotr I. Kamenskiy
Kostroma State University

**THE INFLUENCE OF THE SPECIFICITY
OF FUNDAMENTAL VALUES ON INTERPERSONAL DEPENDENCE IN FRIENDSHIPS**

The reported study was funded by RFBR, project number 18-013-01001

The article is devoted to the problem of the influence of the specifics of fundamental values on the type of interpersonal dependence in friendly relations. The author shows the actualised need to consider behavioural dependences on the example of interpersonal dependence due to the lack of scientific knowledge in this area. The specificity of interrelationships between the aspects of four fundamental motivations and normative and non-normative types of interpersonal dependence is revealed. The author considers aspects of fundamental motivations as predictors of the types of interpersonal dependence, namely, destructive overdependence and healthy dependence. In conclusion, the author concludes that some aspects of fundamental values have a specific impact on the formation of interpersonal dependence in close friendships. The data obtained can contribute to the development of practical methods for the prevention of abnormal types of interpersonal dependence.

Keywords: addiction, interpersonal addiction, behavioural addiction, healthy addiction, destructive overdependence, dysfunctional separation, normative addiction, abnormal addiction, addictive behaviour, friendship, close relationships, fundamental values, existential motivation.

Information about the authors: Pyotr I. Kamenskiy, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5623-9174>, Master of Psychology, Assistant of the Department of General and Social Psychology, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: kamenskiy_petya@mail.ru

Article received: July 16, 2020.

For citation: Kamenskiy P.I. The influence of the specificity of fundamental values on interpersonal dependence in friendships. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 3, pp. 40-46 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-40-46>.

В современном мире происходят динамические изменения межличностных отношений. С развитием технологий физические границы общения и взаимодействия стали во многих случаях условны. Для современного человека выстраивание межличностных отношений приобрело новый контекст, где расстояние не является связующим фактором между людьми. Такие изменения спровоцировали возникновение новых психологических феноменов, что создало необходимость теоретических и эмпирических исследований.

Так, например, появились новые виды поведенческой зависимости (зависимость от социальных сетей, интернет-зависимость, зависимость от мобильного телефона, межличностная зависимость, зависимость от компьютерных игр и др.). Феномен зависимого поведения рассматривается в контексте неблагополучия личности, который сопряжен с социальной дезадаптацией и нарушением социального взаимодействия. Проблема химической зависимости традиционно рассматривается в клинической психологии и психиатрии, изучается как патология личности и требует амбулаторного лечения. Но возникновение и развитие поведенческих аддикций лежит в контексте социального взаимодействия и межличностных отношений. Стоит отметить, что, несмотря на этот факт, изучение поведенческих аддикций началось традиционно в клинической психологии, а в социальной психологии исследования фрагментарны и неполны. Такая позиция создает трудности в разработке психокоррекционных программ и технологий, направленных на профилактику поведенческих аддикций.

Важно отметить, что изучение феномена межличностной зависимости может стать основой для дифференциации патологии и нормы для других поведенческих зависимостей. Межличностная зависимость определяется как сложный социально-психологический феномен, сопряженный с качеством близких отношений. Межличностная зависимость является поведенческим компонентом в структуре близких отношений и представляет собой особый вид социального поведения личности, направленного на установление и поддержание устойчивого типа межличностных связей – общности, односторонней или взаимной зависимости, отчужденности – человека с другими людьми. Наибольший вклад в формирование типа зависимости вносит когнитивный компонент – это представление человека о себе и о другом.

Межличностная зависимость в близких отношениях может быть представлена как нормативный – здоровая зависимость, так и ненормативный феномен. Здоровая зависимость – это зрелая, активная форма социального поведения субъектов близких отношений, ориентированного на получение эмоциональной, когнитивной, поведенческий

поддержки. Ее категориальными признаками являются контекстуальная гибкость, избирательность объекта поддержки, симметричность (взаимность) зависимости в близких отношениях.

Ненормативная (нездоровая) зависимость представлена двумя типами: деструктивная сверхзависимость и дисфункциональное отделение.

Деструктивная сверхзависимость – социальное поведение, основанное на ригидном, манипулятивном, невзаимном стремлении к получению помощи и поддержки на фоне постоянного ощущения себя бессильной и несамостоятельной личностью, независимо от конкретной ситуации. Ее категориальными признаками являются контекстуальная ригидность (ориентация на получение помощи и поддержки вне зависимости от контекста), несимметричность (односторонность).

Дисфункциональное отделение – социальное поведение, характеризующееся неспособностью или нежеланием развивать социальные связи и участвовать в адаптивных поведенческих отношениях, а также использовать подходящее для ситуации аффилиативное поведение. Ее категориальными признаками являются контекстуальная ригидность, дефицитарность поведенческих паттернов для выстраивания близких отношений [Каменский: 87].

Возникновение и развитие межличностной зависимости происходит в близких межличностных отношениях. Важно подчеркнуть, что 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 [Скворцова, Шумский: 52].

Изучение межличностной зависимости в контексте любовных отношений в последние годы в психологической науке имеет интенсивную динамику. Одним из важных направлений исследований является соотношение и дифференциация таких феноменов, как привязанность, межличностная зависимость, любовная зависимость. Идет активная разработка методов и методик, направленных на профилактику ненормативных типов межличностной зависимости в партнерских отношениях. Однако стоит отметить, что межличностная зависимость фрагментарно изучена в контексте дружеских отношений как важной категории близких отношений.

Феномен дружбы в социальной психологии рассматривается с различных теоретических позиций разных авторов (О.В. Грива, Р. Близнер и Г. Адамс, В. Буковски, А.Ф. Ньюкомб и У.В. Хартуп): «Традиционно дружба – отношения, складывающиеся

между близкими людьми и основанные на духовной общности, взаимной привязанности и общих интересах. В психологии проводится различие дружбы как морального чувства и специфического рода взаимоотношений¹. Исходя из феноменологии дружеских отношений становится очевидным, что этот феномен напрямую связан с благополучием личности. В социальной психологии дружеские отношения рассматриваются как особая часть близких межличностных отношений, а также как уровень аттракции.

Дружба – это диадические отношения: они включают в себя серию взаимодействий между двумя людьми, известными друг другу. Дружба подразумевает взаимную аффективную или эмоциональную связь. Другими словами, дружба признается обоими участниками отношений и характеризуется узами взаимной привязанности. Эти отношения добровольны: «Дружба – одна из наименее предписанных категорий близких отношений, без формальных обязанностей или юридических обязательств друг перед другом. Дружба обычно носит равноправный характер, в отличие от родительско-детских отношений; например, каждый человек в дружбе имеет примерно одинаковую значимость или авторитет в отношениях. Дружеские отношения подразумевают совместное участие в совместной деятельности. Фактически одна из основных целей и мотивов дружбы – это выстраивание конструктивного взаимодействия, в основе которого лежит обмен опытом, чувствами и деятельностью. Кроме того, дружба между подростками и взрослыми часто отвечает другим социально-эмоциональным функциям, например служит источником поддержки и предоставляет возможности для самораскрытия и близости»².

В каждом виде отношений феномен межличностной зависимости будет обладать уникальной спецификой, в том числе и в дружеских отношениях. Изучение межличностной зависимости как поведенческого компонента близких отношений в контексте дружеских отношений позволит дополнить научное знание в этой области и разработать психокоррекционные программы, направленные на профилактику ненормативных типов межличностной зависимости в дружбе.

Дружеские отношения основаны на духовной общности, взаимной привязанности и общих интересах. Дружба как феномен возникает на ранних этапах развития личности. Фундаментальные ценности могут влиять на качество близких дружеских отношений и являться значимым фактором для формирования типа межличностной зависимости.

По мнению А. Лэнгле, «цель личности заключается в «утверждении жизни», а именно принятии фундаментальных условий жизни «с внутренним согласием», которое означает внутреннее «да» в отношении того, что человек делает или чему

дает быть, в том числе и близким межличностным отношениям». Внутреннее согласие соотносится как с тем, что внутри «я», так и с внешним «мир». Эта позиция актуализирует личность в собственном мире и в отношениях вовне [Лэнгле: 14].

А. Лэнгле указывает, что «формирование внутреннего согласия личности с собой и Миром основывается на четырех фундаментальных условиях (фундаментальных мотивациях), которые связаны с отношением и взаимодействием: в принятии реальности, в обращении к отношениям и ценностям в мире, в уважении индивидуальности (как своей, так и других), в согласовании со смыслом, с тем, что должно быть».

Содержание фундаментальных условий можно описать простыми словами – это является критерием близости к Миру, так как они актуальны для любого, даже не имеющего образования, человека и должны быть ему доступны и ясны [Лэнгле: 14].

Основа фундаментальных ценностей соотносится с описанием нормативного типа (здоровая зависимость) межличностной зависимости Р. Борнштейна, который указывает, что в основе поведения субъекта здоровой зависимости лежит готовность к принятию и получению помощи, которое связано с осознанием собственных границ и желанием выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми. Такое поведение становится возможным только в условиях исполненных фундаментальных условий [Robert F. Bornstein: 26].

А. Лэнгле в разработке теории фундаментальных мотиваций опирался на исследования потребностей личности С. Эпштейна, который считал, что «на основе анализа исследований в области психологии личности лежат четыре вида базисных потребностей человека, в основе которых находятся – стремление к удовольствию, желание обрести связную и стабильную концепцию окружающего мира, потребность в привязанности и чувство самоуважения» [Epstein S.: 7].

Из этого следует, что в основе выстраивания близких отношений лежат фундаментальные ценности личности, что может когнитивно, эмоционально и поведенчески влиять на качество этих отношений.

Лэнгле описывает четыре фундаментальных мотивации, содержание которых составляют основу жизнедеятельности человека – отношений с собой и с другими.

Содержание первой фундаментальной мотивации заключается в трех базовых аспектах: опора, защищенность, пространство. Все это дает чувство: «несмотря ни на что, что-то держит меня в мире». Это приводит к развитию доверия к миру и придает необходимое мужество для жизни. На основе опыта доверия в отношениях с другими людьми возникает базовое доверие. Сумма всех опытов доверия, включающая помимо аспекта отношений

между людьми и доверие к себе и к устойчивости мира, – это фундаментальное доверие. Оно покоится на восприятии глубокого чувства: «есть нечто, что удерживает меня в мире» [Лэнгле: 18].

Достаточность или дефицитарность первой фундаментальной мотивации имеет два последствия:

1. Если эти предпосылки обеспечены, человек чувствует себя устойчиво в мире, и это приносит ему покой, прочность, доверие и чувство, что он «может быть» и может активно участвовать в развитии этой собственной способности «быть-в-мире».

2. Если это не удается, то возникают психодинамические и копинговые (защитные) реакции: избегание (бегство), активизм (борьба), агрессия (разрушительная ненависть) и рефлекс мнимой смерти (паралич, оцепенение).

Стоит отметить, что в исследованиях влияния копинг-стратегий на тип межличностной зависимости копинг, ориентированный на эмоции, и копинг, ориентированный на избегание, являются значимым фактором ненормативной межличностной зависимости.

Содержание второй фундаментальной мотивации заключается в трех базовых аспектах: соотнесенность, время, близость. Эти три условия создают основу для взаимодействия с собой или Миром – для того, чтобы взаимодействовать с собой или чтобы получить, принять и сохранить взаимодействие с другими. Обращение к себе или к другим – это та активность, через которую пространство собственного бытия наполняется чувствами. Через (активное или пассивное) обращение, через направленность на что-то человек приобретает чувство, что он действительно живет. Приводится в движение жизнь из самой глубины собственного «я». Каждое отдельное переживание жизни включает в себя информацию о ценности жизни как таковой [Лэнгле: 21].

Достаточность или дефицитарность второй фундаментальной мотивации имеет два последствия [Лэнгле: 21]:

1. Если эти предпосылки обеспечены, вторая фундаментальная мотивация является основой для фундаментальной позиции к жизни. В каждом переживании имеется эта фундаментальная ценность, она окрашивает эмоции и аффекты и представляет собой фон для того, что человек может воспринимать как ценность.

2. Если отсутствуют предпосылки для того, чтобы обратиться или смочь пережить обращение, то это приводит к спонтанным защитным реакциям, которые в аспекте второй фундаментальной мотивации, прежде всего, состоят в отступлении и эмоциональном «уходе»; однако могут возникнуть активизмы, такие как погоня за успехом, суетливое ухаживание.

В содержании второй фундаментальной мотивации прослеживаются категориальные признаки

типов межличностной зависимости (готовность к взаимодействию с другими, эмоциональный «уход», суетливое ухаживание и т. д.).

А. Лэнгле также выделяет третью и четвертую фундаментальные мотивации, где третья фундаментальная мотивация характеризуется тремя аспектами: справедливое отношение, уважительное внимание, признание. Эти три условия создают основу для развития внутренней структуры, идентичности, аутентичности и этики, но также дефицитарность третьей фундаментальной мотивации может способствовать формированию чувств опасности, уязвимости, ранимости и чувств отвергнутости и изоляции [Лэнгле: 23].

Четвертая фундаментальная мотивация характеризуется тремя аспектами: возможности для деятельности, включенность во взаимосвязи, ценность в будущем. Эти три аспекта создают основу для появления условного смысла жизни, где смысл рассматривается как установка личности на выстраивание отношений с собой и другими людьми. Лэнгле отмечает, что «благодаря этому человек может пережить исполнение, отдавая себя и при этом чувствуя себя хорошо в более широком контексте, чем его собственная жизнь. В конечном итоге это может привести к чувству: “Я хорошо устроен в жизни”». Дефицитарность четвертой фундаментальной мотивации может приводить к возникновению пустоты и защитных реакций: жизнь «на-черно» (не всерьез, в позиции ожидания настоящей жизни) как форма реакции ухода, «искусственное конструирование смысла через идеализацию, фанатизм и оголтелое стремление к цели как формы активности, цинизм и сарказм как формы агрессии» [Лэнгле: 25].

Третья и четвертая фундаментальные мотивации своим содержанием соотносятся с феноменом межличностной зависимости, в частности, в аспектах особого отношения к себе и отношения к другому.

Исходя из содержания фундаментальных ценностей через призму четырех фундаментальных мотиваций, встает вопрос о влиянии специфики фундаментальных ценностей на типы межличностной зависимости.

Цель данного исследования – изучить специфическое влияние фундаментальных мотиваций на нормативные и ненормативные типы межличностной зависимости в дружеских отношениях.

Дизайн исследования. Выборку составили однополюсные диады в количестве 64 человек, из них 13 мужских пар и 19 женских, находящихся в дружеских отношениях. Возраст испытуемых составил от 18 до 25 лет ($x = 20,25$, $\sigma = 3,17$). Выборка была разделена на 3 эмпирические группы: мужчины и женщины со здоровой зависимостью (40,63 %, $n = 26$ чел.); мужчины и женщины с деструктивной сверхзависимостью (31,25 %, $n = 20$ чел.); мужчины и женщины с дисфункцио-

нальным отделением (28,13 %, n = 18 чел.). Выборки формировались посредством дисперсионного анализа и результатов обработки методики «Тест профиля отношений» Р. Борнштейна в адаптации О.П. Макушиной (2005).

Исследование проведено в рамках номотетического подхода. Методический комплекс: «Тест профиля отношений» Р. Борнштейна в адаптации О.П. Макушиной (2005), оригинальная русскоязычная версия теста экзистенциальных мотиваций (Test of Existential Motivations) [Шумский, Осин, Лупандина, Уколова 2016]. Математическая обработка полученных данных проводилась с помощью программы SPSS версии 22.0 дисперсионного анализа, корреляционного анализа Пирсона, линейного регрессионного анализа.

На первом этапе исследования мы выявили взаимосвязь типов межличностной зависимости и экзистенциальных мотиваций.

Из результатов корреляционного анализа следует, что группа с деструктивной сверхзависимостью имеет обратную связь с такими шкалами экзистенциальных мотиваций, как опора ($r = -0,307$ при $p = 0,05$), защищенность ($r = -0,358$ при $p = 0,01$), пространство ($r = -0,476$ при $p = 0,01$), первая фундаментальная мотивация ($r = -0,488$ при $p = 0,01$), время ($r = -0,406$ при $p = 0,01$), вторая фундаментальная мотивация ($r = -0,338$ при $p = 0,01$), справедливое отношение ($r = -0,355$ при $p = 0,01$), признание ценности ($r = -0,422$ при $p = 0,01$), третья фундаментальная мотивация ($r = -0,400$ при $p = 0,01$), включенность во взаимосвязи ($r = -0,361$ при $p = 0,01$), поле деятельности ($r = -0,356$ при $p = 0,01$), ценность в будущем ($r = -0,501$ при $p = 0,01$), четвертая фундаментальная мотивация ($r = -0,466$ при $p = 0,01$). Группа с дисфункциональным отделением имеет обратную связь с такой шкалой экзистенциальных мотиваций, как близость ($r = -0,266$ при $p = 0,05$). Группа со склонностью к здоровой зависимости имеет прямую связь с такими шкалами экзистенциальных мотиваций, как первая фундаментальная мотивация ($r = 0,279$ при $p = 0,05$), соотношенность ($r = 0,480$ при $p = 0,01$), вторая фундаментальная мотивация ($r = 0,368$ при $p = 0,01$), признание ценности ($r = 0,246$ при $p = 0,05$), включенность во взаимосвязи ($r = 0,290$ при $p = 0,05$), поле деятельности ($r = 0,260$ при $p = 0,05$), ценность в будущем ($r = 0,281$ при $p = 0,05$), четвертая фундаментальная мотивация ($r = 0,316$ при $p = 0,05$).

Такие результаты можно объяснить исходя из феноменологии фундаментальных ценностей, представленных четырьмя фундаментальными мотивациями и их аспектами. Ненормативные типы межличностной зависимости (деструктивная сверхзависимость, дисфункциональное отделение) имеют обратную взаимосвязь со шкалами экзистенциальных мотиваций, в то время как нормативный тип межличностной зависимости (здо-

ровая зависимость) имеет прямую взаимосвязь. Исходя из концепции А. Лэнгле, базисом экзистенциальной мотивации является способность человека принимать свободные решения, мотивация возникает в процессе диалогического обмена человека с миром. Поведение, характерное для субъекта деструктивной сверхзависимости и субъекта дисфункционального отделения, осложняет или делает невозможным конструктивное взаимодействие с собой (когнитивный компонент – в основе типа зависимости лежит оценка себя) или с другими (межличностная зависимость – поведенческий компонент близких отношений).

Для субъекта с деструктивной сверхзависимостью характерно восприятие себя беспомощной личностью и поиск иррациональной опоры в «я» другого, что противоречит высокому уровню развития фундаментальных мотиваций, для которых характерно принятие личностью собственного «я», собственной жизни и жизни других.

Для субъекта дисфункционального отделения характерна неспособность или нежелание развивать социальные связи и участвовать в адаптивных поведенческих отношениях, а также сфокусированность на собственном «я» и отстранение от Мира. Для второй фундаментальной мотивации и близости как одного из её аспектов характерно принятие и сохранение взаимодействия с другими. Последствия нарушения второй фундаментальной мотивации соотносятся с феноменологией дисфункционального отделения, как ненормативного типа межличностной зависимости – эмоциональный «уход», погоня за успехом, что объясняет наличие взаимосвязи.

Для субъекта здоровой зависимости характерно ориентирование на получение эмоциональной, когнитивной, поведенческой поддержки. Категориальными признаками являются контекстуальная гибкость, избирательность объекта поддержки. Также субъект здоровой зависимости характеризуется согласованностью внутреннего «Я», готовностью поддерживать конструктивные взаимоотношения, реальным представлением о собственных возможностях и возможностях других. Из этого следует, что феномен здоровой зависимости согласуется с содержанием фундаментальных мотиваций и их аспектами, для которых характерны четыре фундаментальных данности: возможности и условия мира; возможности и условия отношений; автономия и взаимодействие с собственным «я», широкий контекст будущего и систем взаимодействия.

Высокий уровень фундаментальных ценностей через призму фундаментальных мотиваций согласуется и может способствовать развитию здоровой зависимости субъекта и сопутствующему ей поведению.

На втором этапе исследования при помощи линейного регрессионного анализа было выявлено

влияние специфики фундаментальных ценностей на типы межличностной зависимости.

Из результатов следует, что предиктором деструктивной сверхзависимости является шкала экзистенциальных мотиваций ($R = 0,53$, $R^2 = 0,35$ при $p \leq 0,000$), ценность в будущем ($\beta = -0,38$). Предиктором здоровой зависимости являются шкалы экзистенциальных мотиваций ($R = 0,57$, $R^2 = 0,33$ при $p \leq 0,003$), соотнесенность ($\beta = 0,85$) и ценность в будущем ($\beta = 0,48$). Предикторы дисфункционального отделения среди экзистенциальных мотиваций выявлены не были.

Для шкалы экзистенциальной мотивации ценность в будущем как одного из трех аспектов четвертой фундаментальной мотивации характерно соотнесение собственного «я» личности с будущим и с теми системами взаимосвязи, в которые он включен (семья, профессия, родина, дружеские отношения и т. д.). Благодаря системам взаимосвязей жизнь приобретает значимость, ценность и ясный порядок, эти системы открывают человеку поле для деятельности, ставят перед ним задачи, позволяя непрерывно раскрываться, устремляясь к будущему и к ценностям, которые предстоит в нем воплотить. Амбивалентность результатов в предикации деструктивной сверхзависимости и здоровой зависимости по шкале ценность в будущем объясняется феноменологическим содержанием этих феноменов. Ценность в будущем возникает при условии согласованности и благополучия внутреннего «я» личности, готовности продолжать взаимодействие с опорой на собственные представления и на принятие представлений других, готовности продолжать взаимодействие в изменяющемся Мире. Поэтому низкие показатели по этой шкале делают невозможными выполнение этих условий, и, как следствие, возникает склонность к деструктивной сверхзависимости, которая характеризуется неприятием собственного «я», беспомощностью и фокусировкой на в «я» других. Также страх потерять взаимодействие с объектом деструктивной сверхзависимости может быть производной от страха перед будущим и его неопределенностью.

С другой стороны, высокий уровень экзистенциальной мотивации, ценность в будущем влияет на формирование здоровой зависимости, и это объяснимо с позиции феноменологии этого феномена. Готовность к принятию изменений Мира, продолжению взаимодействия с другими (что выступает фактором межличностной аттракции, к которой относятся дружеские взаимоотношения), а также принятие собственного «я» и готовность к развитию – всё это может способствовать формированию здоровой зависимости в близких дружеских отношениях.

Соотнесенность возникает из восприятия другого человека: он воспринимает меня и я – его. Его жизнь воздействует на собственное «я» личности

таким образом, что возникает неизбежность соотнесения с ним. После того как личность видит другого, нельзя больше вести себя так, как будто этого взаимодействия не происходило. Восприятие предполагает, что нельзя не иметь отношений. Человек обнаруживает себя в сети отношений, уже присутствующих в его жизни. Это объясняет, почему шкала экзистенциальной мотивации соотнесенность как аспект второй фундаментальной мотивации является важным фактором для формирования здоровой зависимости, возникновение которой характерно для конструктивных близких взаимоотношений, в том числе и близких дружеских взаимоотношений. Соотнесенность способствует формированию принятия отношений с другими, готовностью выстраивать аффилиативные связи, готовностью принимать и оказывать поддержку.

Вывод: фундаментальные ценности влияют на межличностную зависимость в близких дружеских отношениях, и это влияние имеет свою специфику. Ценность в будущем как аспект четвертой фундаментальной мотивации влияет на формирование деструктивной сверхзависимости (его низкие показатели) и здоровой зависимости (его высокие показатели). Также соотнесенность как аспект второй фундаментальной мотивации является предиктором здоровой зависимости. Таким образом, фундаментальные ценности лежат в основе формирования межличностной зависимости, её нормативного (здоровая зависимость) и ненормативного (деструктивная сверхзависимость) типов.

Полученные эмпирические данные дополняют научные знания о феномене межличностной зависимости в контексте близких дружеских отношений. Они могут быть использованы для дальнейших эмпирических исследований в области поведенческих зависимостей, а также для разработки методов и методик, направленных на профилактику ненормативных типов межличностной зависимости, которые будут способствовать изменению поведения личности в отношении с собственным «я» и в отношении с другими людьми. Однако стоит отметить, что проработка фундаментальных ценностей личности и, как следствие, профилактика ненормативного типа межличностной зависимости может потребовать долгосрочной работы с субъектом ненормативной межличностной зависимости.

Примечания

¹ *Дружба* // Студии: учебные материалы для студентов, 2013–2020. URL: <https://studme.org/1209081015728/psihologiya/druzhba>

² Psychology. Developmental Psychology. Social Development. Friendship. Magazine Pro Theme on Genesis Framework Word Press. URL: <http://psychology.iresearchnet.com/developmental-psychology/social-development/friendship/>

Библиографический список

Каменский П.И. Взаимосвязь типов межличностной зависимости с различными копинг-стратегиями в ранней взрослости // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы V Междунар. науч. конф. Кострома: КГУ, 2019. Т. 2. С. 38–42.

Каменский П.И. Чувство вины как предиктор межличностной зависимости и благополучия в межличностных отношениях // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25. № 4. С. 84–88.

Лэнгле А. Фундаментальные мотивации экзистенций как действенная структура экзистенциально-аналитической терапии // Экзистенциальный анализ. 2009. № 1. С. 9–29.

Скворцова С.Н., Шумский В.Б. Структурная модель феномена зависимости в близких межличностных отношениях // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 4. С. 51–69.

Шумский В.Б., Уколова Е.М., Осин Е.Н., Лупандина Я.Д. Диагностика экзистенциальной исполненности: оригинальная русскоязычная версия Теста экзистенциальных мотиваций // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2016. Т. 13. № 4. С. 763–788.

Robert F. Bornstein Healthy Dependency: Leaning on Others Without Losing Yourself, 2003, 269 p.

Epstein S. Cognitive-experiential, an integrative psychodynamic theory of personality. Bulletin of the Academy of Clinical Psychology, 2003, vol. 9, pp. 5–10.

References

Kamenskij P.I. *Vzaimosvjaz' tipov mezhlichnostnoj zavisimosti s razlichnymi koping-strategijami v rannej vzroslosti* [Relationship of types of interpersonal dependence with various coping strategies in early

adulthood]. *Psihologija stressa i sovladajushhego povedenija: vyzovy, resursy, blagopoluchie: materialy V Mezhdunar. nauch. konf.* [Psychology of Stress and Coping Behavior: Challenges, Resources, Well-being], Kostroma, Izd-vo Kostrom. gos. un-ta Publ., 2019, vol. 2, pp. 38–42. (In Russ.)

Kamenskij P.I. *Chuvstvo viny kak prediktor mezhlichnostnoj zavisimosti i blagopoluchija v mezhlichnostnyh otnoshenijah* [Feelings of guilt as a predictor of interpersonal dependence and well-being in interpersonal relations]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psikhologija. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics]. Kostroma, KSU, 2019, vol. 25, № 4, pp. 84–88. (In Russ.)

Langle A. *Fundamental'nye motivacii jekzistencij kak dejstvennaja struktura jekzistencional'no-analiticheskoj terapii* [Fundamental motivations of existences as an effective structure of existential-analytical therapy]. *Ekzistencial'nyi analiz* [Existential analysis], 2009, № 1, pp. 9–29. (In Russ.)

Skvorcova S.N., Shumskij V.B. *Strukturnaja model' fenomena zavisimosti v blizkih mezhlichnostnyh otnoshenijah* [Structural model of the phenomenon of dependence in close interpersonal relationships]. *Konsul'tativnaia psikhologija i psikhoterapija* [Consultative psychology and psychotherapy], 2013, № 4, pp. 51–69. (In Russ.)

Shumskij V.B., Ukolova E.M., Osin E.N., Lupandina Ja.D. *Diagnostika jekzistencial'noj ispolnennosti: original'naja russkojazychnaja versija Testa jekzistencial'nyh motivacij* [Diagnostics of existential fulfillment: the original Russian-language version of the Test of existential motivations]. *Psikhologija. Zhurnal vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2016, vol. 13, № 4, pp. 763–788. (In Russ.)

ВКЛАД ВЕДУЩИХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СТРУКТУРУ МОТИВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАНИЙ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

Работа выполнена в рамках гранта РФФИ № 18-013-00828
«Индивидуально-психологические предикторы обнаружения эмоциональных объектов
в микроинтервалах времени»

В работе изучалось участие ведущих тенденций развития личности, некоторых эмоциональных характеристик и личностных особенностей в структуре мотивов личности. Гипотеза: вокруг ведущих тенденций развития личности будут группироваться определённые мотивы, эмоциональные и личностные особенности. На группирование влияет пол испытуемого. Методы: метод портретных выборов (Собчик), «методика цветowych метафор» Соломина, ТЦО Люшера, шкала тревоги Тейлор, «пятифакторный опросник личности», кластерный анализ. Испытуемые: 203 мужчины и 156 женщин. Обнаружено, что «потребность в признании и одобрении» объединяется в одну группу с мотивами социальной значимости. У мужчин и женщин данные мотивационные образования сходны, но отличаются реализацией в конкретных мотивах. У женщин выделяется группа «Личная и межличностная значимость», стержневым элементом которой является «актуализированная потребность в персональной любви». Она сочетается с демонстративным поведением, с мотивами личной и межличностной значимости, с энергетической установкой на активность. У мужчин личные мотивы «растворяются» в социальной значимости, тревожность также связана с мотивами социальной значимости. «Склонность к депрессивным состояниям, эмоциональная неустойчивость» у женщин объединяется с мотивами, отражающими негативные события и этапы жизненного пути, ценности и потребности в самоутверждении. «Возбудимость» с проявлением социализированных грубых аффектов у женщин сопровождается значимостью мотива власти и фигуры отца. «Склонность к демонстративному поведению» у мужчин сопряжена с влиянием социально значимых людей, негативными событиями и этапами жизненного пути, ценностями и потребностями в самоутверждении.

Ключевые слова: ведущие тенденции развития, мотивы, эмоциональные характеристики.

Информация об авторе: Хрисанфова Людмила Аркадьевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6697-7939>, кандидат психологических наук, доцент, Московский институт психоанализа, г. Москва, Россия.

E-mail: l.hri@mail.ru

Дата поступления статьи: 03.08.2020.

Для цитирования: Хрисанфова Л.А. Ведущие тенденции развития и мотивационная сфера на примере мужской и женской выборки // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 47-53. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-47-53>.

Lyudmila A. Khrisanfova
Moscow Institute of Psychoanalysis

THE CONTRIBUTION OF THE DRIVING FORCES IN A PERSON TO THE STRUCTURE OF MOTIVES IN MALES AND FEMALES

This research was supported by Russian Foundation for Basic Research, grant 18-013-00828
“Individual Psychological Predictors of Detecting Emotion-like Objects in Micro-intervals of Time”

The work studied the participation of the driving forces in a person, some emotional characteristics and personality qualities in the structure of motives. Hypothesis: the driving forces in a person group certain motives, emotional and personal qualities around them. Grouping is influenced by the gender of the subject. Methods: portrait election method (Lyudmila Sobchik), method of colour metaphors (Igor' Solomin), Max Lüscher's colour test, Manifest Anxiety Scale of Janet Allison Taylor Spence, “Five-factor personality questionnaire”, cluster analysis. Subjects include 203 males and 156 females. It was found that the “need for recognition and approval” is combined into one group with motives of social significance. Males and females have similar motivational formations in this case, but differ in implementation in specific motives. Women have a group of “personal and interpersonal significance” based on “an actualised need for personal love”. There is a combination with demonstrative behaviour, with motives of personal and interpersonal significance, with an energetic attitude towards activity. Personal motives of males “dissolve” in social significance, anxiety in males is also associated with motives of social significance. “Tendency to depressive states, emotional instability” of females is combined with motives reflecting negative events and stages of life, values and needs for self-affirmation. “Excitability” with the manifestation of socialised rough affects of females is accompanied by the significance of the power motive and the figure of the father. The “tendency to demonstrative behaviour” of males is grouped with the influence of socially significant people, negative events and stages of life, values and needs for self-affirmation.

Keywords: driving forces in person, motives, emotional characteristics.

Information about the authors: Lyudmila A. Khrisanfova, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6697-7939>, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Chair of General Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia.

E-mail: l.hri@mail.ru

Article received: August 3, 2020.

For citation: Khrisanfova L.A. The contribution of the driving forces in a person to the structure of motives in males and females. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 3, pp. 47-53 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-47-53>.

Самых первых строк данной работы обозначим позицию, которая является фундаментом и отправной точкой всех наших исследований. Этой позицией является идея Б.Д. Ананьева о целостности личности, которая строится на единстве биологических и социальных факторов, при этом взаимодействие биологического и социального начал в формировании личности проявляется не только в начале существования человека, но продолжается всю его жизнь. Биологические факторы, которые по своей природе более консервативны и менее вариативны по сравнению с социальными, служат основой для формирования более устойчивых личностных особенностей, которые преломляются определённым образом в поведении, способах переживания человека, придают индивидуально-стилевую окраску проявлениям социальных установок. Многочисленные исследования таких известных учёных, как К. Изард, Ю.М. Губачёв, В.М. Теплов, В.Д. Небылицын, В.С. Мерлин, Э.А. Голубева, В.М. Русалов и др., свидетельствуют о том, что некоторые биохимические (например, адренало-норадреналиновый баланс) и физиологические (например, свойства нервной системы) характеристики тесно коррелируют с определёнными эмоциональными особенностями человека (например, с эмоциональной устойчивостью и лабильностью, зависимостью от средовых воздействий). Не отрицая значимости социальных факторов, автор данной работы пытается обратить внимание на роль биологической детерминанты в формировании личности на примере изучения вклада ведущих тенденций развития личности и некоторых эмоциональных особенностей в структуру мотивационных образований. Напомним, что теория ведущих тенденций развития личности была предложена Л.Н. Собчик, в рамках этой теории постулируется наличие генотипических врождённых тенденций, которые проявляются с первых дней существования человека как особенности его темперамента. Базовые, врождённые особенности взаимодействуют с влияющим на них окружением, в результате чего формируется характер. В структуре характера, согласно воззрениям Л.Н. Собчик, можно выделить такие подструктуры личности, как эмоции, интеллект, мотивацию и особенности межличностного общения. Характерологические особенности включаются в сферу интересов, социальной активности, морально-нравственных устоев личности, в какой-то степени

избирательно влияя на предпочтение индивидом одних явлений жизни, сфер интересов, видов деятельности и отвержение других. Таким образом складывается индивидуальность [Собчик: 3].

Ранее нами была обнаружена связь индивидуальных особенностей с определёнными мотивами личности: экстравертированные испытуемые в качестве предпочитаемых демонстрируют мотивы, предполагающие активное взаимодействие с людьми; интровертированные испытуемые ориентируются на значимых людей; для дисциплинированных, не склонных проявлять привязанность, пассивных респондентов характерна мотивация избегания неудач; испытуемые с развитым самоконтролем, с положительными эмоциональными социальными связями характеризуются мотивацией достижения, самоотдачей и осознанием своих обязанностей, значимостью мотивов, связанных с семьёй и матерью [Хрисанфова, Сибирякова: 7]. Согласно теории ведущих тенденций, индивидуальные особенности формируются не только под воздействием жизненных условий, но и несут в себе стержень биологических predispositions личности. Поэтому мы полагаем, что эти биологические predispositions (в виде ведущих тенденций развития) будут так или иначе связаны с определёнными мотивами личности.

В рамках данного исследования автор предпринял попытку определить степень участия ведущих тенденций развития личности, а также некоторых эмоциональных характеристик и личностных особенностей в структуре мотивационных образований личности.

Основная гипотеза заключается в предположении, что каждая ведущая тенденция будет являться своеобразным стержнем «притяжения» определённых мотивов личности, эмоциональных и личностных особенностей. На группирование изучаемых свойств будет также влиять пол испытуемого.

Методика исследования

Устойчивые особенности испытуемых, связанные с ведущими тенденциями развития личности (базовыми потребностями), измерялись при помощи метода портретных выборов в адаптации Л.Н. Собчик [Собчик: 3].

Особенности мотивационной сферы испытуемых измерялись посредством проективной «Методики цветowych метафор» И.Л. Соломина [Соломин: 4]. Смысл методики заключается в нахождении ассоциативной связи самых привлекательных и непривлекательных цветов для

испытуемого с предложенными мотивационными понятиями, которые отражают основные сферы жизнедеятельности человека. Всего было использовано 35 понятий: Успех, Неудача, Общение, Радость, Моя учеба (Мое занятие спортом), Свобода, Мой отец, Каким (какой) я хочу быть, Любовь, Моя работа, Конфликты, Угроза, Моя мать, Самоотдача, Власть, Моё настоящее, Конкуренция, Искусство, Мой друг (подруга), Семья, Моё прошлое, Какой (какая) я на самом деле, Печаль, Мой преподаватель/тренер/командир, Моё увлечение, Неприятности, Интересное занятие, Страх, Мои обязанности, Моё будущее, Творчество, Материальное благополучие, Раздражение, Моя карьера, Моя профессия. Все понятия, которые использовались в методике цветочных метафор, в данном исследовании группируются по нескольким категориям: (1) ценности и потребности материальные («материальное благополучие»); (2) ценности и потребности коммуникативные («общение», «любовь», «дружба» и т. п.); (3) ценности и потребности в самоутверждении («свобода», «карьера», «власть», «конкуренция» и т. п.); (4) ценности и потребности в самоактуализации («успех», «творчество», «обязанности», самоотдача и т. п.); (5) занятия и виды ответственности («работа», «учеба», «искусство», «спорт», «служба»); (6) люди, группы людей и организации («какой я на самом деле», «каким я хочу быть», «моя мать», «мой отец», «семья», «мои друзья», «учителя» и т. п.); (7) события и этапы жизненного пути («мое прошлое», «мое настоящее», «мое будущее», «конфликты», «неудача», «угроза»); (8) эмоциональные переживания («радость», «печаль», «страх», «раздражение», «неприятности» и т. п.). По результатам проведения методики составлялся рейтинг привлекательности обозначенных мотивов для каждого испытуемого, отдельно для мужчин и женщин. Составление рейтинга мотивов происходило по следующему алгоритму: (1) подсчет процента испытуемых, присвоивших мотивационному понятию определенное порядковое место (ранг); (2) перевод рангов в балл привлекательности понятия, где самым высоким баллом обладало самое привлекательное понятие и далее – по убывающей. Эта процедура позволяет использовать ранговую шкалу, что даёт очевидные преимущества при статистической обработке.

В исследовании использовались характеристики эмоциональной сферы испытуемых, которые измерялись при помощи теста цветочных отношений М. Люшера, а именно: эмоциональная устойчивость/неустойчивость (показатель СО – «суммарное отклонение от аутогенной нормы»), энергетическая установка (показатель ВК – «вегетативный компонент») [Люшер: 1].

Уровень тревожности испытуемых оценивался при помощи шкалы тревоги Дж. Тейлор в адаптации В.Г. Норакидзе [Рогов: 2].

В работе использовалась самооценка испытуемыми выраженности своих личностных качеств при помощи «Пятифакторного опросника личности» Р. Маккрае и П. Коста (вариант 5PFQ в адаптации А.Б. Хромова) [Хромов: 5].

Все исследуемые характеристики: выраженность ведущих тенденций, уровень тревожности, эмоциональная устойчивость/неустойчивость, энергетическая установка, мотивы, самооценка личностных качеств, – согласно теории ведущих тенденций, безусловно, имеют общие корни и общие точки пересечения. Но обнаружить эту скрытую взаимосвязь методически чрезвычайно сложно, поскольку все они относятся к разным уровням психической организации, и общепринятые статистические процедуры, направленные на обнаружение взаимосвязей (корреляционный, факторный анализы), в данном случае не могут быть применимы. Понятно, что очевидную взаимосвязь в этом случае мы измерить не сможем, но возможно измерить степень близости изучаемых явлений, которая может свидетельствовать о скрытой взаимосвязи психологических явлений, показавших высокую степень близости. Для изучения степени близости рейтинга привлекательности мотивов с ведущими тенденциями развития личности, а также с некоторыми характеристиками эмоциональной сферы и самооценкой личностных качеств нами был применен кластерный анализ при помощи статистического пакета IBM SPSS Statistics 20 отдельно для мужской и женской выборок.

Испытуемые

Выборка 1 (мужчины): 203 испытуемых различной профессиональной принадлежности (M = 24,9 лет, SD = 3,8).

Выборка 2 (женщины): 156 испытуемых различной профессиональной принадлежности (M = 19 лет, SD = 1,5).

Результаты и их обсуждение

Начнём излагать полученные результаты с очень интересного факта, который отражает, на наш взгляд, иерархию анализируемых психических характеристик. Если перечислить исследуемые характеристики в порядке, отражающем их степень близости к базовым, биологическим, началам (снизу – вверх), то получится следующее расположение: ведущие тенденции развития личности – эмоциональные характеристики (эмоциональная устойчивость/неустойчивость, энергетическая установка, тревожность) – мотивы – самооценка личностных качеств. Отметим, что при измерении всех характеристик (кроме тревожности и личностных качеств) использовались методики, позволяющие измерять исследуемые характеристики проективными, полупроективными и ассоциативными методами и, в итоге, избежать прямой самооценки. Указанная иерархия в какой-то степени дублируется образовавшимися

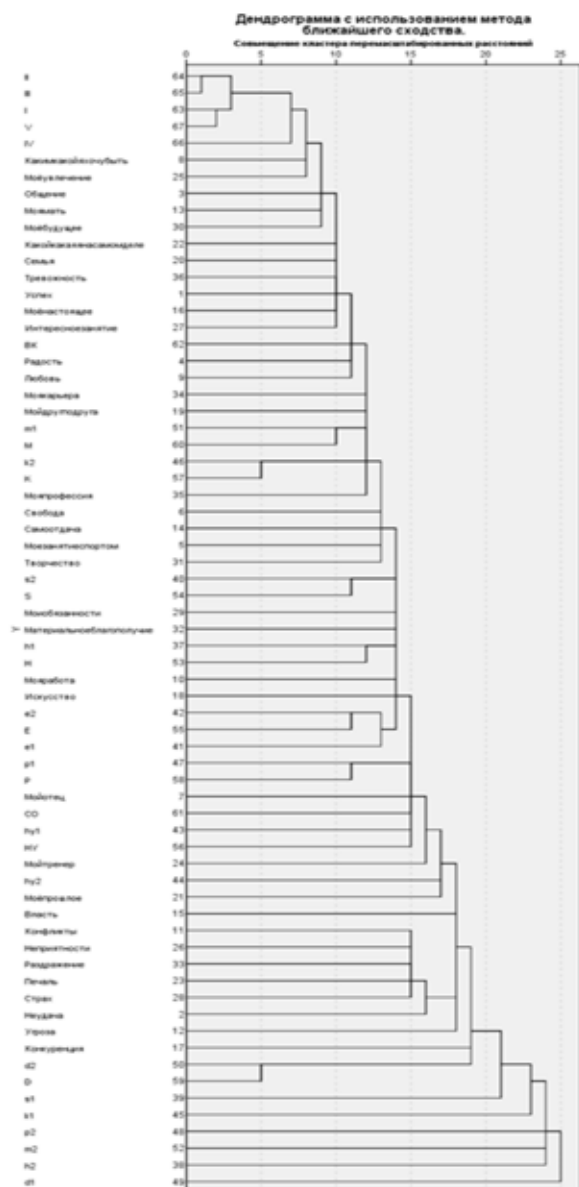


Рис. 1. Дендрограмма, иллюстрирующая результаты кластеризации. Мужская выборка

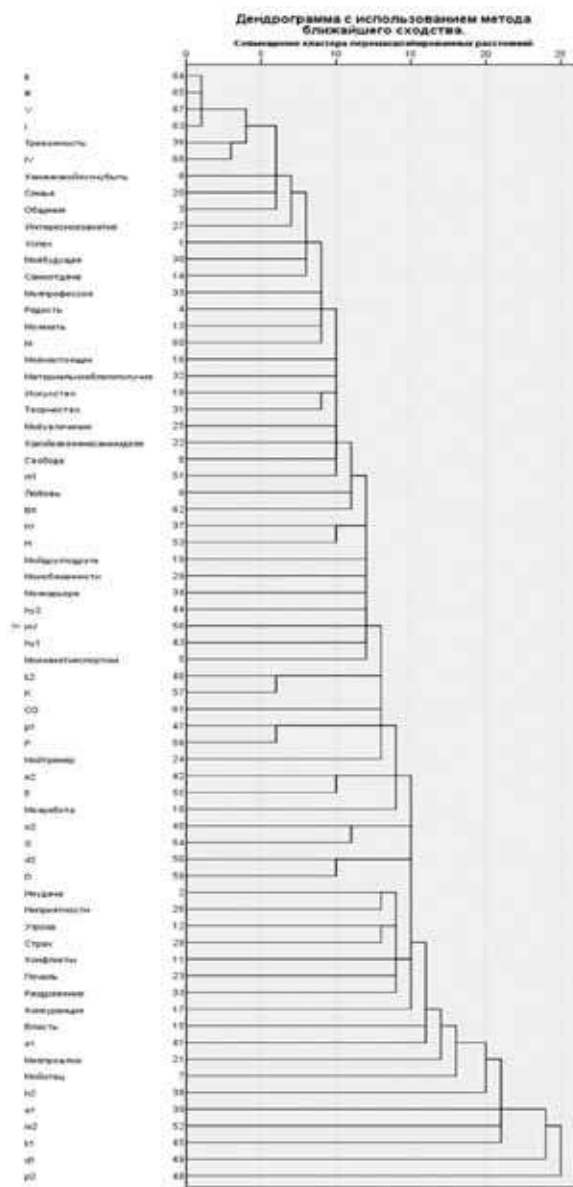


Рис. 2. Дендрограмма, иллюстрирующая результаты кластеризации. Женская выборка

группами при кластеризации анализируемых данных (рис. 1, рис. 2). Начнём описание выделенных групп с «верхних этажей» – с уровня сознательного самоанализа испытуемыми своих личностных качеств.

Отдельную группу как в мужской, так и в женской выборках составили все факторы пятифакторного личностного опросника, кроме четвёртого – «эмоциональность – сдержанность». Мы назвали эту группу «Самооценка». Тот факт, что в эту группу не вошёл больше ни один из многочисленных измеряемых показателей, является сам по себе достаточно примечательным и служит ещё одним доказательством, что оценка людьми самих себя отличается выраженной субъективностью. Аналогичные факты нами уже были получены в предыдущих исследованиях, где мы измеряли степень согласованности оценок психологических качеств

человека, полученных при помощи метода экспертных оценки уже упомянутого «Пятифакторного опросника личности» [Хрисанфова и др.: 6]. Результаты свидетельствовали о том, что совпадение самооценок личностных характеристик с оценкой экспертов наблюдается лишь по трём качествам: по фактору I «Интровертированность – экстравертированность»; по фактору III «Контролирование – Естественность»; по фактору IV «Эмоциональность – Сдержанность».

Вторая группа по итогам кластерного анализа была названа «Эмоциональность», поскольку её стержневым элементом стал показатель из профиля самооценки – «эмоциональность». Состав этой группы различен у мужчин и женщин. У женщин это эмоциональность и тревожность. У мужчин эмоциональность объединилась с мотивационными категориями, отражающими коммуникативные

ценности и потребности, связь с образом себя в будущем и со значимыми людьми (матерью), с увлечениями, с событиями и этапами жизненного пути. Найденная разница по этому показателю между мужчинами и женщинами указывает на разное понимание ими своей эмоциональности.

Ещё одна группа, третья, которая выделилась и у мужчин, и у женщин – это ведущие тенденции личности, которые оказались изолированы от всех остальных исследуемых показателей. Интересно отметить, что состав этой группы абсолютно идентичен для мужчин и женщин. Перечисляем ведущие тенденции данной группы: склонность к депрессивным состояниям по типу вечного поиска перемен, неустойчивости (d+), склонность к аутистичности (интроверсия, k+), выраженная потребность в активности (s+), отвергаемая потребность сублимировать любовь в социальном плане (h-), спроецированная вовне напряжённость (p-), потребность в отделении (m-). Отметим очень интересный вывод, который напрашивается из анализа содержания потребностей, которые объединились в эту группу. Все эти потребности не предполагают социальных контактов и какой-либо деятельности в социуме. А наш список мотивационных категорий и эмоциональных качеств включает в основном социально значимые мотивы и востребованные в социальной активности характеристики эмоциональной сферы. В итоге мы назвали эту группу «*Внесоциальные потребности*». Для того, чтобы понять, какие мотивы и эмоциональные характеристики могут быть связаны с данными ведущими тенденциями, необходимо расширять список используемых мотивов и качеств.

Далее, по результатам кластерного анализа у мужчин выделяется ещё две группы, у женщин – три. В этих группах, как мы и предполагали, наблюдается объединение мотивов и эмоциональных качеств вместе с определёнными ведущими тенденциями развития личности.

У женщин вокруг фактора «m+» – это потребность в признании и одобрении (актуализированное стремление уйти от одиночества за счёт приобщения к какой-либо идее, культурному феномену и т. п.) – сгруппировались мотивы, отражающие: (1) события и этапы жизненного пути («мое будущее», «мое настоящее»), (2) ценность значимых людей («семья», «моя мать»), (3) коммуникативные потребности и ценности («общение»), (4) ценности и потребности в самоактуализации («интересное занятие», «самоотдача», «искусство», «творчество», «моё увлечение», «какая я на самом деле»), (5) занятия и виды ответственности («профессия»), (6) ценности и потребности материальные («материальное благополучие»); (7) ценности и потребности в самоутверждении («свобода»), (8) эмоциональные переживания («радость»). Эту группу, четвёртую, мы назвали «*Социальная значимость*».

Далее, у женщин выделяется ещё одна, пятая, очень большая и неоднородная группа. Неоднородность выражается в том, что внутри этой группы наблюдаются отдельные подгруппировки показателей вокруг определённых ведущих тенденций, но дистанция между ними не настолько существенна, чтобы выделять в отдельный кластер. Тем не менее опишем эти подгруппы.

Подгруппа 5.1. объединяет ведущую тенденцию p+ (напряжённость, одержимость, слабый тормозящий контроль) и мотив «моя работа».

Подгруппа 5.2 объединяет ведущие тенденции h+ (актуализированная потребность в персональной любви), hu- (направленность на себя эмоциональных реакций) и hu+ (склонность к демонстративному поведению) и мотивы, отражающие: (1) коммуникативные ценности и потребности («любовь»), (2) ценность значимых людей («мой друг/подруга»), (3) ценности и потребности в самоактуализации («мои обязанности»), (4) ценности и потребности в самоутверждении («моя карьера»), (5) занятия и виды ответственности («ответственность»). В эту же подгруппу входит эмоциональная характеристика ВК (энергетическая установка на активность). Назовём эту подгруппу «*Личная и межличностная значимость*».

Подгруппа 5.3. показывает близость с ведущей тенденцией k- (склонность к аутистичности с отказом от реализации своих потребностей) мотива, отражающего значимость отдельных людей («мой тренер/преподаватель/начальник») и такого качества, как эмоциональная нестабильность (показатель СО). В этой же подгруппе проявляется общая тенденция НУ, свидетельствующая о противоречивом проявлении тонких аффектов (то в виде демонстративного поведения, то в направленности на себя эмоциональных реакций).

Подгруппа 5.4. объединяет ведущую тенденцию d- (склонность к депрессивным состояниям, эмоциональная неустойчивость) с мотивами, отражающими: (1) негативные события и этапы жизненного пути («неудача», «неприятности», «угроза», «конфликты»), (2) ценности и потребности в самоутверждении («конкуренция»), (3) негативные эмоциональные переживания («страх», «печаль», «раздражение»).

Если характеризовать в целом пятую группу, выделенную у женщин, то можно отметить общую линию «*активности (плюс напряжённости), направленной на реализацию личной и межличностной значимости*». Отказ от такой активности (проявление фактора k-) связан с людьми, имеющими социально статусное влияние на женщину. В этом случае у женщин наблюдается эмоционально нестабильное и противоречивое поведение. Отсутствие активности в виде депрессивных реакций по типу эмоциональной неустойчивости, которое сопровождается негативными эмоциональными пе-

реживаниями, связано с негативными жизненными ситуациями и трудностями в самоутверждении.

И последняя, шестая, группа, которая выделяется в женской выборке, объединяет фактор e+ (социализированные грубые аффекты) и мотивы, отражающие: (1) ценности и потребности в самоутверждении («власть»), (2) события и этапы жизненного пути («мое прошлое»), (3) ценность значимых людей («мой отец»). Выделение этой группы в женской выборке представляется весьма интересным фактом, поскольку связывает глубинное качество возбудимости, проявляющееся в грубых аффектах, с необходимостью социализировать такой поведение и значимостью мотива власти. И всё это так или иначе связано со значимой фигурой отца. Назовём эту группу *«социализированное возбуждение, власть, отец»*.

Так же, как и у женщин, у мужчин выделяется одна, четвёртая, большая и неоднородная группа, в которую включены несколько ведущих тенденций в сочетании с определёнными мотивами и эмоциональными качествами. В этой группе также наблюдаются подгруппы.

Подгруппа 4.1, стержневым элементом которой является ведущая тенденция m+ (потребность в признании и одобрении, в корне которой – актуализированное стремление уйти от одиночества за счёт приобщения к какой-либо идее, культурному феномену и т. п.). Эта потребность группирует следующие мотивы: (1) события и этапы жизненного пути («мое настоящее»), (2) ценность значимых людей («семья», «моя друг/подруга»), (3) коммуникативные потребности и ценности («любовь»), (4) ценности и потребности в самоактуализации («интересное занятие», «успех», «какой я на самом деле»), (5) ценности и потребности в самоутверждении («карьера»), (6) эмоциональные переживания («радость»). В эту же подгруппу входят эмоциональное качество – энергетическая установка на активность (ВК) и тревожность.

Подгруппа 4.2. у мужчин объединяет ведущие тенденции k- (склонность к аутистичности с отрицанием собственных потребностей), h+ (актуализированная потребность в персональной любви), s- (отрицание/подавление активности), E (аффективность), p+ (напряжённость). В эту же подгруппу входят следующие мотивационные образования: (1) занятия и виды ответственности («ответственность», «моё занятие спортом», «моя работа»), (2) ценности и потребности в самоутверждении («свобода»), (3) ценности и потребности в самоактуализации («творчество», «самоотдача», «мои обязанности», «искусство»), (4) ценности и потребности материальные («материальное благополучие»).

Мы наблюдаем очень интересное явление: мужчины подгрупп 4.1 и 4.2, в принципе, отражают социальную значимость. Имеется ряд пересечений с составом женской группы «социальной

значимости» – наличие таких же мотивационных категорий, через которые реализуется эта потребность. Но, во-первых, у мужчин сходные категории могут реализовываться в других мотивах, нежели у женщин. Например, коммуникативные ценности и потребности женщины реализуют просто в общении, а мужчины – в любви. Самоактуализация у мужчин обязательно предполагает «успех», а вот «искусство», «творчество», «самоотдача» требуют наличия не только тенденции m+, но и некоторых других ведущих тенденций. Во-вторых, у женщин выделяется отдельная группа *«Личная и межличностная значимость»*, и конкретно с ней связана такая эмоциональная характеристика, как энергетическая установка на активность, а у мужчин личные мотивы «растворяются» в социальной значимости. В-третьих, у женщин тревожность стоит особняком и ни с какими мотивами не группируется, а у мужчин тревожность связана с реализацией социальной значимости. Абсолютное совпадение у мужчин и женщин наблюдается в эмоциональном переживании «радости» при достижении социальной значимости. Исходя из всего вышеизложенного, мы назвали четвёртую мужскую группу *«Социальной значимостью»*.

И пятая группа, которая выделяется в мужской выборке, объединяет ведущую тенденцию HУ, тонкие аффекты (во всех их проявлениях), и мотивационные образования, отражающие: (1) ценность значимых людей («мой отец», «мой тренер/начальник»), (2) негативные события и этапы жизненного пути («мое прошлое», «конфликты», «неудача», «неприятности», «угроза»), (3) ценности и потребности в самоутверждении («власть», «конкуренция»), (4) негативные эмоциональные переживания («страх», «печаль», «раздражение»). Обратим внимание, что сходные мотивационные образования у женщин сопровождаются депрессивными тенденциями, а у мужчин – склонностью к эмоциональным демонстративным реакциям. Поэтому данную группу для мужской выборки мы назвали *«Эмоциональные демонстративные реакции трудности»*.

Выводы

1. Самооценка испытуемых не связана с их мотивами, эмоциональной устойчивостью, энергетической установкой, тревожностью, ведущими тенденциями развития. Исключение составляет самооценка эмоциональности.

2. Самооценка эмоциональности у женщин объединилась в одну группу с тревожностью, у мужчин – с мотивационными категориями, отражающими коммуникативные ценности и потребности, связь с образом себя в будущем и со значимыми людьми (матерью), с увлечениями, с событиями и этапами жизненного пути.

3. У мужчин и женщин выделилась одинаковая по содержанию группа ведущих тенденций разви-

тия, реализация которых не предполагает социальные контакты и социальную включённость.

4. У всех испытуемых ведущая тенденция развития «потребность в признании и одобрении» сопряжена с мотивационными образованиями, обеспечивающими человеку переживание социальной значимости. У мужчин и женщин данные мотивационные образования сходны, но отличаются реализацией в конкретных мотивах.

5. У женщин выделяется группа «Личная и межличностная значимость», стержневым элементом которой является ведущая тенденция развития «актуализированная потребность в персональной любви». Данная потребность сопряжена с проявлением демонстративного поведения, с мотивами личной и межличностной значимости, с энергетической установкой женщин на активность. У мужчин личные мотивы «растворяются» в социальной значимости.

6. У мужчин тревожность связана с реализацией мотивов социальной значимости.

7. Ведущая тенденция «склонность к депрессивным состояниям, эмоциональная неустойчивость» у женщин сопряжена с мотивами, отражающими негативные события и этапы жизненного пути, ценности и потребности в самоутверждении, и негативными эмоциональными переживаниями.

8. Ведущая тенденция развития «возбудимость» с проявлением социализированных грубых аффектов у женщин сопровождается значимостью мотива власти и со значимой фигурой отца.

9. Ведущая тенденция развития «склонность к демонстративному поведению» у мужчин сопряжена с влиянием социально значимых людей, негативными событиями и этапами жизненного пути, ценностями и потребностями в самоутверждении и негативными эмоциональными переживаниями.

Список литературы

Люшер М. Цвет вашего характера. М.: Рипол классик, 1997. 240 с.

Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: в 2 ч. Ч. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения: практическое пособие. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт. 507 с.

Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб.: Речь, 2003. 634 с.

Соломин И.Л. Экспресс-диагностика персонала. СПб.: Речь, 2008. 280 с.

Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности: учеб.-метод. пособие. Курган, 2000. 23 с.

Хрисанфова Л.А., Сергеева О.М., Сибирякова И.А., Бронфман Л.Б., Орлов А.В. Сравнительный анализ оценок индивидуально-психологических особенностей человека, полученных различными

методами // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2016. № 4. С. 123–127.

Хрисанфова Л.А., Сибирякова И.А. Индивидуально-психологические особенности и особенности мотивационной сферы представителей различных профессиональных направленностей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 72–76. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-72-76

References

Lyusher M. *Cvet vashego haraktera* [The color of your character]. Moscow, 1997, 240 p. (In Russ.)

Rogov E.I. *Nastol'naya kniga prakticheskogo psihologa: v 2 ch. Ch. 2. Rabota psihologa so vzroslymi. Korrekcionnye priemy i uprazhneniya: prakticheskoe posobie*. 4-e izd., pererab. i dop [Desk book of a practical psychologist: in 2 p. P. 2: Psychologist's work with adults]. M., 507 p. (In Russ.)

Sobchik L.N. *Psihologiya individual'nosti. Teoriya i praktika psihodiagnostiki* [Psychology of personality: theory and practice of psychodiagnostics]. St. Petersburg, 2003, 634 p. (In Russ.)

Solomin I.L. *Ehkspress-diagnostika personala* [Express Diagnostics of Staff]. St. Petersburg, 2000, 80 p. (In Russ.)

Khromov A.B. *Pyatifaktornyj oprosnik lichnosti: ucheb.-metod. posobie* [The Big Five Personality Test]. Kurgan, 2000, 23 p. (In Russ.)

Khrisanfova L.A., Sergeeva O.M., Sibiryakova I.A., Bronfman L.B., Orlov A.V. *Sravnitel'nyj analiz ocenok individual'no-psihologicheskikh osobennostej cheloveka, poluchennyh razlichnymi metodami* [Comparative analysis of appraisals of person's individually psychological peculiarities obtained by different ways]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. Yuvenologiya. Sociokinetika* [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics], 2016, № 4, pp. 123–127. (In Russ.)

Khrisanfova L.A., Sibiryakova I.A. *Individual'no-psihologicheskie osobennosti i osobennosti motivacionnoj sfery predstavitelej razlichnyh professional'nyh napravlennoy* [Psychological Characteristics and Features of the Motivational Sphere of Representatives of Various Professional Orientations]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, № 1, pp. 72–76. (In Russ.)

**КОГНИТИВНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ
И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ МУЖЧИН-КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ**

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
(проект № 18-013-01001)*

В статье рассмотрены когнитивные предикторы оценки курсантами военных вузов качества и удовлетворенности своей жизнью, в том числе восприятие ими количества повседневных стрессоров и свойственные им когнитивные искажения. Приведены средние значения для показателей удовлетворенности жизнью, повседневных стрессоров и когнитивных искажений курсантов военных вузов в сравнении со средними значениями соответствующих эмпирических норм, полученных отечественными исследователями на выборках русскоязычных мужчин. Построены регрессионные модели, позволяющие содержательно интерпретировать когнитивные предикторы, к которым оказываются наиболее чувствительны различные показатели удовлетворенности жизнью и общего благополучия курсантов: повседневные стрессоры в различных сферах жизни и некоторые когнитивные искажения, в том числе катастрофизация, телепатия, сверх-обобщение.

Ключевые слова: когнитивные предикторы, повседневные стрессоры, когнитивные искажения, удовлетворенность жизнью, психологическое благополучие.

Информация об авторах: Опекина Татьяна Петровна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3373-8269>, кандидат психологических наук, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: grigorova.t90@mail.ru

Дата поступления статьи: 29.06.2020.

Для цитирования: Опекина Т.П. Когнитивные предикторы психологического благополучия и удовлетворенности жизнью мужчин-курсантов военных вузов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 54-61. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-54-61>.

Tat'yana P. Opekina
Kostroma State University

**COGNITIVE PREDICTORS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING
AND SATISFACTION WITH THE LIFE OF MALE STUDENTS
AT MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

The study was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project No. 18-013-01001)

The article considers the cognitive predictors of the assessment of quality and satisfaction with life in students at military higher education institutions, including their perception of the number of everyday stressors and their cognitive distortions. The average values for indicators of life satisfaction, everyday stressors and cognitive distortions of the said students are given in comparison with the average values of the corresponding empirical norms obtained by Russian researchers on samples of Russian-speaking men. Regression models constructed allow meaningful interpretation of cognitive predictors, to which various indicators of students' life satisfaction and overall well-being are most sensitive – everyday stressors in various areas of life and some cognitive distortions, including catastrophisation, telepathy, and super-generalisation.

Keywords: cognitive predictors, everyday stressors, cognitive distortions, life satisfaction, psychological well-being.

Information about the authors: Tat'yana P. Opekina, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3373-8269>, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: grigorova.t90@mail.ru

Article received: June 29, 2020.

For citation: Opekina T.P. Cognitive predictors of psychological well-being and satisfaction with the life of male students at military higher education institutions. Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 3, pp. 54-61. (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-54-61>.

Повседневность современного человека наполнена незначительными неприятными событиями, которые при определенных условиях могут восприниматься им как стрессовые. Регулярное воздействие ежедневных стрессоров в современной психологии рассматривается как источник психологического и соматического неблагополучия человека, что может иметь накопительный характер, оказывая отрицательное влияние на здоровье, истощая физиологические и психологические ресурсы [Головей и др.: 9; Keyes: 720]. Среди некоторых источников повседневного стресса в настоящее время рассматриваются трудности в семейной и профессиональной сферах, фрустрация индивидуально-значимых, в том числе социальных, потребностей, общесоциальные проблемы [Александровский: 121; Бодров: 34; Вассерман: 43; Куфтяк: 27; Петраш и др.: 5]. Имеются также данные о том, что предикторами чувствительности к повседневному стрессу, восприятием незначительных жизненных событий как стрессовых является эмоциональная стабильность личности, использование ей копинг-стратегий подавления и переоценки; наличие иррациональных установок, склонность к катастрофизации [Ellis: 207; Краснова, Холмогорова: 1; Падун, Псядло: 125; Крюкова и др.: 63]. Данные результаты были получены, в частности, при исследовании студентов, испытывающих высокий уровень повседневного учебного стресса. Так, А.Б. Холмогорова, В.В. Краснова в своих работах пишут о том, что период обучения для студентов связан с серьезными нагрузками, переживаниями, проблемами, в том числе частым недосыпанием, академическими задолженностями, трудностями самоорганизации и несформированностью конструктивных копинг-стратегий, социальными стрессами, что в конечном итоге может становиться причиной эмоциональных расстройств и дезадаптации у студентов [Краснова, Холмогорова: 1; Матюшкина: 49].

Повседневные стрессы, испытываемые курсантами военных вузов, также нередко сопутствуют напряжению и стрессам, связанным со специфическими особенностями процесса обучения: высокий уровень дисциплины и контроля, относительная закрытость учебного заведения, ограничения свободы физического передвижения и общения с близкими и т. д. [Лапкина, Надежин: 149]. В отечественных исследованиях описывается связь стресса курсантов военных вузов с широким спектром неблагоприятных и дискомфортных факторов, свойственных специфике коммуникаций в данных вузах: агрессивная и приказная манера общения офицерского состава, проявления доминирования, конфликты, драки, факты насилия и травли в горизонтальных и вертикальных отношениях курсантов [Серов: 503].

Есть данные о том, что основными причинами отчисления курсантов из вузов являются причины, связанные с их психологическим состоянием, а в структуре возникающих у них расстройств преобладают невротические, связанные со стрессом, и соматоформные расстройства [Любачев: 174]. Эти результаты согласуются с данными исследований, сообщаемыми о корреляции повседневного учебного стресса студентов с эмоциональной дезадаптацией, социальной тревожностью и увеличением степени суицидального риска [Холмогорова и др.: 102].

Таким образом, возможно было бы предполагать, что студенты военных вузов находятся в так называемой «группе риска» в связи повышенными стрессовыми нагрузками в учебной и повседневной жизни. Однако исследования психологического благополучия курсантов свидетельствуют о более высоком уровне их психологического и субъективного благополучия по сравнению со своими сверстниками. Исследователи также отмечают, что адаптации курсантов к обучению в военных вузах способствует их высокая вовлеченность в жизнь своего коллектива, оптимизм, открытость новому опыту, активность в повседневной деятельности, слаженность защитных механизмов психики (рационализации, компенсации, сублимации) и копинг-стратегий (использование проактивного копинга) [Лапкина, Надежина: 150].

Среди предикторов субъективного благополучия курсантов также выделяют: локус контроля «я»; эмоциональную лабильность и возможность проявления спонтанной агрессии; ценности свободы, то есть независимости в поступках и действиях, познания или возможности расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуального развития; убеждение в доброте людей [Шадрин: 56].

Возможно, получение данных позитивных результатов связано с особыми требованиями к отбору молодых людей к обучению в военных учебных заведениях, в том числе использованием психодиагностических мероприятий в работе с абитуриентами. С другой стороны, возможно, менее стрессоустойчивые студенты могут просто не попадать в выборки психологических исследований в связи с их отчислением, уходом из учебных заведений в самом начале обучения.

В тоже время исследования предикторов психологического благополучия и удовлетворенности жизнью данной группы молодых людей – студентов военных вузов – носят единичный и несистематизированный характер. Особый интерес также вызывает возможность выявления некоторых индикаторов снижения психологического благополучия курсантов, что может представлять особую значимость, в частности, в рамках выявления суицидального риска и риска развития психических расстройств и заболеваний.

Целью исследования стало выявление наиболее значимых когнитивных предикторов возможного снижения качества и удовлетворенности жизнью курсантов военных вузов.

Мы выдвинули гипотезу о том, что оценка качества и удовлетворенности своей жизнью мужчин-курсантов военных вузов особенно чувствительна к высокому уровню повседневных стрессоров (особенно в сфере взаимоотношений с другими людьми), а также к свойственным данной группе субъектов когнитивным искажениям.

Выборку составили 99 мужчин-курсантов Военной академии радиационной, химической и биологической защиты им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко города Костромы в возрасте от 17 до 24 лет ($m = 19,1$, $SD = 1,7$), из них 24 – жены / состоит в романтических отношениях. Инструментарий исследования: опросник качества жизни и удовлетворенности, краткая версия (Q-Les-Q-18), Ritsner et al., 2005, в адаптации Е.И. Рассказовой, 2012; Опросник повседневных стрессоров (М.Д. Петраш, О.Ю. Стрижицкая, Л.А. Головей, С.С. Савенышева и др., 2018); «Шкала когнитивных искажений», Cognitive Distortions Scale (CDS) R. Covin, D.J.A. Dozois и др., 2011, в адаптации Т.Л. Крюковой, О.А. Екимчик и др., 2018. Математико-статистический анализ осуществлялся с использованием программы SPSS-12 for Windows методами одновыборочного Т-критерия Стьюдента, регрессионного анализа.

Результаты. Нами проведен математический анализ данных, полученных с помощью методики «Опросник качества жизни и удовлетворенности» (краткая версия, Ritsner et al., 2005, Рассказова, 2012), с использованием описательной статистики

и одновыборочного t-критерия. Выяснилось, что курсанты военного вуза, принимавшие участие в нашем исследовании, имеют значимо более высокие показатели качества и удовлетворенности жизнью в различных ее сферах: в сфере физического здоровья ($t = 4,078$, $p \leq 0$); эмоциональных переживаний ($t = 3,916$, $p \leq 0$) и в сфере общения ($t = 3,940$, $p \leq 0$) по сравнению со средними показателями по данным шкалам, полученными на русскоязычной выборке [Рассказова: 4]. Наиболее высокие различия выявлены по шкале *физическое здоровье*, что может быть характерно для учащихся военных вузов, к уровню здоровья которых часто предъявляются особые, высокие требования. По шкале активность в свободное время значимых различий с нормативными показателями выявлено не было, что говорит о том, что, несмотря на возможную нехватку свободного времени, курсанты используют его для занятия любимыми делами, что не снижает их удовлетворенности жизнью в данном аспекте.

В тоже время анализ наиболее часто встречающихся повседневных стрессоров у курсантов показал достаточно частую встречаемость и напряженность стрессов в сферах «Работа/дела» (36 %), «Общее самочувствие» (30,6 %), «Взаимоотношения с окружающими» (28,8 %), «Финансы» (28,7 %), «Семья» (28 %).

Мы сравнили процентные значения повседневных стрессоров мужчин-курсантов военных вузов с аналогичными данными по шкалам у русскоязычных мужчин, полученными в исследовании Л.А. Головей и соавторов в исследовании 2018 года [Головей и др.: 12]. В целом можно отметить, что уровень повседневных стрессоров у курсантов военных вузов выше, чем в среднем у рус-

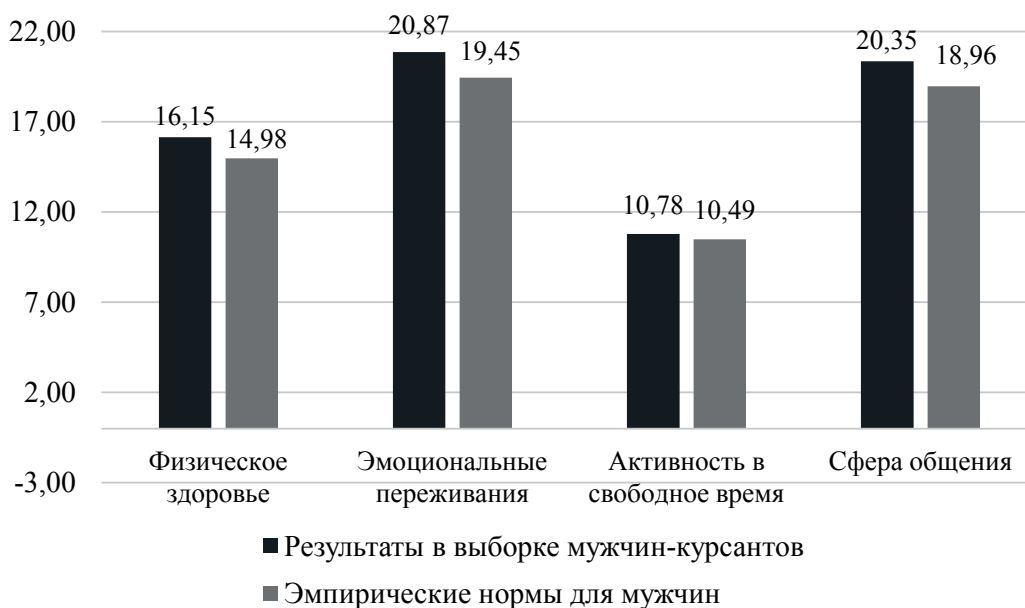


Рис. 1. Сравнение средних значений по шкалам методики «Опросник качества жизни и удовлетворенности, краткая версия» в выборке мужчин-курсантов ($n = 99$) и значений эмпирических норм по шкалам данной методики

Таблица 1

**Описательная статистика повседневных стрессоров
мужчин-курсантов военных вузов (N = 99)**

Жизненные сферы	Среднее	Мин.	Макс.	Станд. откл.	%	% в исследовании Л.А. Головей и соав., 2018 (n = 118)
1. Работа – дела	36,9	0	95	17,6	36,0 %	24 %
2. Взаимоотношения с окружающими	26,1	0	69	16,9	28,8 %	11 %
3. Нарушение планов	12,3	0	38,	8,9	24,6 %	15 %
4. Финансы	17,2	0	52	12,6	28,8 %	20 %
5. Планирование	10,9	0	37	8,4	18,2 %	12,2 %
6. Семья	16,8	0	51	11,2	28,0 %	18,9 %
7. Окружающая действительность	11,5	0	34	8,5	23,0 %	10,9 %
8. Самочувствие – одиночество	12,3	0	40	9,0	24,6 %	14,1 %
9. Общее самочувствие	15,3	0	40	8,2	30,6 %	20,0 %
10. Конкуренция	13,9	0	43	8,5	27,8 %	17,4 %

скоязычных мужчин, однако мы не обнаружили различий в сферах жизни, в которых эти стрессы встречаются (сферы «Работа/дела», «Финансы», «Семья», «Общее самочувствие»).

Для проверки гипотезы о влиянии когнитивных факторов на качество и удовлетворенность жизнью курсантов военных вузов мы использовали математический метод множественной регрессии, в котором независимыми переменными являлись восприятие повседневных стрессоров и когнитивные искажения, а зависимыми переменными выступали показатели удовлетворенности жизнью: «Физическое здоровье», «Эмоциональные переживания», «Активность в свободное время» и удовлетворенность в «Сфере общения», а также данные по одному из пунктов методики – «Благополучие в целом».

Так, регрессионная модель, в которой зависимой переменной выбран показатель «благополучие в целом», а независимыми переменными стали *стрессоры повседневности*, описывает 53,38 % дисперсии ($R^2 = 0,538$, $p < 0,000$). Стрессоры в сферах «Общее самочувствие – одиночество» ($B = -0,47$, $p < 0,009$) и «Финансы» ($B = -0,618$, $p < 0,000$) снижают уровень удовлетворенности своим общим благополучием. Иными словами, переживания одиночества, физического дискомфорта, финансовой неопределенности и разочарования в уровне доходов у курсантов военных вузов оказывает существенное негативное влияние на их восприятие общего благополучия и удовлетворенности собственной жизнью.

Модель, в которой зависимой переменной выбран показатель «Эмоциональные переживания», а независимыми переменными стали *стрессоры повседневности*, описывает 32,6 % дисперсии ($R^2 = 0,303$, $p < 0,04$). Стрессоры в сферах «Общее самочувствие – одиночество» ($B = -0,449$, $p < 0,03$) и «Работа/дела» ($B = -0,347$, $p < 0,02$) снижают уровень удовлетворенности своим эмоциональным состоянием, переживания счастья и эмоциональ-

ного комфорта. Похожие результаты мы получили и при оценке влияния повседневных стрессоров в различных сферах жизни на удовлетворенность курсантами своим физическим здоровьем: данный фактор описывает 31,0 % дисперсии ($R^2 = 0,310$, $p < 0,04$). Так, стрессы в сферах «Финансы» ($B = -0,328$, $p < 0,04$) и «Самочувствие – одиночество» ($B = -0,519$, $p < 0,02$) снижают удовлетворенность курсантами своим физическим здоровьем. Кроме того, восприятие стрессоров, связанных с одиночеством, негативно влияет на удовлетворенность курсантами своей жизнью в сфере общения ($B = -0,532$, $p < 0,021$).

Также нам было интересно сравнить, существует ли специфика в области когнитивных искажений, свойственных курсантам военных вузов. Для этого мы сравнили средние значения, полученные нашими респондентами по шкалам методики «Шкала когнитивных искажений», с эмпирическими нормами, полученными на выборке русскоязычных мужчин исследователями Т.Л. Крюковой и др. в 2018 году [Крюкова и др.: 65], результаты сравнения представлены на рисунке 2.

Результаты математической обработки данных с помощью одновыборочного t-критерия Стьюдента говорят о том, что курсанты военных вузов значимо реже, чем иные русскоязычные мужчины, склонны к *катастрофизации* как в сфере межличностных отношений, так и в сфере достижений ($p \leq 0,02$), однако значимо чаще прибегают к *телепатии* в обеих сферах («чтению мыслей» других людей) ($p \leq 0,001$). Возможно, что именно более низкой склонностью к *катастрофизации*, или негативным представлениям о будущем, можно объяснить в среднем достаточно высокую удовлетворенность жизнью и ее качеством мужчин-курсантов при достаточно часто встречающихся стрессорах в их повседневной жизни. В тоже время более высокая склонность к *телепатии*, или же склонность думать, что окружающие воспринимают их в негативном свете, может быть связана со

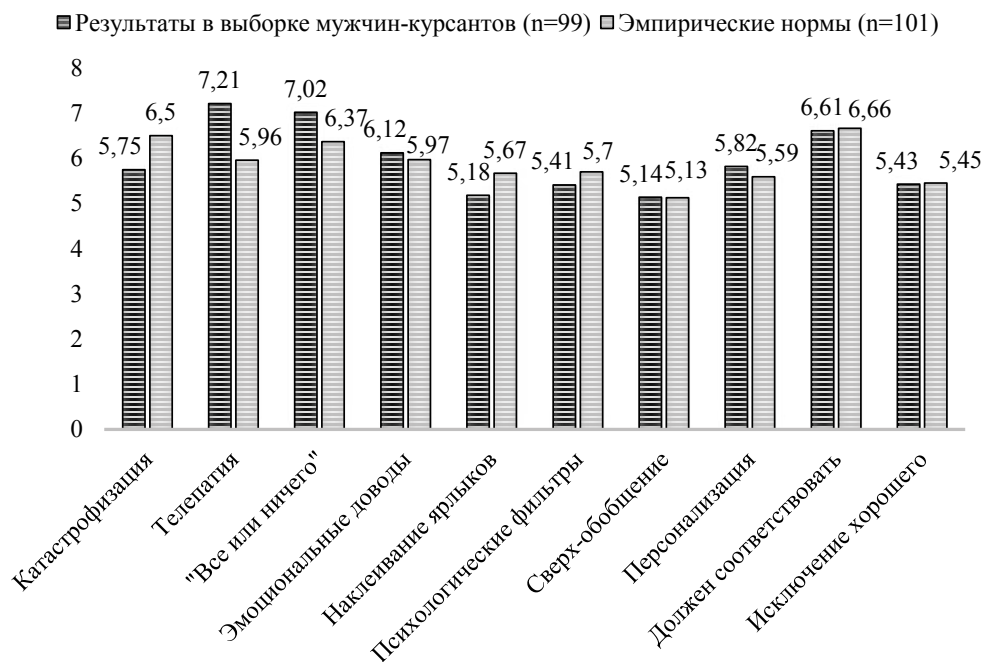


Рис. 2. Сравнение средних значений по шкалам методики «Шкала когнитивных искажений» (CDS) в выборке мужчин-курсантов (n = 99) и эмпирических норм для мужчин по данной методике (n = 101)

Таблица 2

Корреляционные связи между когнитивными искажениями и компонентами качества и удовлетворенности жизнью мужчин-курсантов (N = 99)

	Физическое здоровье	Эмоциональные переживания	Активность в свободное время	Сфера общения	Благополучие в целом
Катастрофизация в отношениях	-0,277*				-0,357*
Катастрофизация в сфере достижений			-0,240**	-0,242**	-0,348*
Телепатия в отношениях					-0,226**
Наклеивание ярлыков в отношениях					-0,291*
Наклеивание ярлыков в сфере достижений				-0,229**	-0,278*
Сверхобобщение в отношениях				-0,328*	-0,261**
Сверхобобщение в сфере достижений	-0,295*	-0,2791*	-0,286*		-0,329*
Исключение хорошего в отношениях	-0,247**	-0,237**	-0,277*		-0,265**

Примечание: * – при $p \leq 0,001$; ** – при $p \leq 0,02$.

снижением оценки качества и удовлетворенности своей жизнью, что будет проверено нами далее.

Оказалось, что склонность к *телепатии* в сфере отношений с другими людьми у курсантов военных вузов действительно связана с их чувствительностью к стрессорам в сфере межличностного общения ($R = 0,255$, $p \leq 0,01$) и в семейной сфере ($R = 0,230$, $p \leq 0,022$); а также с негативной оценкой их общего благополучия ($R = -0,226$, $p \leq 0,024$). Вероятно, представления о том, что окружающие плохо думают о них, способны усиливать чувствительность и восприимчивость к стрессорам, возникающим в сфере отношений с другими людьми.

Таким образом, наиболее связанными со снижением общего благополучия и компонентов удовлетворенности жизнью оказались такие когнитивные искажения, как: *катастрофизация* (в обеих сферах); *сверхобобщение* (в обеих сферах); *исключение хорошего и телепатия* (в сфере межличностных отношений); *наклеивание ярлыков* (в обеих сферах).

Среди когнитивных искажений, наиболее значимо влияющих на снижение оценки общего благополучия курсантов военных вузов, оказались следующие: *телепатия* ($B = -0,32$, $p < 0$) и *катастрофизация* ($B = -0,20$, $p < 0,001$) в сфере межличностных отношений, *сверхобобщение* в сфере достижений ($B = -0,21$, $p < 0$). Данная множественная регрессионная модель описывает 31,2 % дисперсии ($R^2 = 0,316$, $p < 0,000$).

Множественная регрессионная модель, в которой в качестве независимых переменных, оказывающих влияние на снижение общего благополучия курсантов военных вузов, были выбраны восприятие повседневных стрессоров в различных сферах жизни и наличие когнитивных искажений, описывает 65,41 % дисперсии ($R^2 = 0,654$, $p < 0,000$), а показатель общего благополучия оказался наиболее чувствительным к отрицательному влиянию таких факторов, как: стрессоры в сферах «Финансы» ($B = -0,607$, $p < 0,000$) и «Нарушение планов» ($B = -0,331$, $p < 0,039$), когнитивному искажению *телепатия* в сфере межличностных отношений ($B = -0,270$, $p < 0,023$).

Также с помощью метода линейной регрессии мы выявили негативное влияние *сверхобобщения в сфере личных достижений* на удовлетворенность курсантами своим эмоциональным состоянием и переживаниями ($B = -0,534$, $p < 0,001$), сферой общения ($B = -0,395$, $p < 0,002$), физическим благополучием ($B = -0,441$, $p < 0,001$) и качеством активности в свободное время ($B = -0,401$, $p < 0,001$).

Подводя итог нашему эмпирическому исследованию, мы можем сказать, что мужчинам-курсантам военных вузов свойственно достаточно высоко оценивать качество и удовлетворенность своей жизнью при большей чувствительности к восприятию повседневных стрессоров. Наиболее

часто повседневные стрессы возникают у данной группы молодых людей в сферах «Работа/дела», «Финансы», «Семья», «Общее самочувствие». Однако наибольшее отрицательное влияние на их удовлетворенность собственной жизнью оказывают стрессоры, связанные с финансами, а также с переживанием одиночества и плохого физического самочувствия.

Курсантам, так же как и другим людям, свойственно иметь когнитивные искажения, которые оказываются прямо связаны с их восприятием повседневных стрессоров, особенно в сферах межличностных взаимоотношений (в частности, такое когнитивное искажение, как *телепатия*). В то же время им значимо реже присуща склонность к *катастрофизации* как в сфере межличностных отношений, так и в сфере достижений, при большей склонности к *телепатии* в обеих сферах. Возможно, склонность предписывать негативное отношение и мысли в отношении себя другим людям может иметь проективный характер, связанный с вытеснением собственной агрессивности по отношению к другим, что может иметь место в жестко регламентированных отношениях, характерных для военных учебных заведений. Но данное предположение, несомненно, требует проверки.

Среди всех рассмотренных нами когнитивных предикторов снижения удовлетворенности жизнью курсантов военных вузов наибольший вклад в возможное снижение вносят: количество и чувствительность к стрессорам в сфере финансов и нарушений планов, а также склонность к когнитивному искажению *телепатии в сфере отношений*. Данные предикторы можно рассматривать в качестве индикаторов риска снижения оценки удовлетворенности жизнью мужчинами-курсантами, что может быть использовано на этапе отбора молодых людей к обучению в военных вузах, а также для выявления «группы риска» среди уже учащихся молодых людей. С точки зрения практической значимости полученных результатов особенно важно наличие возможности психокоррекции когнитивных искажений и иррациональных установок.

В нашем исследовании не получилось значимых подтверждений того, что оценка качества и удовлетворенности жизнью, в свою очередь, также может являться предиктором количества воспринимаемых повседневных стрессоров. Однако мы не исключаем наличия более сложных механизмов взаимовлияния данных переменных. Также перспективой наших новых исследований являются: проверка предиктивной роли когнитивных искажений в чувствительности к повседневным стрессорам; поиск и изучение социально-поведенческих индикаторов снижения психологического благополучия и удовлетворенности жизнью в различных группах респондентов.

Список литературы

Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. М.: Медицина, 1999. 400 с.

Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006. 528 с.

Вассерман Л.И., Абабков В.А., Трифонова Е.А. Совладание со стрессом. СПб.: Речь, 2010. 192 с.

Головей Л.А., Петраш М.Д., Стрижицкая О.Ю., Савеньшева С.С., Муртазина И.Р. Роль психологического благополучия и удовлетворенности жизнью в восприятии повседневных стрессоров // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26, № 4. С. 8–26.

Краснова В.В., Холмогорова А.Б. Социальная тревожность и студенческая дезадаптация // Psyedu.ru: Психологическая наука и образование. 2011. № 1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39944.shtml (дата обращения: 18.06.2020).

Крюкова Т.Л., Екимчик О.А., Хохлова Ю.А., Кирпичник О.В. Феномен когнитивных искажений субъективных оценок жизненных явлений и его измерение (первичная русскоязычная адаптация шкалы когнитивных искажений – CDS) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2018. № 4. С. 61–67.

Куфтяк Е.В. Психология семьи: регуляция и защита. Кострома: КГУ имени Н.А. Некрасова, 2011. 328 с.

Лапкина Е.В., Надежкин Е.Г. Психологическая адаптация курсантов к обучению в военном вузе // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4. С. 148–154.

Лобачев А.В. Стрессоустойчивость курсантов военных образовательных учреждений с разными психофизиологическими особенностями / А.В. Лобачев, К.К. Конюшенко, Т.М. Ятманова, Г.П. Костюк // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2011. № 1 (49). С. 172–177.

Матюшкина Е.Я. Учебный стресс у студентов при разных формах обучения // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24, № 2. С. 47–63.

Падун М.А., Псядло И.А. Регуляция эмоций и психологический дистресс у представителей российской и итальянской культур // Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия, совладание / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, Н.В. Тарабриной, Н.Е. Харламенковой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 124–139.

Петраш М.Д., Стрижицкая О.Ю., Головей Л.А., Савеньшева С.С. Опросник повседневных стрессоров // Психологические исследования. 2018. Т. 11, № 57. С. 5. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.06.2020).

Рассказова Е.И. Методика оценки качества жизни и удовлетворенности: психометрические

характеристики русскоязычной версии // Психология: Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 4. С. 81–90.

Серов А.Н. Теоретические аспекты формирования стрессоустойчивости у курсантов военных вузов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2016. № 60. С. 502–506.

Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Горшкова Д.А., Мельник А.М. Суицидальное поведение в студенческой популяции // Культурно-историческая психология. 2009. № 3. С. 101–110.

Шадрин А.А. Социально-психологические предикторы субъективного благополучия курсантов военных вузов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2014. № 4. С. 54–58.

Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, vol. 69 (4), pp. 719–727.

Ellis A., Young J. & Lockwood G. Cognitive therapy and rational-emotive therapy: A dialogue. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 1987, № 1, pp. 205–255.

References

Aleksandrovskii Yu.A. *Pogranichnye psikhicheskie rasstroistva* [Borderline mental disorders]. Moscow, Meditsina Publ., 1999, 400 p. (In Russ.).

Bodrov V.A. *Psikhologicheskii stress: razvitie i preodolenie* [Psychological stress: development and coping]. Moscow, PER SE Publ., 2006, 528 p. (In Russ.).

Vasserman L.I., Ababkov V.A., Trifonova E.A. *Sovladanie so stressom* [Coping with stress]. Saint Petersburg, Rech' Publ., 2010, 192 p. (In Russ.).

Golovej L.A., Petrash M.D., Strizhickaya O. YU., Savenysheva S.S., Murtaзина I.R. *Rol' psikhologicheskogo blagopoluchiya i udovletvorennosti zhizn'yu v vospriyatii povsednevnyh stressorov* [The role of psychological well-being and life satisfaction in the perception of everyday stressors]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psihoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2018, vol. 26, № 4, pp. 8–26. (In Russ.).

Krasnova V.V., Kholmogorova A.B. *Sotsial'naya trevozhnost' i studencheskaya dezadaptatsiya* [Social Anxiety and Student Disadaptation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2011, № 1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39944.shtml (access date: 18.06.2020). (In Russ.).

Kryukova T.L., Ekimchik O.A., Hohlova YU.A., Kirpichnik O.V. *Fenomen kognitivnyh iskazhenij sub"ektivnyh ocenok zhiznennyh yavlenij i ego izmerenie (pervichnaya russkoyazychnaya adaptatsiya shkaly kognitivnyh iskazhenij - CDS)* [Phenomenon of

the cognitive distortions of the subjective evaluations of the life phenomena and its measurement (primary Russian adaptation of the cognitive distortions scale - CDS)]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2018, № 4, pp. 61–67. (In Russ.).

Kuftyak E.V. *Psihologiya sem'i: regulyatsiya i zashchita* [Psychology of family: regulation and protection]. Kostroma, KGU im. N.A. Nekrasova Publ., 2011, 328 p. (In Russ.).

Lobachev A.B. *Stressoustojchivost' kursantov voennykh obrazovatel'nykh uchrezhdenij s raznymi psihofiziologicheskimi osobennostyami* [Stress resistance of the cadets of the military educational institutions with different psycho-physiological peculiarities], A.B. Lobachev, K.K. Konyushenko, T.M. YAtmanova, G.P. Kostyuk. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii* [Bulletin of St. Petersburg University of Ministry of Internal Affairs], 2011, № 1 (49), pp. 172–177. (In Russ.).

Lapkina E.V., Nadezhkin E.G. *Psihologicheskaya adaptatsiya kursantov k obucheniyu v voennom vuze* [Psychological adaptation of the cadets for training in a military university]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl pedagogical bulletin], 2019, № 4, pp. 148–154. (In Russ.).

Matyushkina E.Ya. *Uchebnyi stress u studentov pri raznykh formakh obucheniya* [Academic stress of students with different forms of learning]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2016, vol. 24 (2), pp. 47–63. (In Russ.).

Padun M.A., Psyadlo I.A. *Regulyatsiya emotsii i psikhologicheskii distress u predstavitelei rossiiskoi i ital'yanskoi kul'tur* [Regulation of emotions and psychological distress in representatives of Russian and Italian cultures]. In A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko, N.V. Tarabrina, N.E. Kharlamenkova (eds.). *Psihologiya povsednevnogo i travmaticheskogo stressa: ugrozy, posledstviya, sovladanie* [Psychology

of everyday and traumatic stress: threats, consequences, coping]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2016, pp. 124–139. (In Russ.).

Petrash M.D., Strizhickaya O.YU., Golovej L.A., Savenysheva S.S. *Oprosnik povsednevnykh stressorov* [Questionnaire of everyday stressors]. *Psihologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2018, vol. 11, № 57, pp. 5. URL: <http://psystudy.ru> (access date: 20.06.2020). (In Russ.).

Rasskazova E.I. *Metodika ocenki kachestva zhizni i udovletvorennosti: psihometricheskie harakteristiki russkoyazychnoy versii* [Estimation methods of the life quality and satisfaction: psychometric characteristics of the Russian version]. *Psihologiya. Zhurnal Vysshей shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2012, vol. 9, № 4, pp. 81–90. (In Russ.).

Serov A.N. *Teoreticheskie aspekty formirovaniya stressoustojchivosti u kursantov voennykh vuzov* [Theoretical aspects of stress resistance formation at the cadets of military universities]. *Izvestiya Rossijskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo universiteta Im. A.I. Gercena* [Izvestia Rossiyskiy State Pedagogical University. A.I. Herzen Russian State Pedagogical University], 2016, № 60, pp. 502–506. (In Russ.).

Kholmogorova A.B., Garanyan N.G., Gorshkova D.A., Mel'nik A.M. *Suitsidal'noe povedenie v studencheskoi populyatsii* [Suicidal Behavior in the Student Population]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2009, № 3, pp. 101–110. (In Russ.).

SHadrin A.A. *Social'no-psihologicheskie prediktory sub"ektivnogo blagopoluchiya kursantov voennykh vuzov* [Social-psychological predictors of the subjective well-being of the military cadets]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2014, № 4, pp. 54–58. (In Russ.).

**РАЗРАБОТКА ПРЕДЛОЖЕНИЙ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИСКРИМИНАЦИОННЫХ УСТАНОВОК
ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ОБЩНОСТЕЙ**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
в рамках научного проекта № 18-013-00094 А

Оказание психологической помощи населению является центральной миссией психолога. Особенно актуально этот вопрос встает, когда речь идет о поведении субъектов, детерминирующих негативные психоэмоциональные и соматические последствия как для личности, так и для целых социальных групп. Одним из таких проявлений является дискриминационное поведение, в основе которого лежат глубоко сформированные дискриминационные установки. Эта статья посвящена разработке практико-ориентированных предложений по преодолению дискриминационных установок представителей различных общностей. В основе данного материала лежат как фундаментальные разработки, демонстрирующие свою эффективность на протяжении довольно длительного времени, так и современные эмпирические данные из области психологии дискриминации, выявленные и разработанные коллективом авторов ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского». Проведенный автором анализ позволяет констатировать, что наибольшего эффекта помогут добиться практики бихевиористской и когнитивистской ориентации. В статье прописаны принципы, цели и задачи деятельности психологов, определены этапы и направления работы, направленной на преодоление дискриминационных установок. В качестве примера для каждого направления обозначены методические средства и конкретные упражнения. В заключении приводится тематический план контактной работы, направленной на преодоление дискриминационных установок. Сделан вывод о том, что устранение дискриминационных установок является длительным процессом, требующим проработки ряда глубинных проблем, связанных с прошлым опытом субъектов.

Ключевые слова: дискриминация, установки, личность, поведение, деятельность психолога, направления деятельности, когнитивное, аффективное, конативное.

Информация об авторе: Усова Наталия Владимировна, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3699-9170>, кандидат психологических наук, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия.

E-mail: usova_natalia@mail.ru

Дата поступления статьи: 03.06.2020.

Для цитирования: Усова Н.В. Разработка предложений по преодолению дискриминационных установок представителей различных общностей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 62-66. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-62-66>.

Nataliya V. Usova

Saratov National Research State University

**DEVELOPMENT OF PROPOSALS TO OVERCOME DISCRIMINATORY ATTITUDES
IN REPRESENTATIVES OF VARIOUS COMMUNITIES**

This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project № 18-013-00094 A

The provision of psychological assistance to the population is the central mission of a psychologist. This question is especially topical when it comes to the behaviour of subjects determining negative psychoemotional and somatic consequences for both the individual and for entire social groups. One such manifestation is discriminatory behavior based on deeply formed discriminatory attitudes. This article is devoted to the development of practice-oriented proposals to overcome the discriminatory attitudes in representatives of various communities. This material is based on both fundamental developments demonstrating their effectiveness over a rather long period of time, and modern empirical data from the field of the psychology of discrimination, identified and developed by a team of authors of Chernyshevsky Saratov State University. The analysis conducted by the author allows stating that the greatest effect can be achieved by the practice of behavioural and cognitive orientation. Highlighting the features of working with discriminatory attitudes, the article spells out the principles, goals and objectives of psychologists. The stages and directions of activities aimed at overcoming discriminatory attitudes are identified. As an example, for each direction, methodological tools and specific exercises are indicated. In conclusion, a thematic plan of contact work aimed at overcoming discriminatory attitudes is given. It is concluded that the elimination of discriminatory attitudes is a long process, requiring along the way to work out a number of underlying problems associated with past experience of the subjects.

Keywords: discrimination, attitudes, personality, behaviour, psychologist's activity, lines of activity, cognitive, affective, conative.

Information about the author: Nataliya V. Usova, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3699-9170>, Candidate of Psychological Sciences, Saratov National Research State University, Saratov, Russia.

E-mail: usova_natalia@mail.ru

Article received: June 03, 2020.

For citation: Usova N.V. Development of proposals to overcome discriminatory attitudes in representatives of various communities. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 3, pp. 62-66 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-62-66>.

Современный мир характеризуется рядом социально-экономических и научно-технических обстоятельств, которые усиливают формирование дискриминационных установок и, как следствие, реализацию дискриминационного поведения. Негативные последствия дискриминационных установок прослеживаются в напряженных и конфликтных отношениях между различными группами, в торможении социального творчества населения, в снижении уровня социальной активности. Помимо прочего, дискриминационные установки подавляют возможности развития инициативы и в целом противоречат целям общества как открытого, свободного и толерантного социального образования. Вышесказанное диктует необходимость разработать предложения по преодолению дискриминационных установок представителей различных общностей.

Под дискриминационной установкой Р.М. Шамионов понимает «готовности и предрасположенности личности к поведению, ограничивающему активность других людей, формирующейся в процессе социализации личности в различных группах, регулирующей целостное отношение и поступки человека к представителям аутгрупп» [Шамионов: 2018], автор также утверждает, что устранение дискриминационных установок является средством устранения дискриминационного поведения.

В социальной психологии можно найти различные модели объяснения процесса изменения социальных установок [Андреева: 333], которые могут лежать в основе преодоления дискриминационных установок. Очевидно, что все объяснительные модели будут строиться в соответствии с теми принципами, которые применяются исследователями. В отношении дискриминационных установок наибольшего эффекта могут позволить добиться практики бихевиористской и когнитивистской ориентации [Андреева: 334].

Учитывая, что, с одной стороны, поведение человека зависит от его представлений о себе и о мире, а с другой – представление о мире и о себе часто обусловлено поведением человека и его последствиями, мы считаем, что основная задача в процессе преодоления дискриминационных установок представителей различных общностей заключается в изменении восприятия себя и окружающей действительности.

Решение данной задачи должно базироваться на следующих *принципах*:

1. Принцип научения – дискриминационные установки будут изменяться в зависимости от того, каким образом организована система вознаграждений и наказаний.

2. Принцип системности – данный принцип диктует необходимость учета всей системы социальных факторов, детерминирующих данное поведение.

3. Принцип когнитивного соответствия – предполагается, что субъекты дискриминационного поведения осознают как свои установки, так и свое поведение и стремятся к тому, чтобы между установками и поведением наблюдалось некоторое соответствие.

4. Принцип активной позиции личности – преодоление дискриминационных установок возможно лишь с учётом анализа поведения и деятельности субъектов дискриминирующего поведения, изменения соотношения мотива и цели, анализа личности субъекта.

Вышесказанное позволяет нам обозначить *особенности* преодоления дискриминационных установок:

1. В процессе преодоления дискриминационных установок главными для анализа выступают события настоящего. Большая часть времени отводится анализу актуальных мыслей субъекта о себе и о мире.

2. В основе преодоления дискриминационных установок лежит научение новым, более рациональным способам мышления.

3. Опора на практические задания, направленные на репетицию и перенос недискриминирующих навыков поведения в среду реального взаимодействия с представителями разных общностей.

В процессе преодоления перед нами стоит задача, требующая вскрыть дискриминационные убеждения субъектов, помочь им осознать их иррациональность, а также в процессе работы над собой изменить дискриминационное поведение на рациональное.

Методологической основой разработки практико-ориентированных направлений являются идеи рационально-эмотивной поведенческой терапии А. Эллиса [Ellis], а также современные исследования в области психологии дискриминации, свидетельствующие в пользу того, что:

– начало процесса осознания предубеждений, лежащих в основе дискриминационных установок, и рефлексия их рациональных причин снижают вероятность реализации этих установок в поведении [Григорьева: 2018];

– условиями, снижающими вероятность реализации дискриминационных установок, являются: снижение неопределенности информации о дискриминируемых, система просветительской работы, направленная на создание полной картины мира и прояснение информации о представителях аутгрупп [Григорьева: 2020];

– наиболее широко с дискриминационными установками связаны три типа интерперсонального поведения личности: подчиненный, зависимый, агрессивный, имеются взаимосвязи предубеждения со стратегиями выхода из конфликтной ситуации [Григорьева: 2020];

– в результате структурного моделирования установлено, что ценности личностного фокуса способствуют отказу от дискриминации различных групп [Шамионов: 2019];

– существует взаимосвязь дискриминационных установок с личностными качествами (доверчивость, самостоятельность, некритическое отношение к себе, низкой нормативностью поведения, гипертимностью и внутренней напряженностью [Усова];

– дискриминационное отношение обусловлено негативными чувствами: тревогой, раздражением и отвращением [Усова];

– в основе когнитивного компонента дискриминационных установок лежат базовые убеждения личности о доброжелательности – враждебности окружающего мира, его справедливости, а также представления о собственном «я» [Бочарова].

Преодоление системы дискриминационных установок должно осуществляться в соответствии со следующими этапами.

Первый этап – прояснение параметров события, сопровождающегося дискриминационными установками и дискриминационным поведением, в том числе параметров, наиболее эмоционально затронувших клиента, вызвавших у него неадекватные реакции.

Второй этап – идентификация эмоциональных и поведенческих последствий дискриминационных установок и событий, сопровождающихся дискриминационным поведением, выявление всего диапазона эмоциональных реакций.

Третий этап – реконструкция дискриминационных установок.

Четвертый этап – закрепление адаптивного поведения с помощью домашних заданий, выполняемых клиентом самостоятельно.

В структуре дискриминационной установки прослеживаются три компонента: когнитивный, аффективный и поведенческий [Шихирев]. Опора на трехкомпонентную структуру дискриминационной установки помогает нам обозначить три *направления* в работе, ориентированной на их преодоление: когнитивное, аффективное, конативное.

Когнитивное направление.

Главная задача данного направления – выстроить в сознании субъекта дискриминационных установок следующую последовательность событий: осознание наличия длительно существующего или периодически возникающего желания добиться достижения своих целей и удовлетворения своих потребностей путем ограничения активности

других => реализация поставленных целей путем неадекватных, приводящих к дискриминации во взаимоотношениях средств => возникновение негативных последствий и нежелательных реакций со стороны окружающих, приводящих к усугублению своей ситуации и ситуации других.

Для успешного выстраивания в сознании субъекта дискриминации причинно-следственных связей эффективным будет следующее:

– акцентирование внимания субъекта дискриминации на имеющихся противоречиях в рассказе, их подчёркивание, анализ и осознание;

– описание и объяснение имеющейся ситуации, исходя из опыта клиента и психолога;

– рефлексия ситуации, ее анализ со стороны дискриминирующего и дискриминируемого участника событий;

– открытая конфронтация с клиентом и его дискриминационными установками.

Результатом работы психолога-консультанта в рамках данного направления будет создание условий для того, чтобы клиент задумался над своей ситуацией, погрузился в нее глубже и смог сам сделать необходимые выводы: принятие дискриминационных установок и дискриминирующего поведения, установка на поиск новых, конструктивных способов взаимодействия. Подготовка субъекта к необходимости коррекции собственных установок и поведения.

На данном этапе эффективными будут следующие методы.

1. Метод «Фиксированной роли», данный метод позволит субъекту дискриминационных установок взглянуть на мир глазами дискриминируемого человека. В качестве вариантов данного упражнения эффективным будет использование сочинений, рисунков и методов незаконченных рассказов.

2. «Подъем по лестнице». Метод позволяет клиенту изучить иерархию конструктов и продвигаться к более широкому пониманию возникновения дискриминационных установок и мотиву дискриминирующего поведения.

3. «Складывание пирамиды». Метод способствует конкретизации описания дискриминационного поведения вследствие действия того или иного конструкта.

4. «АВС-модель». Метод позволяет определить границы действия конструкта и предпринять попытки для перестройки дискриминационного убеждения.

Аффективное направление. На данном уровне субъект дискриминационных установок обучается управлению эмоциями. Важно сформировать навыки, посредством которых он научится распознавать эмоциональные переживания. Основное направление коррекции – переживание страха, тревоги, агрессии, ненависти и пр. В момент возникновения негативных эмоций необходима способность

дифференцировать эмоциональные проявления по характеру, силе их проявления, уметь соотносить выраженность ситуации дискриминации с реакцией на нее. На данном этапе эффективными будут анализ эмоциональной подоплеку происходящего, интерпретация и обсуждение реалий эмоциональной жизни субъекта дискриминационного поведения, самораскрытие психолога-консультанта, которое предполагает сообщение клиенту о своих чувствах по поводу его затруднений, рассказ о своем собственном или известном и лично значимом опыте преодоления подобных проблем. На данном этапе возможно использование следующих методов управления эмоциями.

1. Рационально-эмотивное воображение. Техника позволит изменить самоощущения в ситуации дискриминации и посмотреть, какие изменения в поведении это вызовет.

2. На уровне тела целесообразно использовать техники глубокого дыхания и мышечной релаксации.

3. Проективные и ассоциативные методы распознавания и снятия эмоционального напряжения в дискриминирующей ситуации.

Конативное направление. В рамках данного направления важно помочь субъекту сформулировать возможные альтернативы дискриминационному поведению, выбрать наиболее доступный и подходящий для клиента вариант. Важным является оказание содействия в самостоятельном конструировании клиентом альтернатив собственного поведения. Полезным здесь может оказаться наблюдение за действиями друзей, близких, анализ произведений культуры, искусства. Необходимо на данном этапе разработать план конкретного позитивного реагирования клиента. Определить, где и когда проявляется дискриминационное поведение, что предшествует ему и в какой оно форме, какое поведение будет более рациональным, как оно будет проявляться. Особое внимание нужно обратить на возможные сложности в проявлении новой формы поведения.

На данном этапе возможно использование следующего арсенала поведенческой коррекции поведения: методика «скилл-терапии», методики формирования поведения «шейпинг» и другие.

Далее нами разработан тематический план контактной работы, направленной на преодоление дискриминационных установок.

Тематика встреч, направленных на устранение дискриминационных установок в процессе индивидуальной работы с психологом:

1. Личностная идентификация и самописание. Целью данного этапа является прояснение проблемы и получение материала (личностного портрета) на основе самовосприятия и самооенок клиента.

2. Прояснение понятий, связанных с проблемой. На этом этапе происходит прояснение представлений клиента о дискриминационных установках

и дискриминационном поведении как об абстрактном понятии и как о собственных переживаниях.

3. Общая диагностика. Диагностика дискриминационных установок, жизненных убеждений, эмоциональной сферы, мотивации, изучение Я-концепции т. п. Диагностика может параллельно включаться в несколько встреч на начальных этапах.

4. Социальная идентификация. Изучение идентификационных групп клиента на разных уровнях – от гражданской, этнической, религиозной идентификации до идентификации с микрогруппами. Ответ на вопросы: «Кем является клиент с его собственной точки зрения?», «К каким группам он принадлежит (относит себя)?» Психолог обсуждает с клиентом аспекты социальной идентификации: желательность, привлекательность, психологическую выгоду, эмоциональные связи с другими представителями группы, внутригрупповые различия и пр. Может применяться дискуссия по методу «от противного» – кто не является (не может являться) членом группы, почему, каковы условия вхождения и выхода из группы.

5. Семейные сценарии. На данном этапе идет работа с прошлым клиента с целью выявления полученных в детстве установок, прежде всего, на критерии принадлежности к группам, равенство/неравенство, способы поведения со своими/чужими; изучение семейных, групповых и прочих социокультурных норм, усвоенных и принимаемых клиентом.

6. Активизация ресурсов. Изучение ресурсов клиента с целью их осознания, развития, а также приобретения новых ресурсов. Развитие основных ресурсных направлений: физических, интеллектуальных, социальных возможностей.

7. Итоговые внутренние изменения. Работа с самооценкой клиента, его убеждениями, системой взаимоотношений с другими. Анализ усвоенного опыта и личностных изменений.

Перечисленные данные, с нашей точки зрения, являются системообразующими при разработке практико-ориентированных предложений, направленных на преодоление дискриминационных установок представителей различных общностей, реализуемых как на просветительском, так и на контактном уровне.

Таким образом, устранение дискриминационных установок является длительным процессом, требующим проработки ряда глубинных проблем, связанных с прошлым.

Список литературы

Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2017. 363 с.

Бочарова Е.Е. Содержательные характеристики «предметного поля» дискриминационных установок // Вестник Российского университета дружбы

народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15, № 3. С. 308–322.

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.

Григорьева М. В. Соотношение дискриминационных установок личности и стратегий поведения по отношению к дискриминируемым // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2020. № 1. <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-diskriminatsionnyh-ustanovok-lichnosti-i-strategiy-povedeniya-po-otnosheniyu-k-diskriminiruemym> (дата обращения: 01.06.2020).

Усова Н. В. Содержательные характеристики дискриминационных установок по возрасту // Письма в Эмиссия. Офлайн: электрон. науч. журнал. 2018. № 8. URL: <http://www.emissia.org/offline/2018/2643.htm> (дата обращения: 25.05.2020).

Шамионов 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.

Шамионов Р. М. Индивидуальные ценности и идеологические установки как предикторы предубежденности по отношению к Другим // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2019. Т. 16, № 3. С. 309–326.

Шихирев П. Н. Социальная установка как предмет социально-психологического исследования. М.: Наука, 1976. 365 с.

Ellis A. *Overcoming Destructive Beliefs, Feelings, and Behaviors: New Directions for Rational Emotive Behavior Therapy*; Prometheus Books, 2001, 421 p.

References

Andreeva G. M. *Sotsial'naiia psikhologiya* [Social Psychology]. Moscow, Aspekt Press Publ., 2017, 363 p. (In Russ.)

Bocharova E. E. *Soderzhatel'nye kharakteristiki «predmetnogo polia» diskriminatsionnykh ustanovok* [Substantive characteristics of the “subject field” of discriminatory attitudes]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy], 2018, vol. 15, № 3, pp. 308–322. (In Russ.)

Grigor'eva M. V. *Teoreticheskii analiz problemy realizatsii diskriminatsionnykh ustanovok lichnosti v povedenii* [Theoretical analysis of the problem of the implementation of discriminatory attitudes of personality in behavior]. *Izvestiia Saratovskogo universiteta. Novaia seriia. Seriya Filosofii. Psikhologiya. Pedagogika* [News of the Saratov State University. New Series. Philosophy. Psychology. Pedagogy], 2018, vol. 18, issue 3, pp. 305–310. (In Russ.)

Grigor'eva M. V. *Sootnoshenie diskriminatsionnykh ustanovok lichnosti i strategii povedeniia po otnosheniiu k diskriminiruemym* [The ratio of discriminatory attitudes and behaviors towards discriminatory]. *Izvestiia Saratovskogo universiteta. Novaia seriia. Seriya Filosofii. Psikhologiya. Pedagogika* [News of the Saratov State University. New Series. Philosophy. Psychology. Pedagogy], 2020, № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-diskriminatsionnyh-ustanovok-lichnosti-i-strategiy-povedeniya-po-otnosheniyu-k-diskriminiruemym> (access date: 01.06.2020). (In Russ.)

Usova N. V. *Soderzhatel'nye kharakteristiki diskriminatsionnykh ustanovok po vozrastu* [Meaningful characteristics of discriminatory attitudes by age]. *Pis'ma v Emissia*. URL: <http://www.emissia.org/offline/2018/2643.htm> (access date: 25.05.2020). (In Russ.)

Shamionov R. M. *Formirovanie diskriminatsionnykh ustanovok lichnosti v protsesse ee sotsializatsii* [The formation of discriminatory attitudes in the process of socialization]. *Izvestiia Saratovskogo universiteta. Novaia seriia. Seriya Akmeologiya obrazovaniia. Psikhologiya razvitiia* [News of the Saratov State University. New episode. Acmeology of Education], 2018, vol. 7, iss. 2 (26), pp. 129–135. (In Russ.)

Shamionov R. M. *Individual'nye tsennosti i ideologicheskie ustanovki kak prediktory predubezhdenosti po otnosheniiu k Drugim* [Individual values and ideological attitudes as predictors of prejudice towards Others]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy], 2019, vol. 16, № 3, pp. 309–326. (In Russ.)

Shikhirev P. N. *Sotsial'naiia ustanovka kak predmet sotsial'no-psikhologicheskogo issledovaniia* [Social installation as a subject of socio-psychological research]. Moscow, Nauka Publ., 1976, 365 p. (In Russ.)

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-67-72>
УДК 159.9:342.5

Власов Андрей Валерьевич
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ

В статье обсуждается проблема специфики профессиональной деятельности руководителей органов государственной власти в современных условиях и роли субъективных психологических факторов в успешности её осуществления. Отмечается, что наряду функцией «нормоконтроля» руководителю органов власти необходимо принимать самостоятельные управленческие решения в условиях повышенной социальной ответственности. Это может породить внутриличностный конфликт, нравственную и интеллектуальную перегрузку руководителя, что сказывается на эффективности его деятельности. С повышением иерархического статуса управленца возрастает его власть, свобода в реализации властных полномочий, а значит, и его персональная ответственность за принятие управленческих решений. В связи с этим усиливается значение субъективных факторов в осуществлении властных функций руководителя. В статье анализируются понятия «власть» и «управление», дается характеристика субъекта, обладающего властью, в сравнении с «управленцем», освещаются психологические концепции власти, компенсаторный характер потребности во власти. Автор обращает внимание на многообразие исследований мотивации власти, наличие различных подходов к анализу мотивов власти, возможности выделения инструментальной и ценностной, личностно-ориентированной и социо-ориентированной составляющих мотивации власти. Подчеркивается важность существования социально-ориентированных мотивов в структуре мотивации руководителей органов государственной власти, а также необходимость формирования системы просоциальных ценностных ориентаций, что может определять качественную специфику деятельности руководителей, её эффективность. Обсуждается важность совершенствования системы кадрового отбора на должности руководителей органов государственной власти с учётом ценностно-мотивационных факторов.

Ключевые слова: власть, управление, государственная власть, субъект власти, мотивация, ценности.

Информация об авторе: Власов Андрей Валерьевич, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5426-5256>, Ярославский государственный университет П.Г. Демидова, г. Ярославль, Россия.

E-mail: vlasov@yar-apc.ru

Дата поступления статьи: 08.06.2020.

Для цитирования: Власов А.В. Психологический анализ профессиональной деятельности руководителей органов государственной власти // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 67-72. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-67-72>.

Andrey V. Vlasov
Demidov Yaroslavl State University

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF HEADS OF STATE AUTHORITIES

The article discusses the problem of specifics of professional activities of heads of state power in modern conditions and the role of subjective psychological factors in the success of its implementation. It is noted that along with the function of «normative control», the head of power must take independent management decisions in conditions of increased social responsibility. This can give rise to intrapersonal conflict, moral and intellectual overload of the politician, which affect the effectiveness of its activities. When the hierarchical status of the manager increases, its power, freedom to exercise power, and therefore personal responsibility for making managerial decisions increase too. In this regard, the importance of subjective factors when exercising power functions of the head is increasing. The concepts “power” and “management” are analysed in the article, the characterisation of the subject exercising power is given in comparison with the “manager”, the psychological concepts of power and the compensatory nature of the need for power are highlighted. The author draws attention to the variety of studies of power motivation, the presence of various approaches to the analysis of power motives, the possibility of highlighting the instrumental and value, personality-oriented and socio-oriented components of power motivation. The importance of the existence of socially-oriented motives in the structure of motivation of heads of government bodies is emphasised, as well as the need to form a system of prosocial value orientations, which can determine the qualitative specificity and effectiveness of heads' activities. The importance of improving the personnel selection system for positions of heads of state power, taking into account value-motivating factors, is discussed.

Keywords: power, management, state power, subject of power, motivation, values.

Information about the author: Andrey V. Vlasov, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5426-5256>, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia.

E-mail: vlasov@yar-apc.ru

Article received: June 6, 2020.

For citation: Vlasov A.V. Psychological analysis of professional activities of heads of state authorities. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 3, pp. 67-72 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-67-72>.

Государственное управление представляет собой сложную социальную систему, которая в настоящее время пронизывает все социально-экономические процессы страны и влияет на развитие общества в целом. Эффективность функционирования государственной системы во многом определяется качеством её кадровых ресурсов (трудовых, интеллектуальных и пр.).

Реформирование административной системы, происходящее в последние два десятилетия, привело не только к изменениям в структуре органов государственного управления, но и к преобразованию требований, предъявляемых к профессиональным и личностным качествам государственных служащих всех уровней иерархии.

По роду своей деятельности государственные служащие обеспечивают «нормоконтроль», то есть олицетворяют власть закона, которая является монологичной, не предполагающей обсуждения [Рац, Котельников: 190]. Вместе с тем чиновник обязан принимать самостоятельные управленческие решения, поскольку в законах не всегда может быть учтено всё разнообразие жизненных ситуаций. Возникающие проблемы, связанные с такими расхождениями, чиновнику необходимо уметь идентифицировать и решать, что может провоцировать внутриличностный конфликт, интеллектуальную и нравственную психологическую перегрузку. Именно поэтому особого внимания заслуживают вопросы анализа управленческой компетентности руководителей органов государственной власти, поскольку их профессиональная деятельность находится в зоне повышенной политической, правовой и социальной ответственности.

Управленческая деятельность как тип профессиональной деятельности обладает специфическими чертами, наиболее полно они проанализированы и обобщены А.В. Карповым [Карпов: 38]. По мнению автора, управленческая деятельность является одновременно как индивидуальной, так и совместной, специфична по своему предмету, поскольку принадлежит к субъект-субъектному классу типов деятельности. Её основным содержанием является организация деятельности других людей, то есть «деятельность по организации деятельности», или «метадеятельность». Управленческие функции направлены на «технологическую» и «человеческую» подсистемы, а субъект управления характеризуется двойственностью организационного статуса: руководитель одновременно является и членом организации и, в силу своего иерархически высшего положения, находится над ней. На руководителя возложена ответственность за функционирование организации в целом, а пост предоставляет ему большие возможности, чем у других членов организации [Карпов: 45].

Чем выше иерархический статус управленца, тем большей свободой в реализации властных полномочий он наделён, в то же время увеличива-

ется степень его персональной ответственности за принимаемые решения и выполняемые действия. Это позволяет предполагать, что наряду с профессиональными компетенциями и опытом не менее важную роль в деятельности руководителя играют субъективные, психологические факторы реализации властных функций, а именно: мотивация осуществления власти, система ценностей, установок и нравственных убеждений и другие личностные характеристики руководителя. Некоторые исследователи [Благодерова: 56, Селезнёва, Баркова: 204] отмечают, что диссонанс ценностных ориентаций и установок государственных служащих может привести к деформации организационной культуры, снизить результативность их деятельности, исказить социальные функции государственной службы. Это определяет важность изучения личностных факторов, влияющих на эффективность реализации властных полномочий в профессиональной деятельности руководителя органов государственной власти.

В науке накоплен достаточно большой опыт изучения профессиональных и личностных характеристик руководителей (А.Л. Журавлев, А.И. Китов, А.Г. Ковалев, Р. Стогдил, Б.М. Теплов, А. Файоль, Ф. Фидлер и др.). Психологические особенности руководителей органов власти проанализированы в исследованиях Ю.И. Благодеровой, В.Г. Горб, Е.П. Ермолаевой, К.О. Меджидовой, Е.В. Селезнёвой, А.И. Турчинова и др.

Вместе с тем недостаточно изученной остаётся проблема дифференциации властных и управленческих функций в деятельности руководителей разного уровня, что определяет специфику требований к профессионально важным качествам управленцев с разным иерархическим статусом. Изучение данной проблемы может способствовать оптимизации процесса кадрового отбора и кадрового сопровождения руководителей органов власти.

Исследуя вопрос о роли властных функций в профессиональной управленческой деятельности чиновников, следует обратиться к содержательному анализу и дифференциации таких понятий, как «власть» и «управление», которые длительное время понимались как синонимы.

Понятие управление нередко идентифицируют с властью не только в общественном сознании, но и в научных работах. В России наиболее распространённой является точка зрения, утверждающая, что управление – это функции власти [Белых: 21]. Существует и противоположная трактовка власти как инструмента управления, необходимого для достижения поставленных целей [Хейвуд, 2005]. Анализируя соотношение понятий власти и управления, А.К. Белых пишет: «Власть и управление – однопорядковые явления. Управление в любом обществе представляет, в сущности своей, функционирование общественной власти. Без власти нет управления. Управление – естественное состо-

вание власти» [Белых: 21]. Всё это актуализирует проблему анализа общего и отличного в понятиях «власть» и «управление».

Детальный анализ различий власти и управления представлен в трудах представителей методологической школы Г.П. Щедровицкого. М.В. Рац и С.И. Котельников анализируют эти понятия с позиций деятельностного подхода. Управление понимается авторами как особый тип «мыследеятельности» – «деятельность над деятельностью», власть трактуется как социальное отношение, а её проявления относят к особой форме социокультурного поведения [Рац, Котельников: 173]. Исследователями определены отличия власти и управления, которые заключаются в следующем:

1) власть, в отличие от управления, устроена иерархически: властвующей наверху и подвластной внизу;

2) власть осуществляется над людьми и их поведением;

3) власть характеризуется моноличностью: подвластные получают от нее приказы и поручения, которые не подлежат обсуждению;

4) устанавливается явный или неявный запрет подвластным ориентироваться на собственные цели;

5) власть обеспечивает стабильность, сохранение существующего порядка, а управление отвечает за изменения, преобразования, перемены [Рац, Котельников: 174].

Идеи Л.Н. Цой развивают точку зрения предыдущих авторов. Согласно её представлениям, задача института власти – задавать условия для осуществления управления, обеспечить его ресурсами, а институт управления, в свою очередь, должен осуществлять координацию различных жизненно важных проблем. И если функция власти консервативная или охранительная, призванная удерживать её позиции, то управление, напротив, стремится к видоизменению структур и механизмов так, чтобы быть адекватным изменяющимся условиям развития [Цой: 178].

Л.Н. Цой проведён сравнительный анализ феноменов власти и управления по таким характеристикам, как цели, задачи, интересы, функции, механизмы, суть основных действий, основание для подчинения [Цой: 179]. По мнению автора, «власть» по отношению к «управлению» первична, поскольку каждый работник, который наделен властными полномочиями, может выполнять определенные функции управления, в то же время не каждый управленец будет иметь реальную власть.

Осуществление власти отличается от управления главным образом тем, что объектом власти является человек, объектом управления – деятельность. Эти отличия наблюдаются и в смыслах, которые несут понятия «властвовать» и «управлять» в русском языке: среди значений слова «властвовать» встречается: «повелевать», «господствовать, подчинять своей воле»; «распоряжаться», «оказы-

вать сильное воздействие»; «подчинять своему влиянию», что предполагает воздействие на другого человека. Понятие «управлять» употребляется в основном в значениях: «руководить», «распоряжаться деятельностью кого/чего-нибудь», «направлять работу»; «целенаправленно влиять на объект с целью его изменения или стабилизации в соответствии с поставленными задачами» [Ожегов 1993].

Если обратиться к характеристикам субъекта, обладающего властью, то можно увидеть, что это человек, имеющий определенные права и ресурсы, например: право на собственность, право на формирование правил и законов, право допуска и право на распределение статусов и полномочий, право вынесения стратегического жизненно важного решения; информационные ресурсы; финансово-материальные ресурсы; комплекс личностных (лидерских) и психофизических качеств; межличностные и социальные коммуникации (деловые связи). В отличие от «властелина», «управленец» планирует, организует, контролирует, учитывает, выносит решение, воздействует. То есть человек, реализующий власть, обладает большими правами и ресурсами, участвует в принятии стратегических решений, в отличие от управленца, который, в сравнении с ним, ограничен в полномочиях и ресурсах. Однако властные полномочия могут быть переданы, тем самым «властелин» разделяет и передает частички власти управленцам, руководителям. Каждый из них имеет долю власти через полномочия, права и ресурсы, и поэтому чем больше руководитель наделяется полномочиями, правами и ресурсами, тем больше власти он получает в организационной системе.

Особенности властных отношений являются объектом психологических исследований, которые охватывают широкий спектр вопросов, ориентированных на раскрытие оснований и механизмов возникновения мотива власти, социально-психологических закономерностей власти, личностных особенностей субъектов власти. Обратимся к наиболее известным психологическим концепциям.

Согласно психоаналитическим и неофрейдистским представлениям, власть – это проблема господства бессознательного над человеческим сознанием и поведением. Так, А. Адлер в работе «Наука жить», размышляя о происхождении власти, полагал, что стремление к власти – это невротическая компенсация комплекса неполноценности через повышение личностной значимости. Быть важным и всемогущим, по мнению автора, – это «попытка преодолеть чувство своей недостаточности, незащищенности, слабости» [Адлер: 237]. А. Адлер предложил собственную концепцию власти, в ней центральным психическим образованием личности является «воля к власти» как форма конкретизации «стремления к совершенству». Он разделял власть, основанную на силе, например чувстве компетентности, состоятельно-

сти, и власть, основанную на слабости или чувстве неполноценности, некомпетентности [Адлер: 238].

К. Хорни [Хорни: 105] отмечала, что стремление к власти, престижу, обладанию – это путь, который использует личность для успокоения от тревоги, защиты от беспомощности. Ею подробно описано поведение человека с невротической потребностью во власти – это люди, стремящиеся управлять другими, имеющие сильный самоконтроль, избегающие непредвиденных ситуаций, склонные быть всегда правыми, стремящиеся настаивать на своём, часто нетерпеливы, неспособны идти на уступки, склонные эксплуатировать других [Хорни: 109]. Однако если стремление к власти объясняется обстоятельствами, связанными с семейной ситуацией или принадлежностью к политической или профессиональной группе, следованием научной идее, обязанностью перед Родиной, то такое стремление не является невротическим, и в этом случае оно происходит от силы [Хорни: 105].

Г. Лассуэлл, анализируя происхождение власти, указывал на то, что некоторые люди имеют необыкновенно сильную потребность во власти как средстве компенсации неудовлетворенных базовых потребностей, и через власть они стремятся избавиться от внутреннего психического напряжения. Автор считает, что обладание властью может психологически компенсировать фрустрацию, ущербность, которую испытывает личность [Lasswell 1950].

В концепции власти, предложенной С.Б. Кавериним, «...потребность власти является обязательно и необходимо присущей каждому человеку без исключения» [Каверин: 19]. Автор отмечает, что человеку в норме власть не нужна, но если нарушен баланс интересов, то активизация деятельности по поиску и реализации ресурсов восстановления равновесия может возникнуть у любого человека. Потребность власти С.Б. Каверин относит к «квазипотребностям» – сочетанию потребностей: в свободе, самоутверждении, самовыражении, потребности быть личностью и гедонистических потребностей, это даёт возможность человеку обеспечить безопасность и равновесие [Каверин:22].

Х. Хекхаузен, анализируя различные определения мотива власти, делает вывод о том, что по сравнению с мотивацией достижения и мотивацией аффилиации мотивация власти – более сложное явление, поскольку в ней могут сочетаться самые разнообразные мотивы: «Мотив власти может быть направлен на приобретение и сохранение ее источников, либо на престиж и ощущение власти, либо ради влияния на поведение и переживание других людей» [Хекхаузен: 605]. Он полагал, что для достижения цели субъекту необходимо «перестроить привлекательность наиболее важных мотивов другого наиболее эффективным и экономичным способом» [Хекхаузен: 605]. Х. Хекхаузен предложил и обосновал модель действий власти, в которую

входят: мотивация субъекта власти, сопротивление субъекта воздействию, источники власти, внутренние барьеры, средства воздействия и др. [Хекхаузен: 580]. Данная структура позволяет детально проанализировать психологические механизмы реализации власти.

Выделение источников власти, ресурсов субъекта является важным элементом анализа власти. Дж. Френч и Б. Равен предложили наиболее известную дифференциацию. Они называют такие ресурсы, как: власть поощрения, власть силы, должностная власть, экспертная власть, харизматичность и информационная власть. Х. Хекхаузен расширил понимание данной концепции и описал достоинства и недостатки ресурсов власти, признавая, что ни один из них не является универсальным [Хекхаузен: 596].

В содержании мотивации власти исследователи выделяют инструментальную и ценностную составляющие. Если инструментальная мотивация власти субъекта способствует влиянию на объект власти для удовлетворения целей, не связанных с самой властью, то ценностная мотивация власти определяет намерение субъекта применить власть так, чтобы объект власти её ощутил. Таким образом, власть как самостоятельная ценность может выступать как цель и мотивировать личность к её достижению.

Согласно подходу М. Рокича о разделении ценностей на терминальные и инструментальные, можно проанализировать варианты ценности власти в деятельности руководителя. Власть как ценность для руководителя организации может выступать в двух смыслах: как цель и как средство для достижения других целей. Это согласуется и с представлениями Д. Мак-Клееланда о лично ориентированной и социо-ориентированной власти [Мак-Клееланд 2007]. Можно предположить, что руководители, для которых целью или терминальной ценностью является власть как таковая, используют различные средства принуждения, чтобы получить или усилить контроль над другими людьми. В таком случае они демонстрируют доминирование во взаимоотношениях, которое может выступать для них как самоцель. Однако, согласно взглядам А. Адлера, Дж. Лассуэлла, такое поведение может свидетельствовать о психологической компенсации реальных или воображаемых дефектов личности.

Так, если у руководителя преобладает инструментальная, социоцентрическая мотивация, то он стремится к власти потому, что она даёт возможность достигать определенных общественных целей, например служить на пользу другим людям. Роловое использование власти может быть примером инструментального действия. Общество ожидает, что руководители, лидеры социальных групп должны контролировать соблюдение правил и норм поведения другими членами группы,

а статус наделяет их источниками власти, возможностью и средствами коррекции поведения других людей [Меджидова: 168].

Х. Хекхаузен отмечает определённую закономерность: потребность во власти связана с успешностью деятельности и социальной адаптацией в том случае, если она «не слишком бросается в глаза», он же отмечает, что сила используемых средств власти возрастает с увеличением количества людей и их анонимностью для субъекта власти, а также «сила используемых средств возрастает вместе с уменьшением уверенности в себе» [Хекхаузен: 582].

Сегодня становится важным, чтобы в структуре мотивации государственных служащих присутствовали не только карьерно-денежные мотивы, но и мотивы, имеющие социальную и общественно значимую ценность. Как отмечают исследователи С.И. Григорьев, Г.В. Грызунова. [Григорьев, Грызунова: 102], от государственных служащих общество ожидает высокого уровня духовной зрелости, социальной ответственности и социальной направленности личности, развитой системы просоциальных ценностных ориентаций.

В.Г. Горб, анализируя управленческую культуру руководителя государственной и муниципальной службы [Горб: 31], отмечает, что наряду с лидерскими характеристиками у управленца должны присутствовать гражданские качества, способствующие реализации социально направленных траекторий профессионального поведения [Горб: 37].

Как показал проведенный нами анализ, большую роль в реализации власти субъектом играет мотивация власти, что говорит о необходимости при отборе кандидатов на высшие руководящие должности рассматривать мотивы власти, а именно: их ценностное содержание, степень их выраженности. На эффективности деятельности руководителя может отрицательно сказываться чрезмерная воля к власти ради нее самой, а также наличие таких инструментальных мотивов, как стремление к высокому доходу, престижу, выгодным связям, привилегиям, самоутверждению. Если они являются единственными или преобладают в мотивации руководителя государственной службы над социоцентрическими, то велика вероятность не только снижения эффективности деятельности, но и искажения социальных функций государственной службы, активизации её девиантного потенциала.

Таким образом, с повышением иерархического статуса руководитель органов государственной власти наделяется большими полномочиями, которые позволяют реализовывать властные функции, использовать ресурс власти при принятии управленческих решений. Это обуславливает особое внимание к субъективным характеристикам руководителя, тем психологическим факторам, которые влияют на реализацию властных функций: мотивации

осуществления власти, системе ценностей и нравственных убеждений субъекта власти. Их содержание может определять эффективность и качественную специфику деятельности руководителей. Мы полагаем, что при совершенствовании критериев кадрового отбора на управленческие должности государственной службы необходимо учитывать эти факторы.

Список литературы

- Адлер А.* Наука жить. Киев, 1997. 288 с.
- Белых А.К.* Управление и самоуправление. М.: Наука, 1972. 211 с.
- Благодерова Ю.И.* Организационная культура государственной гражданской службы: эмпирические характеристики // Вестник государственного и муниципального управления. 2015. № 4. С. 55–59.
- Васильева В.П.* Анализ психологического понимания власти // Вестник ЮУрГУ. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2006. № 8 (63). С. 112–121.
- Горб В.Г.* Управленческая культура руководителя органа государственного управления: понятие, диагностика, факторы развития // Вопросы управления. 2019. № 5 (60). С. 30–41.
- Григорьев С.И., Грызунова Г.В.* Реализация жизненных сил государственных служащих как показатель профессионализма современной государственной службы // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Социологические науки. 2011. № 4. С. 102–107.
- Ермолаева Е.П.* Социальные функции и стратегия реализации профессионала в системе «человек – профессия – общество» // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 4. С. 30–40.
- Каверин С.Б.* Потребность власти. М.: Знание, 1991. 62 с.
- Карпов А.В.* Психология менеджмента: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2005. 584 с.
- Мак-Клелланд Д.* Мотивация человека. СПб.: Питер, 2007. 669 с.
- Меджидова К.О.* Место мотивации власти в мотивационной системе личности // Вопросы науки и образования. 2018. № 1. С. 167–170.
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд. М.: Высшая школа, 1993. 944 с.
- Пузанова Ж.В., Семенова И.В.* Государственный служащий в современной России: престиж и востребованность профессии // Теория и практика общественного развития. 2017. № 12. С. 26–29.
- Рац М.В., Котельников С.И.* Власть или управление // Политическая концептология. 2014. № 1. С. 156–209.
- Селезнева Е.В., Баркова Ю.К.* Социальная направленность личности и ценностные стратегии руководителей системы государственной службы // Вопросы управления. 2019. № 4 (59). С. 204–216.
- Хейвуд Э.* Политология. М.: Юнити, 2005. 544 с.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер, 2003. 860 с.

Хорни К. Невротическая личность нашего времени // Собрание сочинений: в 3 т. М.: Изд-во «Смысл», 1997. Т. 1. 500 с.

Цой Л.Н. Роль результатов исследования и диагностики конфликтов в принятии управленческих решений // Конфликты и сотрудничество на Северном Кавказе: управление, экономика, общество: сб. докладов Междунар. науч.-практ. конф. 29–30 сентября 2006 г. / отв. редактор В.Г. Игнатов. Ростов н/Д: Изд-во СКАГС, 2006. С. 170–182.

Lasswell H., Caplan A. Power and society: A framework for political inquiry. New Haven, 1950, 295 p.

References

Adler A. *Nauka zhit'* [The science of Living]. Kiev, 1997, 288 p. (In Russ.)

Belyh A.K. *Upravlenie i samoupravlenie* [Governance and self-government]. Moscow, Nauka Publ., 1972, 211 p. (In Russ.)

Blagoderova Y.U.I. *Organizacionnaya kul'tura gosudarstvennoj grazhdanskoj sluzhby: empiricheskie harakteristiki* [Organizational culture of state civil service: empirical features]. *Vestnik gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya* [Bulletin of state and municipal administration], 2015, № 4, pp. 55–59. (In Russ.)

Vasil'eva V.P. *Analiz psichologicheskogo ponimaniya vlasti* [Analysis of the psychological understanding of power]. *Vestnik YUUrGU. Seriya: Social'no-gumanitarnye nauki* [Bulletin Of YUUrGU. Series: social and humanitarian Sciences], 2006, № 8 (63), pp. 112–121. (In Russ.)

Gorb V.G. *Upravlencheskaya kul'tura rukovoditelya organa gosudarstvennogo upravleniya: ponyatie, diagnostika, faktory razvitiya* [Managerial culture of the head of a public administration body: concept, diagnostics, development factors]. *Voprosy upravleniya* [Management issue], 2019, № 5 (60), pp. 30–41. (In Russ.)

Grigor'ev S.I., Gryzunova G.V. *Realizaciya zhiznennyh sil gosudarstvennyh sluzhashchih kak pokazatel' professionalizma sovremennoj gosudarstvennoj sluzhby* [Realization of Civil Servants' Living Energy as a Factor of Modern Civil Service Professionalism]. *Uchenye zapiski Zabajkalskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Sociologicheskie nauki* [Scientific notes of the TRANS-Baikal State University. Series: social Sciences], 2011, № 4, pp. 102–107. (In Russ.)

Ermolaeva E.P. *Social'nye funkcii i strategiya realizacii professionala v sisteme «chelovek – professiya – obshchestvo»* [Social functions and strategy of professional implementation in the system «person-profession-society»]. *Psichologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2005, vol. 26, № 4, pp. 30–40. (In Russ.)

Kaverin S.B. *Potrebnost' vlasti* [The need for power]. Moscow, Knowledge Publ., 1991, 62 p. (In Russ.)

Karpov A.V. *Psichologiya menedzhmenta: Ucheb. posobie* [Psychology of management: Textbook]. Moscow, Gardariki Publ., 2005, 584 p. (In Russ.)

Mak-Klelland D. *Motivaciya cheloveka* [Human motivation]. Saint-Petersburg, Piter Publ., 2007, 669 p. (In Russ.)

Medzhidova K.O. *Mesto motivacii vlasti v motivacionnoj sisteme lichnosti* [The place of power motivation in the motivational system of the individual]. *Voprosy nauki i obrazovaniya* [Issues of science and education], 2018, № 1, pp. 167–170. (In Russ.)

Ozhegov S.I., SHvedova N.YU. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij* [Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1993, 944 p. (In Russ.)

Puzanova ZH.V., Semenova I.V. *Gosudarstvennyj sluzhashchij v sovremennoj Rossii: prestizh i vostrebovannost' professii* [Civil servant in modern Russia: prestige and demand for the profession]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [Theory and practice of social development], 2017, № 12, pp. 26–29. (In Russ.)

Rac M.V., Kotelnikov S.I. *Vlast' ili upravlenie* [Power or management]. *Politicheskaya konceptologiya* [Political conceptology], 2014, № 1, pp. 156–209. (In Russ.)

Selezneva E.V., Barkova YU.K. *Social'naya napravlennost' lichnosti i cennostnye strategii rukovoditelej sistemy gosudarstvennoj sluzhby* [Social orientation of the individual and value strategies of managers of the public service system]. *Voprosy upravleniya* [Management issue], 2019, № 4 (59), pp. 204–216. (In Russ.)

Hejvud E. *Politologiya* [Political science]. Moscow, YUnti Publ., 2005, 544 p. (In Russ.)

Hekkhauzen X. *Motivaciya i deyatel'nost'*. 2-e izd. [Motivation and activities]. Saint-Petersburg, Piter Publ., 2003, 860 p. (In Russ.)

Horni K. *Nevroticheskaya lichnost' nashego vremeni* [Neurotic personality of our time]. *Sobranie sochinenij: v 3 t.* [Collected works: in 3 vols.]. Moscow, Smysl Publ., 1997, vol. 1, 500 p. (In Russ.)

Coj L.N. *Rol' rezul'tatov issledovaniya i diagnostiki konfliktov v prinyatii upravlencheskih reshenij* [The role of research results and diagnostics of conflicts in making managerial decisions]. *Konflikty i sotrudnichestvo na Severnom Kavkaze: upravlenie, ekonomika, obshchestvo: Sbornik dokladov na mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 29-30 sentyabrya 2006 g.* [Conflicts and cooperation in the North Caucasus: management, Economy, Society: collection of reports at the international scientific and practical conference on September 29-30, 2006], ed. by V.G. Ignatov. Rostov n/D, SKAGS Publ., 2006, pp. 170–182. (In Russ.)

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-73-78>
УДК 159.9.072

Гартвик Елена Владимировна
Челябинский государственный университет

СООТНОШЕНИЕ МОДЕЛИ ПСИХИЧЕСКОГО И ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

В настоящее время выявление психологических факторов как детерминант противоправного поведения подростков имеет большое значение. Модель психического позволяет объяснять и предсказывать поведение других людей и рефлексировать собственную психическую внутреннюю реальность. Исследование модели психического у подростков с делинквентным и законопослушным поведением при использовании специально разработанных нарративов предоставило нам возможность проанализировать понимание подростками, совершившими и не совершившими преступлений, ментальных состояний своего и другого человека, а также причин таких состояний в процессе социальных взаимодействий. Способность к пониманию ментального мира является первостепенной и необходимой для понимания социальных взаимодействий, для правильного формирования мотивов и смысловых установок личности. Результаты эмпирического исследования позволили подтвердить гипотезу о том, что дефицит модели психического формируется в семье, связан с личностными характеристиками подростка и, очевидно, влияет на формирование делинквентного поведения.

Ключевые слова: подросток, делинквентное поведение, модель психического, семья, эмоции, субъектность, системно-субъектный подход.

Информация об авторе: Гартвик Елена Владимировна, Управление судебного департамента в г. Санкт-Петербурге, Россия.

E-mail: gartvik.elena@mail.ru

Дата поступления статьи: 20.07.2020.

Для цитирования: Гартвик Е.В. Соотношение модели психического и делинквентного поведения у подростков // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 73-78. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-73-78>.

Yelena V. Gartvik
Chelyabinsk State University

THE RATIO OF THE MENTAL AND DELINQUENT MODEL OF ADOLESCENT BEHAVIOUR

At present, the identification of psychological factors as a determinant of the illegal behaviour of adolescents is of great importance. The mental model allows explaining and predicting the behaviour of other people and reflecting one's own mental inner reality. The study of the mental model in adolescents with delinquent and law-abiding behaviour using specially designed narratives provided us with the opportunity to analyse the understanding by adolescents, who have committed and not committed crimes, of the mental states of their own and that of another person, as well as the causes of such states in the process of social interactions. The ability to understand the mental world is paramount and necessary for understanding social interactions, for the correct formation of motives and semantic attitudes of the individual. The results of an empirical study allowed us to confirm the hypothesis that the deficit of the mental model is formed in the family; it is associated with the personality characteristics of the adolescent and, obviously, affects the formation of delinquent behaviour.

Keywords: adolescent, delinquent behaviour, mental model, family, emotions, subjectivity, system-subjective approach.

Information about the author: Yelena V. Gartvik, Office of the Judicial Department in St. Petersburg, Russia.

E-mail: gartvik.elena@mail.ru

Article received: July 20, 2020.

For citation: Gartvik Ye.V. The ratio of the mental and delinquent model of adolescent behaviour. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 3, pp. 73-78 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-73-78>.

Экономические и социальные перемены, которые произошли в России в начале XXI века, затронули все слои населения страны. Результатом этих изменений, наряду с позитивными событиями, стала деградация семьи как важнейшего социального института, снижение духовности и нравственности населения. Человеческое ненавидение становится обыденной нормой сознания и поведения. В этом контексте стало естественным усиление делинквентных форм поведения у подростков, которое приобрело массовый характер в последние годы.

Под делинквентным поведением мы понимаем нарушение социальных норм с тенденцией к правонарушениям, особенно в серьезных проявлениях, что подразумевает уголовную ответственность.

В соответствии с положениями системной детерминации делинквентное поведение, представляя собой внешнее проявление деятельности в результате взаимодействия внутренних и средовых условий, включается в совокупную детерминацию психического, выступая в роли внутреннего фактора по отношению к результату следующей стадии развития, внося вклад в его специфику.

Так, делинквентность может выступать причиной социальной некомпетентности личности, ограничив развитие модели психического как способности понимания ментального мира и основы социального познания, социального взаимодействия, социализации в целом.

Модель психического подразумевает способность человека понимать собственные психические состояния (эмоции, мысли, чувства, намерения, причины действий), психические состояния других людей и прогнозировать их поведение. Наличие модели психического – это необходимое условие социального познания, построения многоуровневой системы знаний о социальном мире [Сергиенко 2005: 113].

Как показали научные исследования, ранее проведенные в области когнитивных наук и других междисциплинарных исследований мозга, мышления и сознания человека, развитие понимания ментального мира другими людьми отражает уровень организации модели психического. Дети в возрасте до трех лет более успешно распознают положительные эмоции, понимают намерения других людей и только начинают предсказывать и объяснять поведение других людей в самых простых ситуациях. Развитие и усложнение ментальной модели позволяет детям легко определять все основные эмоции и понимать их причины, предсказывать и объяснять поведение других людей, а также влиять на них, основываясь на знаниях об их психических состояниях [Сергиенко, Лебедева, Прусакова 2009: 325].

В исследованиях Н.И. Колесниковой была установлена тесная взаимосвязь когнитивной функции субъекта, а именно связь понимания, с личност-

ными характеристиками. Индивидуальные личностные качества, по мнению указанного автора, играют ключевую роль в развитии модели психического и степени понимания субъектом себя и других людей [Колесникова 2012: 41].

Системно-субъектный подход ориентирует наше исследование на раскрытие личности подростка через стержневую структуру субъекта как направляющий вектор на саморазвитие и самопознание. В рамках этого подхода субъектность понимается не как данная от природы, а как субъектная позиция в отношении человека с окружающим миром и как способность атрибутировать ментальные состояния себя и другого человека, то есть иметь модель психического. Ведущее значение в становлении модели психического имеет качество социальных связей и взаимодействий в семье [Сергиенко, Лебедева, Прусакова 2009: 338].

На основании ранее проведенных исследований мы предположили, что уровень организации и развития модели психического как важный элемент когнитивной и эмоциональной сферы личности играет важную роль в формировании личности и поведения подростка.

Для оценки модели психического подростков было проведено исследование, в котором приняли участие 90 подростков мужского пола (от 13 до 17 лет), 45 из которых совершили преступления, то есть проявили признаки делинквентности. Для анализа модели психического использовались нарративы, которые были разработаны специально для данного исследования и отражали жизненные задачи, предполагающие проекцию субъекта на данные ситуации. Данный метод позволил оценить способности подростков в понимании причин поведения и морально-нравственного аспекта поведения другого лица, намерений и ситуативно обусловленных эмоций своих и другого лица, то есть компонентов понимания ментального мира своего и других людей, и определить уровень сформированности модели психического.

Анализ понимания подростками нарративов дает нам возможность оценить их представления о ментальных состояниях и их причинах в процессе взаимодействий в социальном пространстве. Понимание ментального мира для подростка является возможностью полноценного существования в семье, в образовательном пространстве и в коллективе сверстников.

В результате исследования были получены данные, демонстрирующие более низкие показатели у подростков, совершивших преступления, как при распознании эмоций, так и в понимании причин и морально-нравственных аспектов поведения других людей (рис. 1).

На основании проведенного в этом же исследовании анализа личностных особенностей подростков с делинквентным поведением, которые

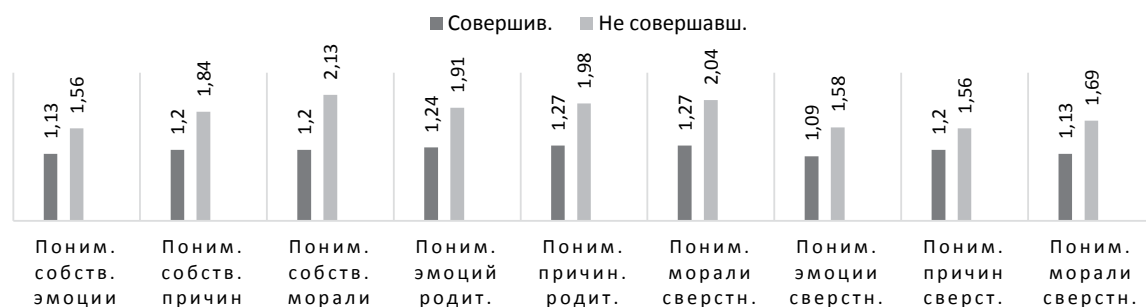


Рис. 1. Соотношение средних значений по показателям на правильное понимание социальных взаимодействий, вербально представленных в нарративах

в отличие от своих законопослушных сверстников в эмоциональной и когнитивной сферах при применении других методик показали такие качества личности, как жестокость и пренебрежение к физическим и моральным недомоганиям, низкий уровень эмпатии, низкий уровень умственного и эмоционального интеллекта, превалирующее чувство отвергнутости, невовлеченности в значимые отношения, нами выдвинуто предположение, что при исследовании модели психического среди тех, кто совершал преступления, распознавание и понимание заложенных в нарративы аспектов будет хуже. Наши предположения подтвердились по всем показателям.

При анализе ответов подростков по нарративу, в котором представлена на рассмотрение ситуация, направленная на дифференциацию эмоций героев социальной ситуации – рассказа о пожилой женщине, которой требовалась помощь, а также в понимании морально-нравственных норм поведения, подростки, совершившие преступления, заменяли свой ответ оценкой ситуации «хорошо», «плохо». У законопослушных подростков ответы на поставленные вопросы были более развернутыми, с описанием чувств и переживаний героев рассказа.

По результатам сравнения правильных ответов по ситуации в отношении незнакомого взрослого между группами были выявлены значимые различия по всем трем показателям. Так, при оценке понимания ситуативно обусловленных эмоций в группе совершавших преступления эмоции не распознают 78 % подростков, в то время как среди законопослушных – только 41 % ($\chi^2 = 16,249$, $p = 0,001$). Причины действий Другого среди совершавших преступления не понимают 79 % подростков, а среди законопослушных – 31 % ($\chi^2 = 23,081$, $p = 0,000$). Морально-нравственный аспект поведения Другого среди совершавших преступления не распознают 76 % подростков, среди законопослушных – 27 % ($\chi^2 = 26,019$, $p = 0,000$).

Несмотря на наличие значимых различий между группами, наименьшие сложности в своих ответах подростки испытывали при рассмотрении ситуации, изложенной в нарративе, в котором описывается ситуация взаимодействия подростка

с родителями. При этом наибольшее затруднение у подростков с делинквентным поведением вызывал второй вопрос, связанный с распознаванием эмоций: «Что чувствовал герой рассказа после того, как обманул свою мать?» Большинство подростков ограничились ответом «не знаю», или вообще не отвечали на этот вопрос.

В случае взаимодействия с родителями в группе совершавших преступление эмоции не распознают 77 %, в группе законопослушных – 20 % подростков ($\chi^2 = 30,385$, $p = 0,000$). Причины среди совершавших преступления не понимают 75 % подростков, среди законопослушных – 22 % ($\chi^2 = 26,014$, $p = 0,000$). Морально-нравственный аспект поведения Другого не понимают 75 % подростков в группе совершавших преступление и 21 % – в группе законопослушных ($\chi^2 = 27,233$, $p = 0,000$).

Достаточно сложным по содержанию для подростков с делинквентным поведением был нарратив, в котором была изложена конфликтная ситуация взаимодействия сверстников. Из этой группы эмоции не распознают 83 %, в то время как среди не совершавших – 50 % ($\chi^2 = 13,300$, $p = 0,004$). Причины не понимают 77 % подростков, совершавших преступления, и 43 % – не совершавших ($\chi^2 = 10,548$, $p = 0,014$). Морально-нравственный аспект поведения Другого в группе совершавших преступления не распознают 81 % подростков, в то время как среди не совершавших – 38 % ($\chi^2 = 16,764$, $p = 0,001$). Большинство подростков с делинквентным поведением на вопросы, касающиеся как эмоций, так и причин поведения Другого, не смогли дать ответы либо ответили неверно.

Результаты анализа понимания эмоций показали, что подростки с делинквентным поведением испытывают трудности в эмоциональной сфере. Зачастую подростки перечисляли физические состояния или называли эмоцию, например «злость», «страх», «ненависть», «обида», не давая более подробную интерпретацию чувствам, либо вообще не давали ответ на вопросы об эмоциях, что приводит нас к выводу о дефиците понимания эмоций подростками. Причиной сложности понимания того, что другой человек может испытывать определен-

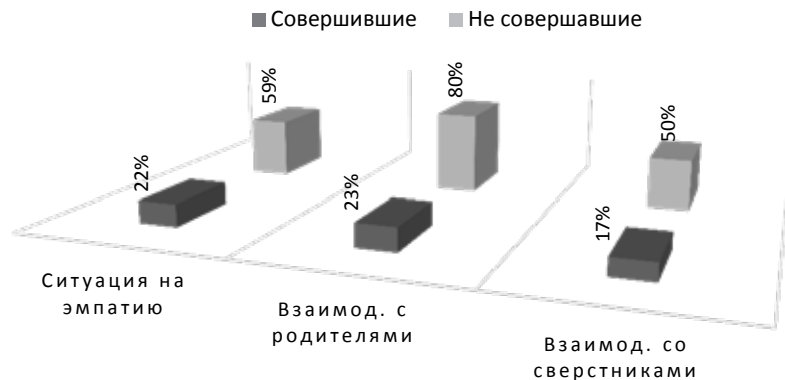


Рис. 2. Процент подростков, получивших максимальный балл за верный ответ на понимание обусловленных эмоций

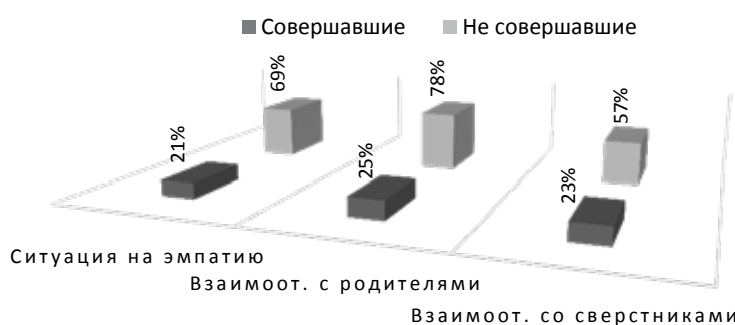


Рис. 3. Процент подростков, получивших максимальный балл за верный ответ на понимание причин действий другого человека

ные эмоции, может быть лишение семьи и отсутствие материнской любви в детстве, что мы диагностировали при исследовании взаимоотношений между родителями и детьми в контексте этого же исследования. К тем же выводам пришла А.В. Найденова при исследовании детей-сирот. Согласно результатам ее исследования, у детей, лишенных семьи, познавательная способность понимать разницу между причиной эмоции и ее проявлением не сформирована. Дефицит психической модели у этих детей в условиях депривации семьи проявляется в неправильном понимании несовместимости ситуации и выражения эмоций [Найденова: 12].

На рисунке 2 показаны результаты ответов подростков, получивших максимальный балл за верный ответ на понимание обусловленных эмоций.

Аналогичные результаты были получены нами при анализе понимания подростками ментальных состояний героев нарративов в части анализа причин действий другого человека. Умение подростка представлять и понимать ментальное состояние другого человека необходимо как для предсказания его дальнейшего поведения, так и для полного понимания того, о чем он думает, о его коммуникативных намерениях.

Анализ результатов нашего исследования подтвердил существование закономерности между пониманием социальных взаимодействий и уровнем эмоционального развития. Процент делинквент-

ных подростков, получивших максимальный балл за верный ответ на понимание причин действий другого человека (рис. 3), идентичен показателю этих же подростков по уровню понимания обусловленных эмоций. То есть вопрос, предполагающий наличие у подростка способности к анализу ментального мира другого человека, являлся достаточно сложным для его понимания.

Учитывая полученные нами результаты и сопоставляя их с исследованиями Е.И. Лебедевой и других ученых, достоверно установивших возраст детей, а именно 5–6 лет, в котором они способны сопоставлять свой и чужой ментальный мир, а также прогнозировать поведение и поступки других людей [Лебедева 2015: 250], мы можем предположить, что подростки с делинквентным поведением испытывают дефицит модели психического, что связано как с личностными особенностями субъекта, так и с нарушениями в социальной среде.

Кроме того, анализ полученных ответов на понимание морально-нравственных аспектов поведения показал, что у подростков с делинквентным поведением возникли большие затруднения с пониманием данных аспектов (рис. 4). На вопросы, связанные с пониманием морально-нравственных норм поведения: «Хорошо ли поступили герои рассказа?», верно и полно смогли ответить чуть больше 20 % подростков, совершивших ранее преступления. При этом у законопослушных подростков эта часть нарратив-

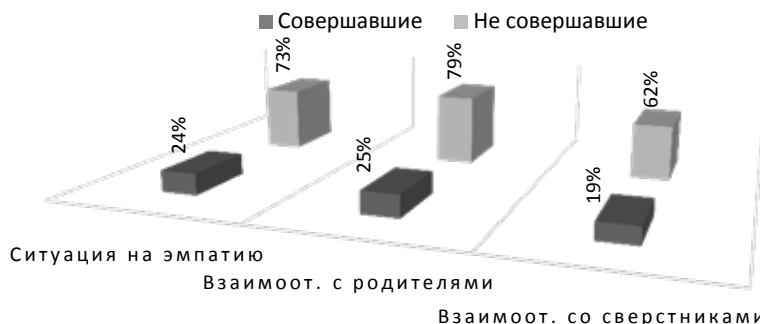


Рис. 4. Процент подростков, получивших максимальный балл за верный ответ на понимание морально-нравственного аспекта поведения другого человека

Таблица 1

Статистически значимые различия в правильном понимании нарративов подростками с делинквентным и законопослушным поведением

№	Ситуации	Понимание обусловлен. эмоций	Понимание причин действий другого человека	Понимание морально-нравственных аспектов поведения
1	Выражение эмпатии	$\varphi = 12,468$ ($p = 0,001$)	$\varphi = 21,025$ ($p = 0,000$)	$\varphi = 34,222$ ($p = 0,000$)
2	Взаимодействие с родителями	$\varphi = 31,479$ ($p = 0,000$)	$\varphi = 29,642$ ($p = 0,000$)	$\varphi = 29,421$ ($p = 0,000$)
3	Взаимодействие со сверстниками	$\varphi = 11,103$ ($p = 0,001$)	$\varphi = 6,534$ ($p = 0,012$)	$\varphi = 13,627$ ($p = 0,000$)

ного задания не вызвала затруднений, они в большинстве правильно и развернуто описали причины поступков героев в предложенных ситуациях.

Косвенным подтверждением наших предположений о связи понимания психического мира других людей и способности к достижению социальной компетентности могут служить выводы исследований Е.А. Сергиенко и Н.Н. Талановой о том, что модель психического выступает внутренним когнитивным механизмом понимания социальных взаимодействий и воздействий. Авторы пришли к выводу, что модель психического является психологическим механизмом социализации ребенка и отражает его переход от базовых уровней развития индивидуальности к уровню субъекта социальной жизни [Сергиенко, Лебедева, Прусакова 2009: 316].

Для выявления связи понимания обусловленных эмоций, причин действий и морально-нравственных аспектов поведения другого человека с проявлением делинквентного поведения был использован однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) и была обнаружена статистически достоверная связь между этими переменными.

Полученные результаты позволяют предположить влияние неверного понимания причин действий другого человека и непонимание морально-нравственных аспектов поведения другого человека на формирование у подростков делинквентного поведения.

Так, во всех случаях в группе тех, кто совершал преступления, плохое распознавание эмоций и непонимание причин и морально-нравственного аспекта поведения встречается существенно чаще, чем в группе тех, кто не совершал преступления.

Полученные результаты позволяют заключить, что подростки с делинквентным поведением испытывают дефицит модели психического, что может быть обусловлено сниженным эмоциональным интеллектом в условиях семейной депривации, когда когнитивная способность понимать различие между причиной эмоции и ее проявлением не сформирована.

Исследование достоверно показывает, что именно взаимодействие в семье влияет на успешность подростка в понимании психических состояний себя и Другого. И такие факторы, как внимание родителей к психическим состояниям при общении со своими детьми, их интерес к жизни ребенка и интеллектуальный уровень родителей имеют большое значение.

Характеристики межличностного взаимодействия подростка с родителями, а также их ментальные репрезентации (объективные отношения) фиксируются в виде устойчивой модели поведения, которая затем распространяется на отношения с другими людьми. В сочетании с дополнительными факторами доминирующий тип нарушенных отношений определяет форму социальной делинквентности.

Результаты, полученные в данной части исследования, позволили подтвердить исследовательскую гипотезу о том, что дефицит модели психического формируется в семье, связан с личностными характеристиками подростка и, очевидно, влияет на формирование делинквентного поведения.

Список литературы

Колесникова Н.И. Развитие модели психического в период юности и зрелости. М., 2013. 201 с.

Лебедева Е.И. Понимание ментального мира в младшем школьном возрасте // Психология – наука будущего: материалы VI Международной конференции ученых «Психология – наука будущего», 19–20 ноября 2015 г., Москва / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 248–251.

Найденова А.В. Модель психического детей-сирот: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2012. 28 с.

Сергиенко Е.А. Развитие модели психического как ментальный механизм становления субъекта // Субъект, личность, психология человеческого бытия / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. М.: Институт психологии РАН, 2005. С. 113–146.

Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А. Модель психического в онтогенезе человека. М.: Институт психологии РАН, 2009. 415 с.

References

Kolesnikova N.I. *Razvitie modeli psikhicheskogo v period iunosti i zrelosti* [Development of the mental model during adolescence and maturity]. Moscow, 2013, 201 p. (In Russ.)

Lebedeva E.I. *Ponimanie mental'nogo mira v mladshem shkol'nom vozraste* [Understanding the mental world at primary school age]. *Psikhologiya – nauka budushchego: materialy VI Mezhdunarodnoi konferentsii uchenykh “Psikhologiya – nauka budushchego”* [Psychology is the science of the future: materials of the VI International Conference of Scientists “Psychology is the Science of the Future”], ed. by A.L. Zhuravleva, E.A. Sergienko. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2015, pp. 248–251. (In Russ.)

Naidenova A.V. *Model' psikhicheskogo detei-sirot: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Mental model of orphans: author. dis. ... cand. psychol. sciences]. Moscow, 2012, 28 p. (In Russ.)

Sergienko E.A. *Razvitie modeli psikhicheskogo kak mental'nyi mekhanizm stanovleniia sub"ekta* [The development of the mental model as a mental mechanism of the formation of the subject]. *Sub"ekt, lichnost', psikhologiya chelovecheskogo bytiia* [Subject, personality, psychology of human existence], ed. by V.V. Znakova, Z.I. Riabikinoi, V.V. Znakova. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2005, pp. 113–146. (In Russ.)

Sergienko E.A., Lebedeva E.I., Prusakova O.A. *Model' psikhicheskogo v ontogeneze cheloveka* [Model of the Mental in Human Ontogenesis]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2009, 415 p. (In Russ.)

Капустина Татьяна Викторовна
Тихоокеанский государственный медицинский университет Минздрава России
Эльзесер Анастасия Сергеевна
Тихоокеанский государственный медицинский университет Минздрава России
Кондратьева Екатерина Вадимовна
Тихоокеанский государственный медицинский университет Минздрава России

ОТНОШЕНИЕ К БОЛЕЗНИ И СМЕРТИ У ПАЦИЕНТОВ С НАРКОЗАВИСИМОСТЬЮ

Трудность излечения и характерные периоды рецидива при наркотической зависимости обуславливают необходимость исследования психологических характеристик данной категории пациентов. Изучение отношения к болезни и смерти у наркозависимых показывает, насколько они осознают серьезность своего заболевания и готовы к процессу реабилитации. Целью данного исследования является описание отношения к болезни и смерти, рассматриваемых с точки зрения компонентной модели, у пациентов, имеющих наркозависимость. Основную группу эмпирического исследования составили 47 наркозависимых мужчин (24–45 лет), проходящих реабилитацию, группу сравнения – 45 условно здоровых лиц мужского пола (22–46 лет). В работе использовались методы анкетирования, тестирования и ассоциативный эксперимент, для обработки результатов применялись методы статистического анализа (U-критерий Манна – Уитни, коэффициент углового преобразования Фишера, контент-анализ). Исследование позволило описать отношение к болезни и смерти на уровне мыслей и суждений (когнитивном), эмоций и чувств (эмоциональном), действий (поведенческом). На основании результатов были сделаны выводы об активности психологических защит, связанных со страхом смерти из-за аддикции, слабой мотивации в обращении за помощью при интенсивности переживания в отношении своей зависимости и легкости возвращения к ней ввиду этих переживаний, наблюдаемых у большинства исследуемых. Таким образом, проведенное исследование очерчивает миссию психотерапевтической работы своеобразный замкнутый круг.

Ключевые слова: отношение, отношение к болезни, отношение к смерти, наркозависимость, компонентная модель, когнитивный компонент, эмоциональный компонент, поведенческий компонент.

Информация об авторах: Капустина Татьяна Викторовна, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9833-8963>, кандидат психологических наук, преподаватель ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный медицинский университет» Минздрава России, г. Владивосток, Россия.

E-mail: 12_archetypesplus@mail.ru

Эльзесер Анастасия Сергеевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3833-0502>, преподаватель ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный медицинский университет» Минздрава России, г. Владивосток, Россия.

E-mail: der_falter@mail.ru

Кондратьева Екатерина Вадимовна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4662-1967>, преподаватель ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный медицинский университет» Минздрава России, г. Владивосток, Россия.

E-mail: ekaterina_kondrateva_2012@mail.ru

Дата поступления статьи: 13.05.2020.

Для цитирования: Капустина Т.В., Эльзесер А.С., Кондратьева Е.В. Отношение к смерти и болезни у пациентов с наркозависимостью // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 79–86. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-79-86>.

Tatyana V. Kapustina
Pacific State Medical University
Anastasiya S. Elzesser
Pacific State Medical University
Ekaterina V. Kondrateva
Pacific State Medical University

ATTITUDE TOWARDS DISEASE AND DEATH IN PATIENTS WITH DRUG ADDICTION

The characteristic difficulties in healing and relapse periods determine the need to study the psychological traits in patients with drug addiction. Studies of drug addicts' attitude to disease and death show how much they are aware of the seriousness of their illness and are ready for the rehabilitation process. The purpose of this study is to describe the attitude to disease and death, viewed from the component model a point of view, in patients with drug addiction. The authors compared 47 drug-dependent men (24-45 years old) undergoing rehabilitation to 45 conditionally healthy men (22-46 years old). Questionnaire, testing, associative experiment methods and statistical analysis methods (Mann-Whitney U test, angular transformation test named after Sir Ronald Aylmer Fisher, content analysis) were used in the work to process the results. The obtained results allowed to describe the attitude to disease and death at the level of thoughts and judgements (cognitive), emotions and feelings (emotional), actions (behavioural). Based on the results, conclusions were drawn about the activity of psychological defences associated with fear of death due to addiction, poor motivation to seek help with the intensity of experience in relation to one's dependence and ease of returning to it because of these experiences observed in most of the subjects. Thus, the study outlines a peculiar vicious circle with the target of psychotherapeutic work.

Keywords: attitude, attitude towards disease, attitude towards death, drug addiction, component model, cognitive component, emotional component, behavioural component.

Information about the author: Kapustina Tatyana Viktorovna, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9833-8963>, PhD in Psychology, Lecturer at Pacific State Medical University, Vladivostok, Russia.

E-mail: 12_archetypesplus@mail.ru

Elzesser Anastasiya Sergeevna, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3833-0502>, Lecturer at Pacific State Medical University, Vladivostok, Russia.

E-mail: der_falter@mail.ru

Kondrateva Ekaterina Vadimovna, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4662-1967>, Lecturer at Pacific State Medical University, Vladivostok, Russia.

E-mail: ekaterina_kondrateva_2012@mail.ru

Article received: May 13, 2020.

For citation: Kapustina T.V., Elzesser A.S., Kondrateva E.V. Attitude towards death and disease in patients with drug addiction. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 3, pp. 79-86 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-79-86>.

По данным на 2016 год Управления ООН по наркотикам и преступности, количество людей, употреблявших наркотики как минимум раз в год и чаще – примерно 275 миллионов человек, что составляет почти 5,6 % мирового населения [World Drug Report: 7]. Периоды рецидива, характерные для наркозависимости [Клинические рекомендации: 22], показывают необходимость исследования психологических характеристик людей с наркозависимостью в целях совершенствования оказания психологической помощи.

Участие психолога в лечебно-реабилитационном процессе наркозависимых людей включает диагностику нарушений когнитивной, эмоциональной, поведенческой сферы, осуществление психокоррекционной работы с учетом индивидуальных особенностей [Клинические рекомендации: 33]. Кроме того, в кризисной ситуации как ситуации столкновения со смертью отношение к смерти становится одной из ведущих причин выбора стратегии совладания. Понимание индивидуальной системы отношений к смерти и болезни позволяет прогнозировать успешность поддержания человеком своего здоровья, режима лечения, оказывать более точное и направленное воздействие при психологической работе. Опираясь на концепцию В.Н. Мясищева, мы рассматриваем *отношение к болезни* как субъективную оценку качества функционирования организма на когнитивном, эмоциональном и мотивационно-поведенческом уровнях, трудоспособности и возможности выполнения социальных функций [Мясищев: 8]. *Отношение к смерти* – это субъективное восприятие категории смерти, которое включает: представления о смерти (когнитивный компонент), эмоциональные реакции при реальном или мысленном столкновении со смертью, своей или другого человека (эмоциональный компонент), предпринимаемые для избегания собственной смерти действия (поведенческий компонент) [Отношение: 58; Медведева, Кадыров: 42].

Целью настоящего исследования является описание отношения к болезни и смерти у пациентов

с наркозависимостью с точки зрения когнитивной, эмоциональной и поведенческой составляющих личности.

Организация и проведение исследования

В данной работе использовались метод анкетирования, методика «ТОБОЛ» [Психологическая диагностика: 6]; свободный ассоциативный эксперимент (слова-стимулы – «болезнь» и «смерть»). Для статистического анализа применялся U-критерий Манна – Уитни, подсчеты выполнялись в программе Statistica 10.0. Для обработки анкеты применялся коэффициент углового преобразования Фишера, рассматривался уровень значимости не более 5 % ($p\text{-level} \leq 0,05$). Для анализа результатов ассоциативного эксперимента использовался метод контент-анализа и метод частотного анализа результатов, для определения неслучайности ассоциаций рассматривался показатель достоверности $v = 4$ для уровня значимости $p = 0,01$ [Серкин: 158].

В исследовании приняли участие 47 пациентов с наркозависимостью в возрасте от 24 до 45 лет, проходящих реабилитацию в Краевом наркологическом диспансере г. Владивостока в отделении наркомании и токсикомании. В качестве группы сравнения была исследована выборка из 45 условно здоровых людей от 22 до 46 лет, не имеющих наркозависимости. Поскольку основная группа состояла только из лиц мужского пола, в группу сравнения также были отобраны респонденты мужского пола.

Результаты и их обсуждение

Отношение к болезни

Когнитивный компонент раскрывает вопрос анкеты «Считаете ли Вы, что болезнь – это испытание, которое необходимо преодолеть?» Различий в ответах рассматриваемых групп не обнаружено. Однако следует отметить, что 22 наркозависимых пациента ответили утвердительно. Это может указывать на наличие представлений о необходимости преодоления кризисной ситуации.

Уточнить когнитивный компонент отношения к болезни позволили данные методики ТОБОЛ (табл. 1). Выявлено, что пациентов с наркозависимостью отличает сензитивный тип ($\varphi = 2,06$,

Таблица 1

Сравнение преобладающих типов отношения к болезни

Тип отношения к болезни	Значение ϕ и уровень значимости (p-level) по общей сумме встречаемости	Наркозависимые		Условно здоровые	
		смешанный	чистый	смешанный	чистый
сензитивный	$\phi = 2,06, p\text{-level} = 0,019$	17	4	11	–
тревожный	$\phi = 0,95, p\text{-level} > 0,1$	9	2	7	–
ипохондрический	$\phi = 0,43, p\text{-level} > 0,1$	8	1	7	–
диффузный (более трех типов)	$\phi = 1,13, p\text{-level} > 0,1$	8		12	
эргопатический	$\phi = 4,94, p\text{-level} = 0,000$	–	–	6	5
гармоничный	$\phi = 3,25, p\text{-level} = 0,000$	–	–	–	5
анозогнозический	$\phi = 3,25, p\text{-level} > 0,000$	–	–	–	5

Таблица 2

Ответы на вопрос «Какие эмоции вызывают у Вас мысли о болезни?»

Эмоции	Респонденты с наркотической зависимостью	Условно здоровые респонденты	Значение ϕ и уровень значимости (p-level)
тревога	31	27	$\phi = 0,60, p\text{-level} > 0,1$
грусть	20	13	$\phi = 1,37, p\text{-level} = 0,086$
страх	17	29	$\phi = 2,74, p\text{-level} = 0,002$
сожаление	17	14	$\phi = 0,52, p\text{-level} > 0,1$
разочарование	15	5	$\phi = 2,50, p\text{-level} = 0,005$
неприязнь	7	16	$\phi = 2,33, p\text{-level} = 0,009$

p-level = 0,019), проявляясь в составе смешанного типа (17) и в чистом виде (4); в меньшей степени представлен тревожный и ипохондрический типы.

Это означает, что почти половина наркозависимых респондентов (21) в большей или меньшей степени опасается столкнуться с осуждением и стигматизацией, произвести неблагоприятное впечатление на значимых лиц, стать обузой для близких. В меньшей степени представлены тревожный (11) и ипохондрический (9) типы, в первом случае пациенты опасаются осложнений, склонны проявлять неустойчивость в выборе способов лечения, во втором случае отслеживают неприятные ощущения, связанные с отказом от наркотиков, желают излечиться, но не верят в успех. Диффузный тип у наркозависимых лиц (8) определяет сложную картину заболевания, которая предстаёт перед пациентами неоднозначной и размытой. Следует отметить небольшое преобладание диффузного типа у условно здоровых лиц, что может объясняться отсутствием болезни в актуальной ситуации респондентов, откуда происходит неоформленность картины заболевания. Респондентов с наркозависимостью отличает от группы сравнения отсутствие эргопатического, гармоничного, анозогнозического типов (табл. 1). Вероятно, ситуация наркотической зависимости препятствует уходу от болезни в работу. Невротичность, эмоциональная лабильность, чрезмерная ситуативная тревога, а также опыт травматических переживаний в раннем детстве и меньшая стрессоустойчивость, обнаруживаемые у наркозависимых [Кадыров, Ковалев: 67], затрудняют становление гармоничного типа отношения к болезни. Важно отметить, что

выборка данного исследования продемонстрировала отсутствие анозогнозического типа, несмотря на выраженную активность защитного механизма «отрицание», отмечаемую в других работах [Кадыров, Ковалев: 68].

Эмоциональный компонент отношения к болезни определяет наличие преобладающих у наркозависимых типов отношения к болезни: сензитивного, тревожного и ипохондрического. В анкете данный компонент рассматривается через вопрос: «Какие эмоции вызывают у Вас мысли о болезни?»

Вероятно, ситуация наркотической зависимости несет чаще нечеткие, неопределенные угрозы для исследуемых (тревога), чем ясно представляемые угрозы (страх), что объясняет значимо меньшую выраженность страха у данной группы (табл. 2) и выражается в сочетаниях сензитивного, тревожного, ипохондрического типов отношения к болезни. Этот вывод соотносится другими данными о преобладании у наркозависимых тревожности, постоянного переживания угрозы для своей жизни [Very Long-Term Effects: 343]. Отметим, что в группе сравнения больше выражено чувство неприязни, которое может показывать, что эта группа позиционирует себя как здоровых и испытывает неприязнь к носителям заболевания, возможно, из-за страха утраты здоровья. В то время как заболевание для наркозависимых воспринимается глубоко укоренённым и может представляться частью самого себя, вызывая разочарование (табл. 2).

Поведенческий компонент отношения к болезни в анкете представлен закрытым альтернативным вопросом «Что Вы делаете, когда заболите?» Мотивация в обращении за врачебной помощью

Ответы на вопрос «Что Вы делаете, когда заболете?»

Варианты ответов	Основная группа	Условно здоровые	Значение ϕ и уровень значимости (p-level)
Лечусь так, как сам считаю нужным	24	17	$\phi = 1,28, p\text{-level} > 0,1$
При болезни обращаюсь к врачу	9	17	$\phi = 2,02, p\text{-level} > 0,021$
Спрашиваю совета по поводу лечения у друзей и близких	12	9	$\phi = 0,63, p\text{-level} > 0,1$
Ничего не делаю, всё само пройдет	2	2	$\phi = 0,02, p\text{-level} > 0,1$

Таблица 4

Значимые ассоциации на слово-стимул «болезнь»

Категория	Наркозависимые				Условно здоровые			
	Единицы	t	p	%*	Единицы	t	p	%*
	Количество ассоциаций = 250 Выборка = 47 человек				Количество ассоциаций = 244 Выборка = 45 человек			
I Люди	Доктор	4	0,67	2,4 %	Терапевт	6	1	2,5 %
II Деятельность, действия	–	–	–	4 %	Лечение	21	0,42	20,6 %
	–	–	–		Постельный режим	6	0,12	
	–	–	–		Выздоровление	5	0,1	
	Недомогание	18	0,19		Боль	16	0,17	
	Боль	17	0,17		Простуда	12	0,13	
	Смерть	15	0,15		Кашель	9	0,1	
	Кашель	10	0,11		Температура	7	0,07	
	Наркомания	8	0,08		Озноб	4	0,04	
V Описательные характеристики	Плохо	4	0,20	8 %	–	–	–	0,8 %
	Неприятно	4	0,20					
	Неизлечимая	4	0,20					
VII Абстрактные понятия	–	–	–	4,8 %	Диагноз	7	0,49	4,9 %

Примечание. * – общий процент встречаемости данной категории с учетом единичных и случайных ассоциаций, не представленных в данной таблице.

у наркозависимых выражена меньше, что подтверждается статистически (табл. 3). Это позволяет оценить трудности, которые испытывают люди с наркозависимостью при обращении за помощью, в том числе повторной. Причинами могут быть свойственная сензитивному типу боязнь осуждения, огласки, стигматизации [Public stigma: 415] и характерные для тревожного типа опасения, что лечение усугубит ситуацию. Чувствительность и тревожность исследуемых могут выражаться в избегании травматичных переживаний, связанных с обследованием и диагнозом.

Обработка данных ассоциативного эксперимента, проведенная с помощью контент-анализа (табл. 4), позволила разделить полученные ассоциации на категории («Люди», «Деятельность, действия», «Психические явления», «Физиологические процессы, состояния, механизмы», «Описательные характеристики», «Местонахождение», «Абстрактные понятия», «Конкретные понятия», «Природа») и выявить в них ряд различий.

В категории I «Люди» ассоциации являются сравнительно немногочисленными, составляя для основной группы и группы сравнения 2,4 % и 2,5 % соответственно. Группа условно здоровых респондентов называют врача более конкретно: «Терапевт» (6), чем группа пациентов с наркозависимостью: «Доктор» (4). С одной стороны, для первых врач – это специализация (терапевт), для вторых – обращение (доктор). С другой стороны, абстрагирование наркозависимых от содержания своей болезни может говорить об активности их психологических защит в процессе реабилитации.

Ассоциации категории II в группе условно здоровых представлены действиями, которые необходимо совершить, чтобы выздороветь: «Лечение» (21), «Постельный режим» (6) и собственно «Выздоровление» (5), что составляет 20,6 %. Выборка наркозависимых исследуемых представила набор ассоциаций, которые из-за низкой частоты встречаемости ($v < 4$) являются случайными и составляют 4 % от общего числа ассоциаций этой

группы. Такое соотношение позволяет предположить снижение поведенческих аспектов в преодолении заболевания у наркозависимых. В категории V описательные ассоциации встречаются у респондентов с наркозависимостью значительно чаще, чем у условно здоровых (8 % против 0,8 %). То есть когнитивный компонент отношения к болезни при наркозависимости может быть выражен более явно и, помимо случайных ассоциаций, включает малозначимую ($v = 4$) характеристику «Неизлечимая», отражая боязнь и неверие в выздоровление. Как видно из таблицы 4, рассматриваемые группы показали схожие результаты по объему ассоциаций в категории VII. В содержании абстрактных ассоциаций существуют различия – это «Диагноз» (7) у условно здоровых и разнообразные редкие ассоциации у пациентов с наркозависимостью, такие как «Крепко» (2), «Глубоко» (2), «Расплата» (2), «Часть меня» (1). Это позволяет говорить о более формальном отношении к болезни у условно здоровых и о переживании болезни наркозависимыми и почти неотделимой от них.

Таким образом, контент-анализ позволил предположить у пациентов с наркозависимостью активность психологических защит в отношении связанной с болезнью смерти (уровень когнитивного компонента), а также более слабую выраженность поведенческого компонента.

Отношение к смерти

Когнитивный компонент отношения к смерти был представлен в вопросах анкеты «Как часто Вы думаете о смерти?» и «Как Вы думаете, что такое смерть?», но они не показали значимых различий. Однако в ходе ассоциативного эксперимента был выделен ряд особенностей.

В эмоциональном компоненте отношения к смерти у респондентов двух групп преобладает схожий спектр эмоций. Значимые различия получены для эмоции страха, который более выражен у наркозависимых и отвечает ситуации меньшей безопасности, большей близости смерти при наркозависимости (табл. 5).

Поведенческий компонент отношения к смерти раскрывается через вопрос анкеты «Как Вы считаете, что стоит делать человеку, чтобы отсрочить свою смерть?» (табл. 6). Респонденты с наркотической зависимостью в меньшей степени, чем группа условно здоровых, связывают возможность отсрочить смерть с ведением здорового образа жизни, однако большую долю составляет мотив отказа от вредных привычек.

Это означает, что данная группа пациентов связывает возможную смерть с употреблением психоактивных веществ, наркотической зависимостью. Отметим также, что пациенты в своих ответах не упоминали обращение к врачу, делая акцент на том, чтобы обеспечить отсутствие стрессов и тревог и таким образом отсрочить приближение смерти.

Результаты ассоциативного эксперимента позволили расширить описание отношения к смерти (табл. 7). Так, в категории I «Люди» пациенты с наркозависимостью называют тех или иных близких людей: это «Близкие» (2), «Жена» (1), «Дети» (1), «Мать» (1). Данная категория отражает потерю близких в опыте респондента или боязнь потерять их.

В категории III объем ассоциаций, связанных с психическими явлениями, у группы сравнения превышает объем ассоциаций респондентов основной группы, а также показывает более разно-

Таблица 5

Ответы на вопрос «Как Вы считаете, какие эмоции испытывает человек, который думает о смерти?»

Преобладающие варианты ответа	Наркозависимые	Условно здоровые	Значение ϕ и уровень значимости (p-level)
грусть	31	25	$\phi = 1,03$, p-level > 0,1
страх	28	19	$\phi = 1,71$, p-level = 0,044
тревога	24	29	$\phi = 1,29$, p-level = 0,1
сожаление	15	18	$\phi = 0,81$, p-level > 0,1

Таблица 6

Ответы на вопрос «Как Вы считаете, что стоит делать человеку, чтобы отсрочить свою смерть?»

№	Значение ϕ и уровень значимости (p-level)	Респонденты с наркотической зависимостью		Условно здоровые респонденты	
		описание	количество	описание	количество
I	$\phi = 2,16$, p-level = 0,015	вести здоровый образ жизни; занятия спортом, активный отдых, обеспечить отсутствие стрессов	22	необходимо вести здоровый образ жизни, заниматься спортом, посещать врача	31
II	$\phi = 1,96$, p-level = 0,023	отказаться от вредных привычек, избавиться от зависимости	17	отказаться от вредных привычек	5
III	$\phi = 1,60$, p-level = 0,055	в жизни может произойти всё что угодно; нельзя быть уверенным в том, сколько проживёшь	8	это не зависит от человека в полной мере: бывают смертельные заболевания и несчастные случаи	14

Значимые ассоциации на слово-стимул «Смерть»

Категория	Наркозависимые				Условно здоровые			
	Единицы	t	p	%*	Единицы	t	p	%*
	Количество ассоциаций = 236 Выборка = 47 человек				Количество ассоциаций = 234 Выборка = 45 человек			
I Люди	Близкие	2	0,4	4,2 %	–	–	–	0 %
	Жена	1	0,2					
	Дети	1	0,2					
	Мама	1	0,2					
II Деятельность, действия	Похороны	15	0,44	15,3 %	Похороны	12	0,33	15,4 %
	Перерождение	4	0,11		Перерождение	6	0,17	
III Психические явления	Страх	8	0,25	13,6 %	Грусть	23	0,26	36,8 %
	Грустная, грусть	7	0,22		Печаль	17	0,2	
	Горе	4	0,13		Страх	16	0,19	
	Тоска	4	0,13		Тоска	8	0,09	
					Тревога	7	0,08	
					Горе	4	0,05	
Одиночество	4	0,05						
IV Физиологические процессы, состояния, механизмы	Слёзы	6	0,12	2,5 %	–	–	–	1,7 %
	Разложение	4	0,08					
V Описательные характеристики	Неизбежная	7	0,32	9,3 %	Неизбежная	8	0,27	12,8 %
	Внезапная, Быстрая, Скоропостижная	6	0,27		Чёрный цвет	7	0,24	
	Чёрная, чёрный цвет	4	0,18		Естественная	5	0,17	
					Ужасная	4	0,13	
VI Местонахождение, период	Кладбище	10	0,72	5,9 %	Кладбище	8	1	3,4 %
VII. Абстрактные понятия	Неизвестность	7	0,14	21,2 %	Судьба	10	0,26	16,2 %
	Финал	5	0,1		Неизвестность	5	0,14	
	Душа	4	0,08		Покой	4	0,11	
VIII Конкретные понятия (объекты, предметы)	Гроб	21	0,42	21,2 %	Гроб	4	1	1,7 %
	Могила	15	0,3					
	Наркотики	9	0,18					
	Алкоголь	4	0,08					
IX Природа (растения, животные, погода)	Земля	9	0,56	6,8%	Земля	18	0,64	12 %
	Холод	4	0,25		Холод	10	0,36	

Примечание: * – общий процент встречаемости данной категории с учетом единичных и случайных ассоциаций, не представленных в данной таблице.

образный состав значимых ассоциаций на слово «смерть». Эти результаты не могут быть объяснены алекситимией, так как в отношении к болезни респонденты продемонстрировали умение определять и называть эмоции.

В категории V «Описательные характеристики» наблюдается меньший объем ассоциаций у основной группы. При этом у условно здоровых лиц смерть «Естественная» (5) и «Ужасная» (4), тогда как наркозависимые респонденты в разных выражениях описывают смерть как «Быструю», «Внезапную», «Скоропостижную» (6). Это показывает, что, несмотря на то, что смерть вызывает ужас у условно здоровых респондентов, она также естественна и неизбежна, в то время как при наркоти-

ческой зависимости смерть представляется неестественной, более опасной, наступающей внезапно. В категории VII у респондентов с наркозависимостью абстрактных понятий, связанных со смертью, больше. Для наркозависимых значимые ассоциации – это «Неизвестность» (7) и «Финал» (5), не представлены «Судьба» и «Покой», что может говорить о более напряженном отношении к смерти. Отметим также, что у основной группы помимо ассоциации «Душа» (4) можно выделить незначимые ассоциации ($v < 4$), которые объединяет религиозный оттенок: «Небеса» (3), «Бог» (2), «Ангел» (2), «Дьявол» (1). Перечисленные ассоциации и подобные им не встречаются в группе сравнения вовсе, что говорит о религиозном характере отношения

к смерти у наркозависимых. Заметные различия наблюдаются в категории VIII «Конкретные понятия», которая у группы условно здоровых представлена одной ассоциацией «Гроб» (4), а у наркозависимых имеет больший объем: «Гроб» (21), «Могила» (15), «Наркотики» (9), «Алкоголь» (4) и характеризует их более конкретным мышлением в отношении смерти и связывает его с аддикцией.

Заключение

Итак, на основании результатов разных методов и сопоставления их с группой сравнения (условно здоровых) можно дать краткую характеристику отношения к болезни и смерти у наркозависимых с позиции компонентной модели [Медведева, Кадыров: 42].

Отношение к болезни на уровне когнитивного компонента содержит представления о необходимости преодоления болезни как испытания или кризисной ситуации. Болезнь представлена в сознании наркозависимого конкретно и осязаемо, она близка, осознается глубоко и крепко въевшейся в самого пациента. Наблюдается активность психологических защит, связанная со страхом смерти из-за болезни. На *эмоциональном уровне* отношение к болезни наркозависимых преимущественно характеризуется наличием тревоги по поводу своего заболевания, страхе ухудшения состояния, а также другим спектром негативных эмоций – тоской, грустью, беспокойством и обидой. Преобладает сензитивный тип отношения к болезни, что говорит о боязни столкнуться с осуждением, стать обузой для близких, произвести неблагоприятное впечатление на значимых людей. *Поведенческий компонент* выражен слабо и характеризуется нежеланием обращаться за лечением, несмотря на то, что данная группа пациентов находилась на реабилитации.

На *когнитивном уровне* отношения к смерти наркозависимые задумываются о смерти немного реже, при этом их представления о смерти более конкретны, предметны и связаны с аддикцией или элементами погребения. Смерть для наркозависимого пациента предстает более мрачной, внезапной и неестественной и также может иметь религиозный подтекст или вытесняться. *Эмоциональный компонент* отношения к смерти выражен слабо, наблюдается меньшее разнообразие палитры эмоций, что напрямую связано с преобладанием страха смерти. На *поведенческом уровне*, чтобы избежать смерти, наркозависимые перечисляют соблюдение здорового образа жизни, отказ от вредных привычек, от употребления психоактивных веществ.

Полученные результаты позволяют проследить у пациентов с наркозависимостью замкнутый круг, который является мишенью психотерапевтической работы: наркотическая зависимость осознается ими как болезнь и как возможная причина смерти, однако интенсивность и острота переживаний задействует психологические защиты, которые

препятствуют осознанию собственных эмоций. В результате пациент с наркозависимостью может называть социально одобряемые формы поведения и шаги, которые можно предпринять для излечения, однако на деле склонен игнорировать их, несмотря на страх смерти и боязнь потерять близких, поэтому сложно говорить о полном осознании и понимании им наркозависимости как болезни, которая может привести к смертельному исходу.

Список литературы

Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Карпова Э.Б. [и др.]. Психологическая диагностика отношения к болезни: пособие для врачей. СПб.: НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2005. 33 с.

Кадыров Р.В., Ковалев И.А., Ильина И.С. Психическая травма раннего возраста и психологические характеристики личности наркозависимых // Тихоокеанский медицинский журнал. 2016. № 4. С. 66–69. DOI: 10.17238/PmJ1609-1175.2016.4.66–69

Капустина Т.В., Кондратьева Е.В., Лесниченко А.В. [и др.]. Отношение к жизни и смерти у пациентов с ВИЧ-инфекцией, имеющих наркозависимость // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2019. № 3–1. С. 57–66.

Клинические рекомендации по медицинской реабилитации больных наркологического профиля (МКБ-10 F10-F19). М.: Ассоциация наркологов России, 2015. 124 с.

Медведева В.А., Кадыров Р.В. Отношение к жизни и смерти у подростков с онкологическими заболеваниями // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8, № 4. С. 39–57. DOI: 10.17759/pspe.2019080403

Мясищев В.Н. Психология отношений. Воронеж: Институт практической психологии, 1995. 356 с.

Серкин В.П. Психосемантика. М.: Юрайт, 2019. 318 с.

Sattler S., Escande A., Racine E. [et al.]. Public stigma toward people with drug addiction: a factorial survey. Journal of studies on alcohol and drugs, 2017, № 78 (3), pp. 415–425. DOI: 10.15288/jsad.2017.78.415

Very Long-Term Effects of Chronic Cocaine on Anxiety and Stress. The Neuroscience of Cocaine, ed. by V.R. Preedy. Amsterdam, Elsevier, 2017, pp. 343–352. DOI: 10.1016/B978-0-12-803750-8.00035-X

World Drug Report 2018 Methodology Report. Vienna, UNODC, 2018, 47 p.

References

Vasserman L.I., Iovlev B.V., Karpova E.B. [et al.]. *Psikhologicheskaya diagnostika otnosheniya k bolezni* [Psychological diagnostics of attitude to the disease]. St. Petersburg, V.M. Bekhterev Psychoneurological Research Institute Publ., 2005, 33 p. (In Russ.)

Kadyrov R.V., Kovalev I.A., Ilina I.S. *Psikhicheskaya travma rannego vozrasta i psikhologicheskie kharakteristiki lichnosti narkozavisimykh* [Early psychic trauma and psychological characteristics of drug addicted personality]. *Pacific Medical Journal*, 2016, № 4, pp. 66–69. DOI: 10.17238/PmJ1609-1175.2016.4.66–69 (In Russ.)

Kapustina T.V., Kondrat'eva E.V., Lesnichenko A.V. [et al.]. *Otnoshenie k zhizni i smerti u patsientov s VICH-infektsiei, imeyushchikh narkozavisimost'* [Attitude to life and death in patients with HIV-infection with addictiveness]. *Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches*, 2019, vol. 8, № 3-1, pp. 57–66. (In Russ.)

Klinicheskie rekomendatsii po meditsinskoj rehabilitatsii bol'nykh narkologicheskogo profilya

(МКБ-10 F10-F19) [Clinical recommendations for narcology patients medical rehabilitation (ISD-10 F10-F19)]. Moscow, Assotsiatsiya narkologov Rossii Publ., 2015, 124 p. (In Russ.)

Medvedeva V.A., Kadyrov R.V. *Otnoshenie k zhizni i smerti u podrostkov, perenessikh onkogematologicheskie zabolevaniya* [Attitude to Life and Death in Adolescents with Oncological Disease]. *Clinical Psychology and Special Education*, 2019, vol. 8, № 4, pp. 39–57. DOI: 10.17759/cpse.2019080403 (In Russ.)

Myasishchev V.N. *Psikhologiya otnoshenii* [Relationship psychology]. Voronezh, Institut prakticheskoi psikhologii Publ., 1995, 356 p. (In Russ.)

Serkin V.P. *Psikhosemantika* [Psychosemantics]. Moscow, Yurait Publ., 2019, 318 p. (In Russ.)

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-87-92>
УДК 159.9:37

Юферова Марина Анатольевна

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

РАЗВИТИЕ ДУХОВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПЕДАГОГА КАК «ПОНИМАЮЩЕГО СУБЪЕКТА» ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ МЕДИАЦИИ ШКОЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
в рамках научного проекта № 19-29-07156

В статье поднимается проблема высокой конфликтности образовательной среды, изменения отношения в обществе к педагогу, который в современных условиях становится всё больше ограничен в реализации воспитательных функций, применении легитимных дисциплинарных методов в школьных конфликтах. Способность педагога к конструктивным действиям в конфликтных ситуациях позволяет ему успешно решать функциональные задачи и обеспечивать продуктивное взаимодействие с обучающимися. Медиация как новый инструмент урегулирования конфликтов в школе требует от педагога-посредника находиться в позиции «понимающего субъекта». В статье анализируются возможности и ограничения двух позиций посредничества: «экспертной» и «понимающей», автор указывает, что успешная реализация основополагающих принципов медиации возможна только в парадигме «понимающего» подхода. В статье отмечается, что базовые компетентности педагога, выработанные В.Д. Шадриковым в соответствии с образовательным стандартом: интерес к внутреннему миру человека, открытость к принятию других позиций, эмоциональная устойчивость, рефлексия, – тесно связаны с духовными способностями личности, направленными на познание другого, постижение истины, проникновение, понимание. Развитие духовных способностей и личностных компетенций педагога станут основой для успешной реализации возможностей медиации в урегулировании межличностных конфликтов в образовательной среде.

Ключевые слова: урегулирование конфликта, медиация, «понимающий» субъект, духовные способности, профессиональные компетенции педагога.

Информация об авторе: Юферова Марина Анатольевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5495-7954>, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия.

E-mail: marina.yuferova@yandex.ru

Дата поступления статьи: 10.07.2020.

Для цитирования: Юферова М.А. Развитие духовных способностей педагога как «понимающего субъекта» при организации медиации школьных конфликтов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 87-92. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-87-92>.

Marina A. Yuferova

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University

DEVELOPMENT OF THE PEDAGOGUE'S SPIRITUAL ABILITIES AS AN «UNDERSTANDING SUBJECT» WHEN ORGANISING MEDIATION OF SCHOOL CONFLICTS

The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the framework of the scientific project № 19-29-07156

The article discusses the problem of the high conflict nature of the educational environment, changes in the attitude in society towards the pedagogue, who is becoming increasingly limited in the implementation of educational functions and the use of legitimate disciplinary methods in school conflicts. The pedagogue's ability to act constructively in conflict situations allows it to successfully solve functional problems and ensure productive interaction with pupils. Mediation as a new tool for resolving conflicts at school requires the pedagogue-mediator to be in the position of an "understanding subject". The article analyses the possibilities and limitations of two positions of mediation – "expert" and "understanding" – the author points out that the successful implementation of the fundamental principles of mediation is possible only in the paradigm of the "understanding" approach. The article notes that the basic competences of the pedagogue, developed by Vladimir Shadrikov in accordance with the educational standard, include interest in the inner world of the person, openness to accepting other's positions, emotional stability, and reflection are closely related to the spiritual abilities of the person, aimed at knowing the other person, attainment of truth, penetration, understanding. The development of spiritual abilities and personal competences of the pedagogue will become the basis for the successful implementation of the possibilities of mediation when resolving interpersonal conflicts in the educational environment.

Keywords: conflict settlement, mediation, "understanding" subject, spiritual abilities, pedagogue's professional competences.

Information about the author: Marina A. Yuferova, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5495-7954>, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology of Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia.

E-mail: ufermar@yandex.ru

Article received: July 10, 2020.

For citation: Yuferova M.A. Development of the pedagogue's spiritual abilities as an "understanding subject" when organising mediation of school conflicts. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2020, vol. 26, № 3, pp. 87-92 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-87-92>.

За последние десятилетия в российской системе образования произошли существенные изменения, обусловленные социальными, экономическими и политическими тенденциями в обществе. В исследованиях В.И. Слободчикова и др. отмечается, что реформы образования, затрагивающие его содержательные и организационные стороны, имеют отрицательные последствия для общества в виде системных пробелов в знаниевых и воспитательных компонентах образования [Слободчиков, Королькова: 9], это негативно сказывается не только на самой образовательной системе, но и на обществе в целом [Маслянка: 37].

По мнению Ц.А. Шамликашвили и М.А. Хазановой, «вымывание» воспитательной составляющей в современной школе существенно влияет на отношения участников образовательного процесса [Шамликашвили, Хазанова: 27]. Растёт взаимное недоверие педагогов, школьной администрации, обучающихся и их родителей, увеличивается количество жалоб на школу в органы управления образованием. Нередко возникают конфликты между родителями школьников, педагогами, администрацией, вызванные претензиями к качеству обучения, а также несогласием родителей с формами и методами педагогического взаимодействия учителей с детьми. Всё чаще школа рассматривается как «поставщик образовательной услуги», качество которой может быть поставлено под сомнение критичным и «всегда правым» её получателем.

М.М. Рыбакова, характеризуя педагогические конфликты, возлагала на учителя большую ответственность за их конструктивное разрешение [Рыбакова: 17]. Казалось бы, профессиональная позиция педагога, статус, опыт работы наделяет его достаточными ресурсами для успешного предупреждения и разрешения конфликтов. Однако в условиях снижения безусловного авторитета учителя он оказывается ограничен в реализации профессиональных педагогических функций, в частности воспитательных, в применении легитимных дисциплинарных воздействий в отношении учеников. Не редко педагоги в ответ на замечание или требование в адрес ученика слышат от него высказывания: «Вы не имеете права», «Я имею право», «Вы мне ничего не сможете сделать».

Н.М. Ладнушкина, анализируя вопросы дисциплинарной ответственности школьников, отмечает, что применяемые учителем меры воспитательного характера не предусмотрены локальными актами и не имеют юридического значения, а значит, не являются обязательными для исполнения учениками [Ладнушкина: 59]. Иногда ученики сами про-

воцируют учителя на совершение антипедагогических поступков, превышение дисциплинарной власти. Если педагог поддается на провокацию, кричит, оскорбляет или бьёт ребёнка, то он будет привлечён к правовой ответственности [Ладнушкина: 64]. Е.А. Ямбург отмечает, что наряду с фактами проявления конфликтного поведения как школьников, так и педагогов «появилась относительно новая педагогическая ситуация... когда провокация и донос становятся в руках детей эффективными инструментами расправы с учителем» [Ямбург: 146]. Это приводит к нормированию и регламентации взаимодействия участников образовательных отношений, избеганию неформальных проявлений учителя в общении с учениками. Например, многие современные педагоги говорят о том, что не допускают ситуаций индивидуальной беседы с учеником, чтобы это не было истолковано превратно его родителями. Таким образом, педагогу предпочтительнее оставаться в роли поставщика образовательной услуги, а не нести ответственность за нравственное и духовное развитие личности школьника. Всё это существенно обедняет учебно-воспитательный процесс, порождает взаимное отчуждение, приводит к девальвации ценности образования в обществе и способствует усилению неудовлетворённости им.

В условиях вовлечённости педагога в конфликтные ситуации с обучающимися и их родителями, в которых он может оказаться стороной, свидетелем или посредником, большое значение имеют профессиональные действия педагога, направленные на предотвращение или минимизацию деструктивных проявлений возникшего конфликта, поэтому всё чаще предметом психолого-педагогических исследований становится способность педагога конструктивно вести себя в конфликте и потенциально конфликтных ситуациях, а значит, успешно решать функциональные задачи и обеспечивать продуктивное взаимодействие с обучающимися. Важная роль в преодолении отрицательных последствий конфликта отводится изучению механизмов его регулирования, освоению педагогами дружественных к ребёнку способов управления конфликтами в образовании [Фролова, Рябова: 229].

В российских школах начинают применяться новые подходы к разрешению и урегулированию конфликтов. Наряду с деятельностью школьного омбудсмена и комиссий по урегулированию споров между участниками образовательных отношений, в школах создаются службы медиации. Для их продуктивной работы важно, чтобы педагоги поняли и приняли основные идеи и принципы медиации, овладели её технологиями и процедурой, чтобы

в дальнейшем обучать школьников искусству посредничества в конфликте.

Медиация – это переговоры конфликтующих сторон с участием нейтрального посредника. Классиками отечественного подхода в медиации по праву можно считать О.В. Аллахвердову, Е.Н. Иванову, А.Д. Карпенко, которые в 90-е гг. первыми в России освоили зарубежную теорию и практику медиации, адаптируя её к российской культуре. Теоретические изыскания и богатый практический опыт этих и других специалистов позволил оформиться той парадигме, которая обеспечивает эффективность применения медиации. В первую очередь это соблюдение принципов добровольности участия сторон, их равноправия, нейтральности медиатора и конфиденциальности переговоров [Аллахвердова, Карпенко: 23], во-вторых, следование чёткому алгоритму – последовательности этапов, на каждом из которых решаются определённые цели и задачи [Аллахвердова, Карпенко: 25], в третьих, использование техник и приёмов медиации, адекватных этапу переговоров, их содержанию и эмоциональному состоянию конфликтующих сторон [Иванова: 29].

Важной составляющей успешной медиации является позиция медиатора, который создаёт на переговорах атмосферу уважения и защищённости, так чтобы каждый участник почувствовал себя услышанным и понятым, выразил эмоции, осознал свои истинные интересы, принял активное участие в поиске взаимовыгодного решения. Медиатор не оценивает действия сторон, не советует, не осуждает, напротив, в процессе переговоров он создаёт единое информационное пространство, в котором факты старается отделить от субъективных интерпретаций участников, задаёт открытые вопросы. Такая позиция медиатора Л.М. Карнозовой охарактеризована как позиция «понимающего», она отличается от позиции «знающего» или эксперта, которая наблюдается в других формах посредничества, например арбитраже [Карнозова: 154].

В.Д. Шадриков отмечал, что человек и его отношения являются сложнейшей сферой познания, чтобы понять человека, требуются особые способности, которые учёный относил к высшим духовным способностям [Шадриков, 1996: 256].

Духовные способности, согласно В.Д. Шадрикову, – это способности духовного состояния, которое возникает на основе духовных ценностей личности, представляют собой «единство и взаимосвязь природных способностей индивида, преобразованных в процессе деятельности и жизнедеятельности, и способности человека как субъекта деятельности и отношений, выступающие в единстве с нравственными качествами человека как личности» [Шадриков, 2004: 228]. Духовные способности соотносятся не столько с действием, сколько с поступком, нравственным, добродетель-

ным поведением, выражающимся в желании и умении делать добро, также это способности особого состояния – постижения истины, проникновения, понимания [Шадриков, 1996: 252], они направлены прежде всего на познание другого человека.

Понимающая психология как область психологического знания подробно исследует характеристики понимающего субъекта и процесса понимания. В.В. Знаков определял понимающего субъекта как «человека, во-первых, оказавшегося в обстоятельствах, побуждающих его к пониманию, и, во-вторых, проявляющего соответствующую активность, желание понять факты, события, явления и т. п.» [Знаков: 29].

Наш опыт организации деятельности регионального ресурсного центра «Развитие кадрового потенциала школьных служб медиации» на базе МОУ «Средняя школа № 66» г. Ярославля, а также многолетний опыт проведения медиации позволил прийти к выводу, что педагог не всегда способен соблюсти второе условие, чтобы стать в полной мере «понимающим субъектом» в конфликте, чаще всего он оказывается в позиции «знатока», который оценивает ситуацию, высказывает своё профессиональное мнение о ней, решает, кто виноват, советует, порицает или хвалит, заставляет извиниться виновного, призывает к совести. У 90 % педагогов – слушателей курсов повышения квалификации по программе «Организация и деятельность школьных служб медиации», проведённых в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского с 2017 по 2020 гг., на вопрос анкеты «Что было сложным для Вас в освоении медиации?» самыми частыми ответами были: «удержаться от советов и собственных оценок конфликтной ситуации» и «сохранять нейтральность к проблеме и сторонам».

Педагогу привычно и понятно при посредничестве в конфликте выступать в роли «арбитра», авторитетного лица, который выносит решение. Однако если такое решение принимается поспешно, без тщательного анализа ситуации, под влиянием субъективных стереотипов, то учитель может быть обвинён в потере нейтральности, равнодушии, категоричности и оказаться сам вовлечённым в дальнейшее конфликтное взаимодействие, но уже в качестве стороны конфликта. Дело в том, что межличностные конфликты, несмотря на типичные эмоциональные и поведенческие проявления сторон, обладают уникальными характеристиками, связанными с историей отношений и контекстом развития событий, мотивами, потребностями, ценностями участников. Поэтому каждая конфликтная ситуация требует тщательного изучения, а для этого познающий её субъект должен обладать достаточным временем, желанием, личностными ресурсами. В наших предыдущих исследованиях доказано, что профессиональные деформации, эмоциональное выгорание педагога могут нега-

тивно сказываться на его восприятии конфликтной ситуации, коммуникативной установке, а значит, снижать вероятность эффективного вмешательства в конфликт [Юферова: 330].

При сравнении экспертно-диагностического и понимающего подходов в посредничестве Л.М. Карнозова добавляет и уточняет сопоставительную таблицу Дж. Уинслея и Дж. Монка [Уинслед, Монк: 190] и говорит о том, что понимающий подход направлен не на демонстрацию компетентности специалиста, а на актуализацию компетентности клиента, уважение его правды. В отличие от парадигмы «знающего», где преимущество отдается установлению истины, в парадигме «понимающего» важно проговаривать смыслы и ценности клиента. В понимающем подходе создается атмосфера любопытства, ценится способность удивляться, вопросы могут быть «наивными», но направленными на выявление уникального, на поиск ресурсов выхода из конфликта. Понимающий подход замедляет процесс переговоров, требует значительно больше времени для работы с конфликтом, в отличие от экспертного, где, напротив, процесс ускоряется за счёт наличия готовых определений для квалификации ответов [Карнозова: 155].

Процесс внедрения медиации в практику разрешения конфликтов во многом зависит от профессиональной и личностной готовности педагогов к реализации новых стратегий управления конфликтом, от уровня развития его профессиональных компетенций и личностных качеств и способностей.

Л.М. Глебова, М.Д. Кузнецова, В.Д. Шадриков, анализируя базовые компетентности педагога в соответствии с требованиями образовательного стандарта, определили необходимые личные качества современного учителя, среди них: позитивная направленность на педагогическую деятельность, коммуникативная компетентность, открытость к принятию других позиций и точек зрения, общая культура педагога, его эмоциональная устойчивость, эмпатийность и социорефлексия [Глебова, Кузнецова: 45]. В.Д. Шадриков считает необходимым развитие рефлексии педагога как способности к анализу и осмыслению своих действий, поступков и качеств. Такая рефлексивная позиция «позволяет педагогу понимать внутренний мир другого человека, разрешать различные затруднения в работе, мыслить с позиции обучающегося» [Шадриков, Кузнецова: 60].

А.В. Карпов считает рефлексивность одной из важных общих способностей субъекта. То, насколько выражена эта способность, во многом определяет уровень, стратегии и эффективность произвольной психической регуляции деятельности и поведения» [Карпов: 42].

Г.В. Ожиганова рассматривает способность к рефлексии как высшее проявление личности, связанное с процессами самоопределения, само-

сознания и саморегуляции в когнитивной, эмоционально-волевой, личностной сфере. По её мнению, рефлексивные способности в познании и общении во многом связаны с духовными способностями, а именно: «способностью руководствоваться высшими ценностями и идеалами в реальных жизненных ситуациях, любить, переступить через свое «я» (не быть эгоистичным), иметь сформированную, четко осознаваемую систему ценностей, осуществлять добродетельное поведение, использовать духовные ресурсы для решения проблем, возникающих на жизненном пути, продуктивные стратегии совладания и самоконтроля» [Ожиганова: 10].

В организации педагогической деятельности важной способностью учителя является умение устанавливать субъект-субъектные отношения, а именно: «слушать и задавать вопросы так, чтобы быть услышанным и получить содержательный ответ, передавать информацию на доступном для собеседника языке, уметь регулировать свои эмоции в процессе коммуникации» [Шадриков, Кузнецова: 68].

Развитие духовных способностей личности учителя, базовых личностных компетенций является основой успешной реализации «понимающей» стратегии в урегулировании конфликтов. Т.Н. Березина отмечала, что «духовные способности не являются способностями в классическом смысле слова, поэтому их развитие возможно только в косвенной форме» [Березина: 29]. Обучаясь технологиям медиации, педагоги развивают в себе качества «понимающего субъекта», а значит, и духовные способности, что способствует гармонизации межличностных взаимоотношений и развития опыта продуктивного сотрудничества в конфликтных ситуациях в школе.

Список литературы

- Аллахвердова О.В., Карпенко А.Д. Методическое пособие для посредников-медиаторов. СПб.: СПбГУ, 2005. 107 с.
- Березина Т.Н. О развитии духовных способностей человека // Педагогика и психология образования, 2010. № 2. С. 23–30.
- Глебова Л.М., Кузнецова М.Д., Шадриков В.Д. Мониторинг качества высшего педагогического образования: монография. М.: Логос, 2012. 368 с.
- Иванова Е.Н. Коммуникативные инструменты конфликтолога. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2012. 262 с.
- Карнозова Л.М. Новый ориентир в стратегии реагирования на правонарушения несовершеннолетних // Психологическая наука и образование. 2013. № 3. С. 149–159.
- Карпов А.В. О понятии метакогнитивный способностей личности // Психология интеллекта и творчества: традиции и инновации / под ред. А.Л. Журавлева, М.А. Холодной и др. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2010. С. 35–45.

Ладнушкина Н.М. О дисциплинарной ответственности учащихся // Народное образование. 2013. № 8. С. 57–65.

Маслянка Ю.В. Система образования в условиях ценностно-смыслового кризиса: философский анализ // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2018. № 1. С. 36–43.

Ожиганова Г.В. Высшие рефлексивные и духовные способности как основа межличностного познания и общения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 3. С. 5–11.

Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 128 с.

Слободчиков В.И., Королькова И.В., Остапенко А.А. и др. Системный кризис отечественного образования и пути его преодоления // Народное образование. 2016. № 9–10. С. 7–20.

Уинслэйд Дж., Монк Дж. Нарративная медиация. Новый подход к разрешению конфликтов / пер. с англ. Д.А. Кутузовой; под общ. ред. Л.М. Карнозовой. М.: Центр «Судебно-правовая реформа», 2009. 356 с.

Фролова Е.В., Рябова Т.М., Рогач О.В. и др. Конфликты в системе школьного образования: ключевые проблемы, специфика и факторы развития // Перспективы науки и образования. 2019. № 3 (39). С. 227–239.

Шадриков В.Д., Кузнецова И.В. Формируем профессиональные компетенции // Справочник заместителя директора школы. 2012. № 8. С. 58–69.

Шадриков В.Д. Духовные способности. Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб., 2000. 426 с.

Шадриков В.Д. Происхождение человечности: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Логос, 2004. 288 с.

Шадриков В.Д. Психология деятельности и способностей человека. М.: Логос, 1996. 320 с.

Шамликашвили Ц.А., Хазанова М.А. Метод «школьная медиация» как способ создания безопасного пространства и его психологические механизмы // Психологическая наука и образование. 2014. № 2. С. 26–33.

Юферова М.А. Психологические особенности поведения педагога в конфликте // Конфликтология. 2014. № 5. С. 330–331.

Ямбург Е.А. Как дети встраиваются во взрослую реальность // Народное образование. 2019. № 1. С. 145–150.

Berezina T.N. O razvitii duhovnyh sposobnostej cheloveka [On the development of human spiritual abilities]. *Pedagogika i psihologija obrazovanija* [Pedagogy and psychology of education], 2010, № 2, pp. 23–30. (In Russ.)

Glebova L.M., Kuznecova M.D., Shadrikov V.D. *Monitoring kachestva vysshego pedagogicheskogo obrazovanija: monografija* [Monitoring of the quality of higher pedagogical education: monograph], ed. by V.D. Shadrikov. Moscow, Logos Publ., 2012, 368 p. (In Russ.)

Ivanova E.N. *Kommunikativnye instrumenty konfliktologa* [Communicative tools of a conflictologist]. St. Petersburg, St. Petersburg Philosophical Society Publ., 2012, 262 p. (In Russ.)

Karnozova L.M. *Novyj orientir v strategii reagirovanija na pravonarushenija nesovershennoletnih* [A new benchmark in the strategy of responding to juvenile delinquency]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2013, № 3, pp. 149–159. (In Russ.)

Karpov A.V. O ponjatii metakognitivnyj sposobnostej lichnosti [On the concept of metacognitive abilities of the person]. *Psihologija intellekta i tvorcestva: tradicii i innovacii* [Psychology of intelligence and creativity: traditions and innovations], ed. by A.L. Zhuravleva, M.A. Holodnoj i dr. Moscow, Publishing house of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2010, pp. 35–45. (In Russ.)

Ladnushkina N.M. O disciplinarnoj otvetstvennosti uchashhihsja [On the disciplinary responsibility of students]. *Narodnoe obrazovanie* [Public education], 2013, № 8, pp. 57–65. (In Russ.)

Masljanka Ju.V. *Sistema obrazovanija v uslovijah cennostno-smyslovogo krizisa: filosofskij analiz* [The education system in the context of the value-semantic crisis: philosophical analysis]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofija. Psihologija. Sociologija* [Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology], 2018, № 1, pp. 36–43. (In Russ.)

Ozhiganova G.V. *Vysshie refleksivnye i duhovnye sposobnosti kak osnova mezhlichnostnogo poznaniya i obshhenija* [Higher reflexive and spiritual abilities as the basis of interpersonal knowledge and communication]. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Psihologija i pedagogika* [Bulletin of RUDN University. Series: Psychology and Pedagogy], 2012, № 3, pp. 5–11. (In Russ.)

Rybakova M.M. *Konflikt i vzaimodejstvie v pedagogicheskom processe: kn. dlja uchitelja* [Conflict and interaction in the pedagogical process: Book for the pedagogue]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1991, 128 p. (In Russ.)

Slobodchikov V.I., Korol'kova I.V., Ostapenko A.A. i dr. *Sistemnyj krizis otechestvennogo obrazovanija i puti ego preodolenija* [Systemic crisis of domestic

References

Allahverdova O.V., Karpenko A.D. *Metodicheskoe posobie dlja posrednikov-mediatorov* [Textbook of methods for mediators]. St. Petersburg, SPbGU Publ., 2005, 107 p. (In Russ.)

education and ways to overcome it]. *Narodnoe obrazovanie* [Public education], 2016, № 9–10, pp. 7–20. (In Russ.)

Uinsljejd Dzh., Monk Dzh. *Narrativnaja mediacija. Novyj podhod k razresheniju konfliktov* [Narrative mediation. A new approach to conflict resolution], translated from english by D.A. Kutuzova, ed. by L.M. Karnozova. Moscow, Center «Judicial and Legal Reform» Publ., 2009, 356 p. (In Russ.)

Frolova E.V., Rjabova T.M., Rogach O.V. i dr. *Konflikty v sisteme shkol'nogo obrazovanija: ključevye problemy, specifika i faktory razvitija* [Conflicts in the system of school education: key problems, specificity and development factors]. *Perspektivy nauki i obrazovanija* [Prospects for Science and Education], 2019, № 3 (39), pp. 227–239. (In Russ.)

Shadrikov V.D., Kuznecova I.V. *Formiruem professional'nye kompetencii* [Form professional competences]. *Spravochnik zamestitelja direktora shkoly* [Directory of the deputy director of the school], 2012, № 8, pp. 58–69. (In Russ.)

Shadrikov V.D. *Duhovnye sposobnosti. Psihologija lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov* [Spiritual abilities. Psychology of the personality in the works]. St. Petersburg, 2000, 426 p. (In Russ.)

Shadrikov V.D. *Proishozhdenie chelovechnosti: uchebnoe posobie* [The origin of humanity]. Moscow, Logos Publ., 2004, 288 p. (In Russ.)

Shadrikov V.D. *Psihologija dejatel'nosti i sposobnostej cheloveka* [Psychology of the human activity and abilities]. Moscow, Logos Publ., 1996, 320 p. (In Russ.)

Shamlikashvili C.A., Hazanova M.A. *Metod «shkol'naja mediacija» kak sposob sozdanija bezopasnogo prostranstva i ego psihologicheskie mehanizmy* [The method «school mediation» as a way to create a safe space and its psychological mechanisms]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, № 2, pp. 26–33. (In Russ.)

Juferova M.A. *Psihologicheskie osobennosti povedenija pedagoga v konflikte* [Psychological features of the pedagogue's behavior in conflict]. *Konfliktologija* [Conflictology], 2014, № 5, pp. 330–331. (In Russ.)

Jamburg E.A. *Kak deti vstraivajutsja vo vzroslyju real'nost'* [How children are embedded in the adult reality]. *Narodnoe obrazovanie* [Public education], 2019, № 1, pp. 145–150. (In Russ.)

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-93-97>
УДК 159.9:343.83

Борисова Елена Владимировна
Военная академия РВСН имени Петра Великого
Кечил Дмитрий Иванович
Академии права и управления ФСИН России

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕГРАДЫ И ОГРАНИЧЕНИЯ,
ПРЕПЯТСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА
ПСИХОЛОГОВ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
(на примере психологов служебной деятельности ФСИН)**

В статье представлены результаты изучения психологических преград и ограничений, препятствующих развитию профессионализма психологов служебной деятельности ФСИН (Федеральной службы исполнения наказаний РФ). Проанализировано содержание понятий «психологические преграды» и «психологические ограничения», которые встречаются в служебной деятельности сотрудников психологических служб ФСИН России. Раскрыто их содержание на уровне общенаучного, психологического представления. Представлены результаты эмпирических исследований методом экспертного оценивания. Выявлены причины объективного, субъективного и объективно-субъективного характера, раскрыто их психологическое содержание. Показана роль психологической диагностики в определении психологических преград и ограничений, уровня их выраженности. Показано, что роль преград и ограничений субъективного характера недооценивается психологами служебной деятельности ФСИН, поэтому целенаправленная работа по их компенсации проводится ограниченно. Для преодоления психологических преград и ограничений приоритетно предложено использовать саморазвитие и самоподготовку.

Ключевые слова: Федеральная служба исполнения наказаний, психолог, служебная деятельность, профессионализм, психологические преграды и ограничения, психологические условия и факторы.

Информация об авторах: Борисова Елена Владимировна, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1476-7301>, доктор педагогических наук, профессор, Военная академия РВСН имени Петра Великого, Россия.

E-mail: elenborisov@mail.ru

Кечил Дмитрий Иванович, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7262-4638>, кандидат психологических наук, Академии права и управления ФСИН России, подполковник внутренней службы, г. Рязань, Россия.

E-mail: dkechil@mail.ru

Дата поступления статьи: 29.07.2020.

Для цитирования: Борисова Е.В., Кечил Д.Н. Психологические преграды и ограничения, препятствующие развитию профессионализма психологов служебной деятельности (на примере психологов служебной деятельности ФСИН) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 93-97. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-93-97>.

Yelena V. Borisova

The Military Academy of Strategic Rocket Troops after Peter the Great

Dmitriy I. Kechil

Academy of the FPS of Russia

**PSYCHOLOGICAL BARRIERS AND RESTRICTIONS
THAT PREVENT PROFESSIONAL PSYCHOLOGISTS' DEVELOPMENT IN THEIR WORK
(in terms of service psychologists of the FPS of Russia)**

The article presents the results of research on psychological barriers and restrictions that prevent professional psychologists' development during their work at the Federal Penitentiary Service of Russia. The content of the concepts «psychological barriers» and «psychological restrictions» is analysed. The content is disclosed at the general level. The article describes the results of empirical research of psychological barriers and limitations among psychologists of the FPS of Russia, the main method of which included expert evaluation. The causes of objective, subjective and objective-subjective nature were identified, and their psychological content was revealed. The role of psychological diagnostics in determining psychological barriers and restrictions, their level of expression is shown. It is noted that the role of barriers and restrictions of a subjective nature is underestimated by psychologists of the service activity of the Federal penitentiary service, thus purposeful work on their compensation is limited. In order to overcome psychological barriers and constraints, use of different methods and technologies, priority is given to self-development.

Keywords: Federal Penitentiary Service, service psychologist, professionalism, psychological barriers and restrictions, psychological conditions and factors.

Information about the authors: Yelena V. Borisova, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1476-7301>, Doctor of Pedagogic Sciences, certified professor, Leading Researcher, The Military Academy of Strategic Rocket Troops after Peter the Great, Russia.

E-mail: elenborisov@mail.ru

Dmitriy I. Kechil, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7262-4638>, Candidate of Psychological Sciences, senior lecturer at the department of social psychology and social work, Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia.

E-mail: dkechil@mail.ru

Article received: July 29, 2020.

For citation: Borisova Ye.V., Kechil D.I. Psychological barriers and restrictions that prevent professional psychologists' development in their work (in terms of service psychologists of the FPS of Russia). Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 3, pp. 93-97 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-93-97>.

При разработке проблемы профессионализма в психологическом аспекте повышенное внимание уделяется определению путей, условий и факторов, которые способствуют его развитию. В то же время не менее важной задачей является определение психологических детерминантов (субъективных и объективных причин, условий, факторов и пр.), которые мешают или препятствуют развитию профессионализма. Данные детерминанты могут быть как объективными (низкий неявный запрос на профессионализм), так и субъективными (недостаточно развитые личностные и профессиональные свойства личности, негативные внутренние условия). Исследователи психологии труда (Бодров В.А., Геллерштейн С.Г., Голубев Г.Г., Зеер Ф.Э., Климов Е.А., Платонов К.К., Стрелков Ю.К., Толочек В.А. и др.) отмечают, что таковыми являются психологические препятствия и ограничения.

В последнее время данные детерминанты стали объектами углубленных психологических исследований. Рядом ученых проведены исследования преград и ограничений: препятствующих или сдерживающих развитие профессионализма государственных служащих (Деркач А.А., Марков В.Н., Синягин Ю.В. и др.); препятствующих развитию конкурентоспособности предпринимателей [Посохова: 160]; ограничивающих самореализацию в художественно-творческой деятельности (Борисов М.Б., Галкина Ю.И., Соболева О.С., Фетисова Е.В. и др.).

В работах В.Г. Зыскина и др. введены основные понятия, связанные с исследуемой проблемой:

– «психологические ограничения – психологические причины, условия и факторы, не дающие возможности продуктивно развиваться личностно-профессиональному свойству субъекта деятельности, ограничиваются пределами определенного диапазона;

– психологические препятствия – психологические причины, задерживающие продуктивное развитие какого-либо свойства субъекта;

– психологические условия – это значимые обстоятельства, имеющие субъективный характер, от которых что-то зависит;

– психологические факторы – значимые психологические причины, имеющие субъективный характер, от которых что-то зависит» [Дьячкова, Зыскин, Смирнова: 18].

А.К. Марков отмечает, что «важнейшей характерной чертой препятствий и ограничений

является их субъективный характер, то есть отражаются в психологических особенностях самого субъекта» [Марков: 212]. Одновременно субъективизм в причинах психологических препятствий и ограничений субъектом часто не осознается, что ограничивает возможности в их компенсации. Также считается, что общими психологическими преградами и ограничениями, мешающими развитию профессионализма независимо от сферы профессиональной деятельности, являются качества или свойства субъекта деятельности, которые по своему уровню развития и содержанию являются противоположными качествам и свойствам, имеющимся у профессионалов (Градов С.С., Карпенко А.С. и др.). В то же время большее распространение получил подход, основанный на непосредственном психологическом изучении преград и ограничений.

Проведенный анализ результатов исследований, направленных на изучение психологических преград и ограничений, препятствующих продуктивному личностно-профессиональному развитию и снижающих эффективность деятельности, позволил выявить наиболее значимые. К ним отнесены: недостаточный уровень развития интеллектуальных и волевых качеств; низкая активность; сильные, плохо контролируемые акцентуации; неосознаваемый внутриличностный конфликт; экстернальный локус контроля; высокий уровень напряженности и тревожности; выраженное стремление к избеганию неудач; неадекватность самооценки; низкий уровень саморегуляции, психической устойчивости и самоконтроля; отрицательные психологические установки на собственные потенциальные возможности; нежелание осуществлять саморазвитие. Практика профессиональной деятельности свидетельствует, что ряд из отмеченных препятствий и ограничений присущи психологам служебной деятельности ФСИН.

В работе А.В. Посоховой определяется, что «психологические преграды и ограничения, мешающие развитию многих личностно-профессиональных свойств субъектов деятельности, можно описать в виде системы, которая имеет структуру функционально-динамической системы личности» [Посохова: 162].

Система психологических препятствий и ограничений включает в себя ряд подструктур:

– «биологически обусловленную, проявляющуюся в низком уровне личностного потенциала, отсутствии силы личности и деятельности, отсутствии творческой активности;

– психических свойств, характеризующихся: недостаточно развитыми функциями когнитивных процессов (внимания, памяти, мышления); отсутствием системности мышления, глубины ума и его практической направленности; отсутствием интуиции; низкой способностью строить прогнозы и предположения;

– характера, отражающую: наличие сильных и плохо контролируемых акцентуаций, низкое психическое сопротивление; слабые волевые проявления; безынициативность; неопределенность; безответственность.

– профессиональную, обнаруживающую: низкий уровень профессиональных навыков; слабо-развитую систему профессиональных владений; отсутствие склонности к профессиональному творчеству; непродуктивное отражение собственной и чужой деятельности; неспособность влиять на других, объединять их; низкую личностную эффективность.

– ориентации, состоящую из: низкой инновационной активности; непродуктивной самооценки; отсутствия направленности профессиональных достижений; слабой системы мотивации и чувств; низкой морально-нравственной нормальности деятельности, поведения и отношений; отсутствия значимых личностных и профессиональных норм» [Посохова:164].

Исследования по развитию профессионализма психологов, ориентированных на психологические преграды и ограничения, используют распределение по уровню их проявлений. Выявлены три уровня: незначительные, существенные и значительные психологические препятствия и ограничения. Также существует классификация психологических препятствий и ограничений, которые анализируются в сочетании с уровнем развития личностно-профессиональных качеств.

Важным вопросом в исследуемой проблематике является выбор инструментальной и неинструментальной психологической диагностики. Или диагностику проводят по косвенным признакам, например: что мешает раскрытию и преумножению личностного потенциала? блокирует возвышение профессиональных стандартов? способствует формированию неадекватного образа «Я-профессионал»? и др.

Проведенный теоретический анализ проблемы позволил выявить необходимые предпосылки для эмпирического исследования психологических препятствий и ограничений, мешающих развитию профессионализма психологов служебной деятельности ФСИН.

Ввиду того, что объект отличается высоким уровнем психологической сложности, методом исследования определено экспертное оценивание.

Экспертами выбраны руководители и ведущие специалисты психологических лабораторий тер-

риториальных органов ФСИН РФ. Всего, согласно требованиям, предъявляемым к данному методу, в исследовании участвовало 50 экспертов, из них 25 % мужчин и 75 % женщин. По стажу работы экспертов выделены доли: пятая часть от одного года до трех лет: половина – свыше 5 до 10 лет, от 10 до 15 лет – четвертая часть и более 20 лет – 5 %. Таким образом, можно утверждать, что в экспертном оценивании приняли участие опытные специалисты.

Результатами опросов экспертов явилось подтверждение актуальности исследуемой проблемы. Подавляющее большинство опрошенных – 80 % («да» – 35 % и «скорее да» – 45 %) отметили, что действительно существуют психологические преграды и ограничения, которые негативно сказываются на эффективности деятельности, продуктивности личностно-профессионального развития и движения к профессионализму психологов служебной деятельности ФСИН.

55 % экспертов полагают, что в этих препятствиях и ограничениях объективное и субъективное проявляется примерно в равных пропорциях. Около 30 % считают, что более значимыми являются препятствия и ограничения объективного характера. Полностью субъективными их не назвал ни один эксперт. Вообще говоря, отразилась взвешенная оценка ситуации, хотя и проявилась известная в психологии труда недооценка значимости субъективных факторов.

В дальнейшей работе эксперты из представленного перечня основных препятствий и ограничений, мешающих повышению эффективности деятельности, продуктивности личностно-профессионального развития и движению к профессионализму психологов служебной деятельности ФСИН, выбрали наиболее значимые (выбор был не менее семи из представленных, общая сумма – более 100 %):

- недостаточное стимулирование труда психологов (70 % упоминаний или выборов);
- негативные особенности среды профессиональных взаимодействий (60 %);
- узость карьерной перспективы (40 %);
- отсутствие направленности на профессиональные достижения (45 %);
- профессиональная деформация (35 %);
- невысокая активность (25 %);
- недостаток упорства, целеустремленности, настойчивости (20 %);
- отсутствие ориентирующих личностных и профессиональных стандартов (20 %);
- неадекватная профессиональным задачам мотивационно-смысловая система (15 %);
- недостаточный потенциал (15 %).

Значимость остальных причин и факторов проявилась в менее 10 % выборов (упоминаний). По результатам работы экспертов к перечню были добавлены: низкая психическая устойчивость к стрессам,

недостаточная сила личности, низкая самоэффективность, лень, индифферентное отношение.

Следует отметить, что 70 % экспертов считают, что у них как специалистов присутствуют некоторые из основных препятствий и ограничений, мешающих повышению эффективности деятельности, продуктивности личностно-профессионального развития и движению к профессионализму психологов служебной деятельности ФСИН. 30 % экспертов отметили один-два субъективных фактора, в частности недостаток волевых качеств, низкие профессиональные стандарты. При этом никто из экспертов не упомянул о наличии у них профессиональной деформации.

Практикующие психологи служебной деятельности ФСИН в первую очередь отмечали объективные факторы, препятствующие развитию их профессионализма, которые в основном имеют организационный характер, то есть являются потенциально устранимыми.

Отмечены и значимые субъективные факторы. Важно отметить, что некоторые из них корректировать трудно, а некоторые возможно, причем в широком диапазоне. В частности, активность и потенциал являются биологически обусловленным свойством личности, их развитие в принципе возможно, но в узком диапазоне (Кричевский Р.Л., Маркова А.К., Толочек В.А.). Следовательно, для компенсации данной преграды или ограничения необходима организация психологического профессионального отбора для психологов служебной деятельности ФСИН. Упорство, целеустремленность, настойчивость относятся к волевым качествам личности (Иванников В.А., Селиванов В.И. и др.). При должной мотивации их можно успешно развивать. Недостаточная направленность на профессиональные достижения, низкие ориентирующие личностные и профессиональные стандарты, неадекватная профессиональным задачам мотивационно-смысловая система относятся к подструктуре направленности личности, компоненты которой обладают свойством развиваться. Объективно необходим более конкретный и обоснованный запрос на профессионализм психологов служебной деятельности со стороны системы ФСИН, что положительно скажется на повышении стандартов и эталонов. Компенсировать профессиональную деформацию как психологическую преграду и ограничение в развитии профессионализма психологов служебной деятельности ФСИН, по свидетельству практиков, довольно сложно, хотя и в этом направлении имеются позитивные результаты.

Заметим, что в проводимом исследовании установлено определенное сходство между психологическими преградами и ограничениями, препятствующими развитию конкурентоспособности предпринимателей, и теми, что отмечены у психологов служебной деятельности ФСИН. В первую

очередь к ним относятся «недостаток воли и волевых качеств, особенно решительности, упорства, настойчивости; низкий уровень активности; недостаток силы личности; психическая неустойчивость, особенно к экстремальным и стресс-факторам» [Посохова: 162]. Это свидетельствует о регуляторных механизмах препятствий и ограничений.

Итогом выполненного теоретического анализа и экспертной работы стало ранжирование по степени значимости отмеченных причин, условий и факторов, что является уточнением и конкретизацией полученных ранее результатов. Установлено: 80 % отмеченных факторов имеют субъективную и объективно-субъективную причинную обусловленность, то есть, вообще говоря, их можно устранить, к ним относятся:

- негативные особенности среды профессиональных взаимодействий;
- недостаточный потенциал;
- недостаточные прогностические возможности;
- недостаточное стимулирование труда психолога служебной деятельности;
- невысокая активность;
- профессиональная деформация;
- отсутствие направленности на личностно-профессиональное развитие;
- низкие личностные и профессиональные стандарты;
- узость карьерной перспективы;
- недостаток силы личности, слабая воля;
- недостаточная интуиция;
- низкая нравственная нормативность поведения и деятельности;
- негативная мотивационно-смысловая сфера.

Таким образом, развитие профессионализма психологов служебной деятельности ФСИН возможно, в частности, и за счет психологических ресурсов личности. По мнению экспертов, психологические ограничения и препятствия можно устранить или компенсировать – 65 % положительных ответов (25 % «да» и 40 % «скорее да, чем нет»); возможно, но в узком диапазоне – 25 % экспертов. И всего 5 % полагают – нельзя полностью устранить или компенсировать.

Наиболее конструктивными путями компенсации или устранения психологических преград и ограничений, препятствующих развитию профессионализма психологов служебной деятельности ФСИН, по мнению экспертов, являются: саморазвитие (55 %); анализ и освоение передового опыта других психологов служебной деятельности ФСИН (45 %); специальные психологические тренинги развития личностно-профессиональных качеств (35 %); следует использовать любые имеющиеся возможности (10 %).

Приоритет, отданный саморазвитию, имеет свои причины. Саморазвитие – это личностный рост путем самостоятельных занятий и упражнений. Са-

моразвитие может быть непрерывным процессом в профессиональной деятельности, что важно для развития профессионализма. В то же время саморазвитие, как и самообучение, имеет определенные сложности в реализации: отсутствие методического руководства, нечеткость обратных связей, недостаточную систематичность. Продуктивность саморазвития обуславливается постановкой четких и ясных целей; определением этапов ее достижения; определением временного ресурса; определением средств, возможностей для саморазвития. Успешность саморазвития психологов служебной деятельности ФСИН во многом определяется имеющимися информационными и технологическими ресурсами. Психологи служебной деятельности ФСИН, как показало экспертное оценивание, для компенсации психологических преград и ограничений, помимо саморазвития, широко используют самоподготовку, обучение и тренинги.

Основным результатом проведенного исследования является обоснование необходимости преодоления или компенсации психологических преград и ограничений, препятствующих развитию профессионализма психологов служебной деятельности ФСИН на основе анализа действующих психологических механизмов. Определено, что выбор методов и технологий компенсации или преодоления должен базировать на точном определении вида психологических преград и ограничений, их уровня или силы проявления. Также нашло подтверждение о необходимости определять связи с конкретным личностно-профессиональным свойством, обуславливающим уровень персональной конкурентоспособности, диапазон изменений, возможности компенсации за счет приоритетного развития других личностно-профессиональных свойств, находящихся в системных связях [Обозов: 152].

Список литературы

Дьячкова Е.В., Зазыкин В.Г., Смирнов Е.А. Психолого-акмеологические основы успешной карье-

ры. Иваново: ИФ РАНХ и ГС и изд. дом «Иваново», 2012. 224 с.

Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка. М.: РАГС, 2001. 262 с.

Обозов Н.Н. Интенсивная подготовка менеджера. СПб.: БХВ: Петербург, 2011. 240 с.

Посохова А.В. Психологические преграды и ограничения при формировании конкурентоспособности предпринимателей // Мир образования – образование в мире. 2016. № 1 (61). С. 160–165.

Профессионализм деятельности: теоретические основы и актуальные проблемы / под ред. В.И. Жукова и др. М.: РГСУ, 2005. Т. 2. 517 с.

References

D'iachkova E.V., Zazykin V.G., Smirnov E.A. *Psikhologo-akmeologicheskie osnovy uspeshnoi kar'ery* [Psychological and acmeological fundamentals of a successful career]. The Ivanovo branch of the RANEPА and publishing house "Ivanovo", 2012, 224 p. (In Russ.)

Markov V.N. *Lichnostno-professional'nyi potentsial upravlentsa i ego otsenka* [Personal and professional potential of a manager and its assessment]. Moscow, RAGS Publ., 2001, 262 p. (In Russ.)

Obozov N.N. *Intensivnaia podgotovka menedzhera* [Intensive training of managers]. Saint-Petersburg, BKhV, Peterburg Publ., 2011, 240 p. (In Russ.)

Posokhova A.V. *Psikhologicheskie pregrady i ogranicheniia pri formirovanii konkurentosposobnosti predprinimatelei* [Psychological barriers and restrictions in forming the competitiveness of entrepreneurs]. *Mir obrazovaniia – obrazovanie v mire* [World of education – education in the world], 2016, № 1 (61), pp. 160–165. (In Russ.)

Professionalizm deiatel'nosti: teoreticheskie osnovy i aktual'nye problem [Professionalism of activity: theoretical bases and actual problems.], ed. by V.I. Zhukov. Moscow, RGSU Publ., 2005, vol. 2, 517 p. (In Russ.)

ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-98-105>
УДК 159.9:316.6

Волкова Елена Вениаминовна
Институт психологии Российской академии наук
Куваева Ирина Олеговна
Уральский федеральный университет

МЕРА ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОСТИ КОНЦЕПТА СТРЕСС КАК ФАКТОР СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СУБЪЕКТА: КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД

В статье обсуждается вопрос об особенностях совладания субъекта в аспекте концептуализации стрессовых ситуаций. Предлагается классификация стратегий совладания по критерию субъектности. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи меры дифференцированности концепта Стресс и стратегий совладания у студентов социо-гуманитарных специальностей разных культур (n = 712). Мера дифференцированности концепта Стресс диагностируются с помощью направленного ассоциативного эксперимента, стратегии совладания – опросника «Adolescent Coping Scale» Э. Фрайденберг, Р. Льюис (адаптированный тест «Юношеская копинг-шкала»). Получены данные о достоверном влиянии фактора культуры на градации меры дифференцированности концепта Стресс. Результаты свидетельствуют о дифференцированности представлений о стрессе у русских по сравнению со студентами из других культур ($p < 0,05$). Доказано влияние меры дифференцированности концепта Стресс на стратегии совладания. Выявлено значимое влияние меры дифференцированности концепта Стресс на востребованность субъектных (решение проблемы, работа/достижение, беспокойство, самообвинение) и внесубъектных стратегий (принадлежность, религиозная поддержка, профессиональная помощь).

Ключевые слова: концепт Стресс, стратегии совладания, студенты, социо-гуманитарные специальности, концептуализация стрессовых ситуаций, культура.

Информация об авторах: Волкова Елена Вениаминовна, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3809-3639>, главный научный сотрудник, заведующая лабораторией психологии способностей и ментальных ресурсов Института психологии Российской академии наук, Москва, Россия.

E-mail: volkovaev@ipran.ru

Куваева Ирина Олеговна, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5451-0725>, старший преподаватель департамента психологии Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия.

E-mail: irina.kuvaeva@urfu.ru

Дата поступления статьи: 11.07.2020.

Для цитирования: Волкова Е.В., Куваева И.О. Мера дифференцированности концепта Стресс как фактор совладающего поведения субъекта: кросс-культурный подход // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 98-105. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-98-105>.

Yelena V. Volkova
Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences
Irina O. Kuvayeva
The Urals Federal University

DIFFERENTIATED CONCEPTUALISATION OF STRESS AS A FACTOR IN COPING BEHAVIOUR: A CROSS-CULTURAL APPROACH

The article discusses the features of the coping behaviour in the aspect of conceptualisation of stressful situations. A classification of coping strategies based on the criterion of subjectivity is proposed. The research of the correlation between the differentiated conceptualisation of stress and coping strategies among students of socio-humanitarian departments of different cultures (n=712) was demonstrated. The differentiated conceptualisation of stress was measured in a directed associative experiment, coping strategies by «Adolescent Coping Scale» (Erica Frydenberg & Ramon Lewis, 1993 – the ACS adapted variant). The reliable influence of a culture factor on the stress representations' gradation was obtained. The results indicated that Russian students' perceptions of stress differ from those of other cultures ($p < 0.05$). The influence of the individual differentiated representations of stress on coping strategies was proved. A significant influence of the differentiated perception of stress on subject's coping strategies (problem solving, work/achievement, anxiety, self-blame) and non-subject's strategies (belonging, religious support, professional help) was revealed.

Keywords: concept of stress, coping strategies, students, social-humanitarian specialisations, stress situations conceptualisation, culture

Information about authors: Yelena V. Volkova, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3809-3639>, Chief Researcher, Head of the Laboratory of Psychology of Abilities and Mental Resources Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Russia.

E-mail: volkovaev@ipran.ru

Irina O. Kuvayeva, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5451-0725>, Senior lecturer, department of psychology, the Urals Federal University, Yekaterinburg, Russia.

E-mail: irina.kuvaeva@urfu.ru

Article received: July 11, 2020.

For citation: Volkova Ye. V., Kuvayeva I. O. Differentiated conceptualisation of stress as a factor in coping behaviour: a cross-cultural approach. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2020, vol. 26, № 3, pp. 98-105 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-98-105>.

Человек становится субъектом, когда свободно использует свой разум для управления собственной жизнью: развитие своей индивидуальности, выявление скрытых потенциалов внешнего мира и творческое его преобразование, соотнесение своих потребностей и возможностей. Фундаментальное отличие психики человека от психики животных состоит в вербально-смысловом управлении поведением и деятельностью человека [Чуприкова, 1985; Чуприкова, 2019: 19]. Слово (концепт) за счет управления обратной афферентацией реализует двойственную функцию – функцию концептуализации происходящего и функцию регуляции жизнедеятельности человека [Волкова: 219]. В процессе взаимодействия между людьми происходит аккумуляция результатов отражательной деятельности мозга, потому сознание человека, не теряя свой индивидуальной формы, становится также культурно-групповым явлением, объективируясь не только в объектах культуры, языке, но и в культурно-специфических способах совладания с трудными жизненными ситуациями. Концепт в индивидуальном сознании выступает в качестве внутренней основы взаимодействия с внешним миром. Управление трудными событиями жизни требует от субъекта избирательности внешних воздействий и учета деталей, критически важных для решения стрессовых ситуаций [Волкова: 111]. Дифференцированные концепты, обеспечивающие избирательное отношение к различным внешним и внутренним воздействиям, являются ресурсом продуктивной профессиональной деятельности [Волкова: 66] и основой продуктивного совладания [Холодная, Хазова: 5].

Субъектность совладающего поведения проявляется в активной конструктивно-преобразовательной деятельности [Абульханова: 7; Джидарьян: 87; Рубинштейн: 366], опосредованной внутренним миром человека и способствующей творческому порождению антистрессовых решений. Субъект инициирует и реализует разные виды деятельности для получения необходимых результатов [Брушлинский: 30], определяет способ самоорганизации и саморегуляции личности, выбирает цели и ресурсы индивидуальности в конкретных обстоятельствах [Сергиенко: 1]. Преобразуя трудную ситуацию, человек порождает новое ментальное

пространство: в структуре концепта *Стресс* формируются новые смыслы, анализируются ресурсы и сознательно отбираются способы реагирования.

В рамках дифференционно-интеграционного подхода концепт *Стресс* рассматривается как основа конструктивно-преобразовательной активности субъекта, обуславливающей особенности извлечения информации из мира и регуляции совладающего поведения; ментальная модель, отражающая представления индивида о процессе формирования стрессовых ситуаций и определяющая выбор стратегий совладания. Таким образом, качество субъекта совладания связано с мерой дифференцированности концепта *Стресс*.

В исследованиях Э. Фрайденберг и Р. Льюиса выделяются три стиля совладания – продуктивный, социальный и непродуктивный. Принимая во внимание разные критерии продуктивности и непродуктивности стратегий [Анцыферова: 10; Нартова-Бочавер: 24; Крюкова: 9; Холодная и др.: 152], в настоящем исследовании предлагается классификация стратегий совладания по критерию субъектности – человек полагается на себя или ориентируется на помощь извне. В терминах концептуализации стрессовых ситуаций к *субъектным стратегиям* можно отнести такие стратегии, как решение проблемы, работа/достижение, позитивный фокус, беспокойство, разрядка, самообвинение, уход в себя; к *внесубъектным* – религиозная поддержка, социальная поддержка, друзья, чувство принадлежности, общественные действия, профессиональная помощь, чудо, активный отдых, несовладание, игнорирование. Анализ литературных источников по проблеме совладания со стрессовыми ситуациями позволяет предположить, что субъектные стратегии совладания будут в большей мере сопряжены с содержательно-богатыми представлениями о стрессе. Таким образом, цель исследования состоит в выявлении соотношения между мерой дифференцированности концепта *Стресс* и стратегиями совладания (на примере студенческой молодежи разных культур).

Методы

Выборка исследования составила 712 человек (510 жен. / 220 муж.; средний возраст – $19,2 \pm 2,0$), среди них 329 русских ($18,7 \pm 1,07$), 153 армянина ($18,1 \pm 0,97$), 73 татарина ($18,1 \pm 0,76$), 72 турка ($22,5 \pm 2,38$) и 77 китайцев ($21,6 \pm 2,40$).

Студенты обучаются на социо-гуманитарных специальностях: социология, филология, лингвистика.

Для выявления соотношения между мерой дифференцированности концепта *Стресс* и стратегиями совладания применялись 2 блока методик:

1 блок. Методы оценки меры дифференцированности концепта *Стресс*.

Показатели: мера дифференцированности – число отраженных содержательных категорий (*причины, состояние, последствия, процесс, управление*), зафиксированных в ответах респондента при выполнении направленного ассоциативного эксперимента, заданиях на формулирование проблем исследования стресса и изображениях портрета концепта *Стресс*. Градации меры дифференцированности концепта *Стресс* в стенах: низкая (1–3 стен), средняя (4–7), высокая (8–10).

2 блок. Методы оценки субъектных и внесубъектных стратегий совладания:

Опросник «Юношеская копинг-шкала» Э. Фрайденберг и Р. Льюиса в адаптации Т.Л. Крюковой [Крюкова: 26]. В соответствии с инструкцией респондент оценивает частоту использования 18 стратегий при разрешении стрессовых ситуаций (стратегия Spiritual Support используется при описании результатов в переводе *Религиозная поддержка*)¹.

Статистическая обработка. Метод общего линейного моделирования (ОЛМ) (критерий оценки факторного эффекта – след Пиллаи) применялся для оценки эффектов влияния независимых факторов (культура, пол, специальность) на зависимые переменные (мера дифференцированности концепта *Стресс*); независимый фактор (выраженность меры дифференцированности концепта – низкая, средняя, высокая) на зависимые переменные (стратегии совладания). Согласно требованию ОЛМ, совокупность собранных данных, различающихся в диапазоне размерности шкал, переведена

в единую шкалу стенов (процентильная стандартизация); проведена проверка пригодности полученных данных для ОЛМ (критерий Бокса на эквивалентность ковариационных матриц, $p > 0,05$; критерий Ливиня равенства дисперсий ошибок, $p > 0,05$). Типы шкал соответствуют требованиям ОЛМ: независимые переменные (факторы) – в категориальной шкале, зависимые переменные – в количественной шкале. Для выявления различий в исследуемых показателях использовался критерий множественных сравнений Шеффе (ANOVA) с поправками Бонферрони.

Результаты

Оценка влияния культуры и других независимых переменных на меру дифференцированности концепта *Стресс*

В таблице 1 представлены результаты оценки эффектов межгрупповых факторов (ОЛМ, одномерный подход) на зависимую переменную – меру дифференцированности концепта *Стресс*.

Согласно данным, представленным в таблице 1, выявлены следующие результаты:

– независимая переменная *Культура* оказывает статистически достоверное влияние на распределение зависимой переменной *Мера* дифференцированности концепта *Стресс* (средние значения для русских, армян, татар, турок и китайцев составили соответственно 5,80; 5,12; 5,55; 4,32 и 5,33, $F = 9,340$, $p = 0,000$).

– независимая переменная *Пол* не оказывает статистически достоверного влияния на распределение зависимой переменной *Мера* дифференцированности концепта *Стресс* (средние значения для мужчин и женщин составили соответственно 5,20 и 5,49; $F = 1,966$, $p = 0,161$).

– независимая переменная *Специальность* не оказывает статистически достоверного влияния на распределение зависимой переменной *Мера* дифференцированности концепта *Стресс* (сред-

Таблица 1

Оценка эффектов межгрупповых факторов
(зависимая переменная – мера дифференцированности концепта *Стресс*)

Источник	Сумма квадратов типа III	Ст. св.	Средний квадрат	F	p
Скорректированная модель	219,805	11	19,982	5,59	0
Свободный член	9790,519	1	9790,519	2738,91	0
Пол	7,027	1	7,027	1,966	0,161
Культура	133,552	4	33,388	9,34	0
Специальность	3,199	1	3,199	0,895	0,344
Пол * культура	14,728	4	3,682	1,03	0,391
Пол * специальность	3,977	1	3,977	1,113	0,292
Культура * специальность	0	0			
Пол * культура * специальность	0	0			
Ошибка	2473,626	692	3,575		
Всего	24744	704			
Скорректированный итог	2693,432	703			

Примечание: а) R-квадрат = 0,082 (скорректированный R-квадрат = 0,067); б) вычислено при помощи альфа = 0,05.

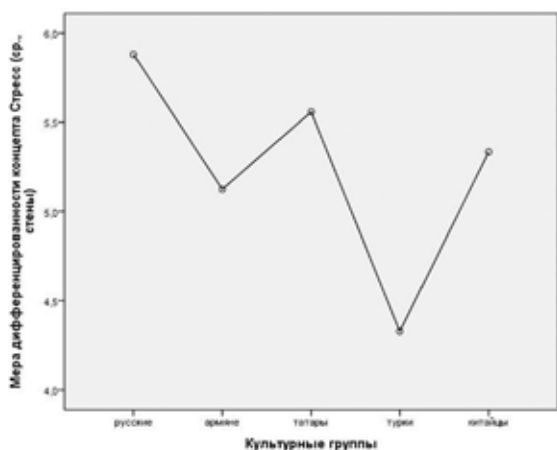


Рис. 1. Выраженность меры дифференцированности концепта *Стресс* у студентов социо-гуманитарных специальностей разных культур

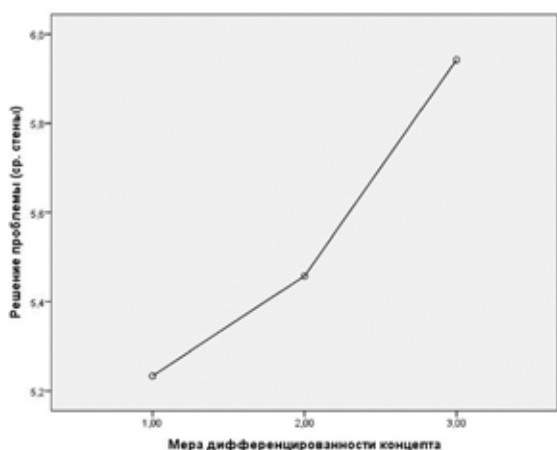
ние значения для социологов, филологов и лингвистов составили 4,69; 4,65 и 4,54 соответственно, $F = 9,340$, $p = 0,344$).

– не обнаружены статистически достоверные взаимодействия между независимыми переменными

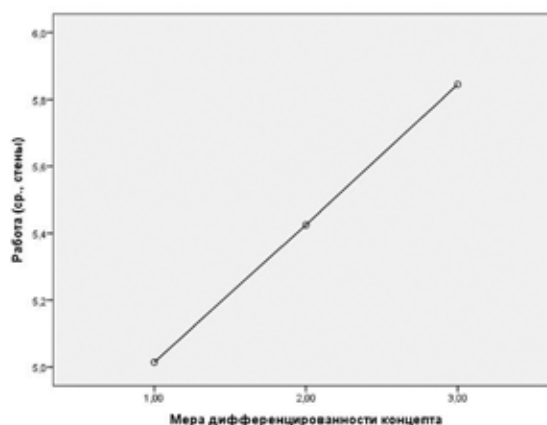
ми *Пол*, *Культурная принадлежность* и *Специальность* ($p > 0,050$).

Таким образом, полученные результаты показали статистическую значимость влияния культурного фактора на различия в содержательной организации представлений о стрессе у студентов разных культур. В то время как факторы гендерной и профессиональной принадлежности не оказывают значимого влияния на градацию меры дифференцированности концепта *Стресс*.

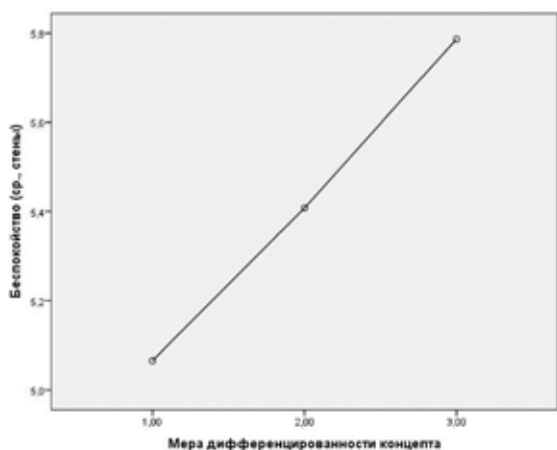
Результаты множественных сравнений представлений о стрессе у студентов разных культур (с поправкой Бонферонни) показали, что русские имеют более дифференцированные представления о стрессе по сравнению с армянами ($p = 0,046$), турками ($p = 0,000$) и китайцами ($p = 0,044$). Студенты из Турции отличились меньшей содержательной разработанностью концепта *Стресс* по сравнению с армянами ($p = 0,000$), татарами ($p = 0,002$) и китайцами ($p = 0,014$). Отсутствуют различия в выраженности меры индивидуальных представлений о стрессе у русских и татар. График (рис. 1) наглядно демонстрирует



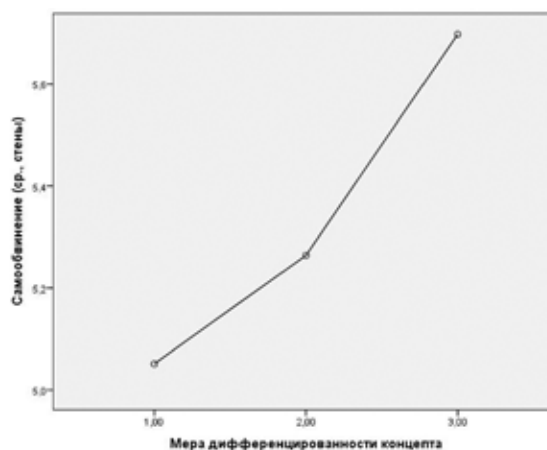
а. Стратегия *Решение проблемы*



б. Стратегия *Работа/достижения*



в. Стратегия *Беспокойство*



г. Стратегия *Самобвинение*

Рис. 2. Востребованность субъектных стратегий в зависимости от меры дифференцированности концепта *Стресс*

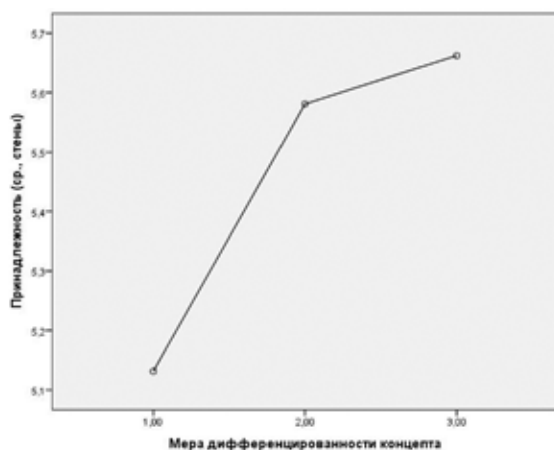
выявленные различия у молодых представителей разных культур.

Оценка влияния фактора меры дифференцированности концепта *Стресс* на стратегии совладания

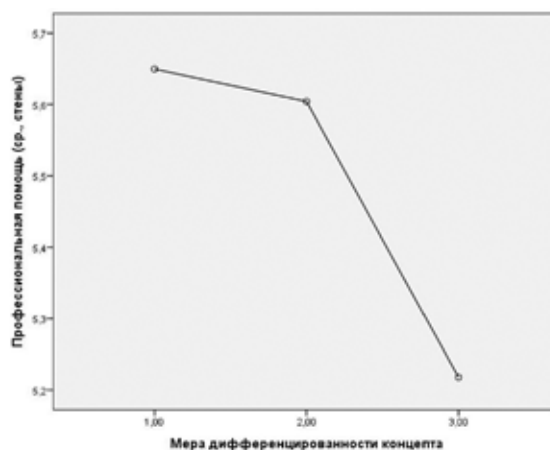
Согласно многомерному критерию оценки факторного эффекта (*След Пиллаи* = 0,979; $F = 1793,956$; ст. св. = 18; $p = 0,000$) мера дифференцированности концепта *Стресс* (низкая, средняя, высокая) оказывает главный эффект на измерение показателей совладания. Анализ критериев межгрупповых эффектов выявил, что мера дифференцированности концепта *Стресс* (независимый фактор) оказывает значимый эффект на стратегии совладания (зависимые переменные): *Решение проблемы* ($p = 0,001$), *Работа/достижения* ($p = 0,000$), *Беспокойство* ($p = 0,003$), *Принадлежность* ($p = 0,034$), *Самообвинение* ($p = 0,003$), *Религиозная поддержка* ($p = 0,009$), *Профессиональная помощь* ($p = 0,043$). Особенности значимых изменений востребованности копинг-стратегий от градации меры дифференцированности концепта *Стресс* представлены на рисунках 2 и 3.

На основе анализа графиков (рис. 2) следует отметить возрастающую зависимость между богатством представлений о стрессовых ситуациях и такими субъектными стратегиями, как *Решение проблемы*, *Работа/достижения*, *Беспокойство*, *Самообвинение*. Студенты, имеющие дифференцированный концепт *Стресс*, достоверно чаще обдумывают трудную ситуацию с разных сторон ($p < 0,010$) и демонстрируют поведение, направленное на разрешение проблемы ($p < 0,050$). Респонденты с высокой дифференцированностью представлений о стрессе больше беспокоятся за последствия стрессовой ситуации и чаще принимают персональную ответственность за проблему, чем студенты с низкой ($p < 0,005$) и средней ($p < 0,050$) градациями меры дифференцированности концепта *Стресс*.

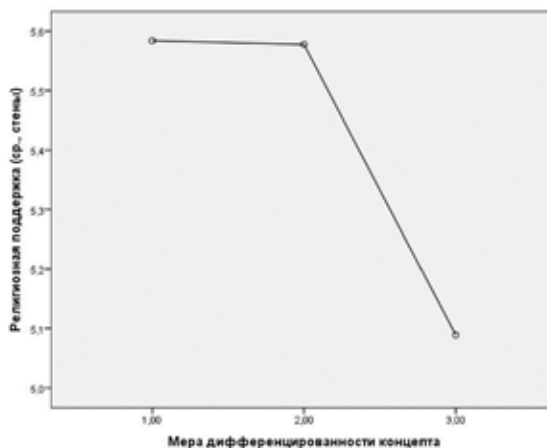
Исследование графиков зависимости внесубъектных стратегий от меры дифференцированности концепта *Стресс* (рис. 3) выявило разные типы взаимосвязей – возрастающие и убывающие. Совладание посредством принадлежности к другим возрастает по мере увеличения меры дифференцированности концепта: чем больше разноаспектной



а. Стратегия *Принадлежность*



б. Стратегия *Профессиональная помощь*



в. Стратегия *Религиозная поддержка*

Рис. 3. Востребованность внесубъектных стратегий в зависимости от меры дифференцированности концепта *Стресс*

информации извлекает человек из стрессовой информации, тем он больше интересуется мнением других и стремится к получению их одобрения. Убывающие взаимосвязи выявлены между мерой дифференцированности концепта и стратегиями *Религиозная поддержка/Профессиональная помощь*: молодежь, имеющая богатые ментальные репрезентации стресса, реже обращается к религии и консультациям специалистов ($p < 0,050$).

Обсуждение

Полученные результаты свидетельствуют, что разноаспектная концептуализация выступает субъектным ресурсом в продуктивном разрешении трудных ситуаций, в то время как недостаточная концептуализация стрессовой ситуации требует привлечения внешних ресурсов для преодоления затруднений. Молодежь с разной степенью дифференцированности концепта *Стресс* по-разному активизирует копинг-ресурсы в стрессовых ситуациях. Индивидуальные стратегии, направленные на управление стрессовой ситуацией и эмоциональным состоянием, в большей степени востребуются студентами с богатыми представлениями о стрессе. В то время как внесубъектные ресурсы совладания в большей степени активизируются молодежью, имеющей небогатые представления о стрессе: они чаще обращаются за религиозной и профессиональной поддержкой.

Исследуемый показатель – мера дифференцированности концепта *Стресс* – соотносится с понятием *тонкое различительное чувство* (в терминах Н.И. Чуприковой), которое отражает дискриминативную способность мозга к нахождению сходства и различий между стимулами [Чуприкова: 218]. Опираясь на идеи автора, следует отметить, что мера дифференцированности концепта *Стресс* обуславливает индивидуальные различия в скорости реагирования на стрессовые ситуации и выделении существенных признаков для успешного разрешения проблемы.

Следует обратить внимание, что стратегии *Беспокойство* и *Самообвинение* в классификации Э. Фрайденберг и Р. Льюиса относятся к непродуктивному стилю совладания. Однако в терминах концептуализации стресса данные стратегии выполняют продуктивную функцию. Принимая личную ответственность и беспокоясь за последствия трудной ситуации, субъект совладания сосредотачивает внимание на стрессоре и ищет возможные варианты решения. Ментальная вовлеченность человека в трудную ситуацию способствует снижению реакций по избегающему типу. Содержательно богатый концепт *Стресс* выступает индивидуальным ресурсом субъекта совладания и обуславливает более продуктивные отношения с окружающим миром.

Выявленный факт о востребованности несубъектной стратегии *Чувство принадлежности*

по мере содержательного усложнения концепта *Стресс* оказался неожиданным. Вероятно, ресурсное значение референтной группы связано с возрастом респондентов (период ранней взрослости) и необходимостью совместно осмыслить стрессовую ситуацию в разных аспектах.

Культура как среда обучения [Александров и др.: 272] предоставляет человеку возможности для формирования элементов субъективного опыта – представлений о стрессовых ситуациях и способах их преодоления. Полученные результаты выявили достоверные различия в структуре ментального опыта преодоления стресса у молодежи разных культур. Изучая соотношение между особенностями организации концепта *Стресс* и стратегиями совладания, проявляются пути достижения положительных адаптивных результатов в конкретном культурном контексте.

Таким образом, анализ концептуализации стрессовых ситуаций выявил особенности взаимосвязей между стратегиями субъекта совладания и ментальными репрезентациями стресса. Практическая значимость исследования связана с подготовкой программ ментального стресс-менеджмента с учетом культурной принадлежности человека. Понимание различий в особенностях организации концепта *Стресс* позволяет эффективнее адаптировать студентов в образовательный процесс университетов.

Примечание

¹ Вслед за М.А. Холодной с соавторами (2007), которые полагают, что в традициях отечественной психологической школы содержание данной шкалы в большей мере соответствует термину *Религиозная поддержка* (Холодная и др., 2007).

Список литературы

Абульханова К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред. А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. М.: Академический проект, 2000. С. 13–26.

Александров Ю.И., Александрова Н.Л. Субъективный опыт, культура и социальные представления. М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2009. 320 с.

Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. № 1. С. 3–16.

Брушлинский А.В. Психология субъекта: некоторые итоги и перспективы // Известия Российской академии образования. М.: Магистр, 1999а. С. 30–41.

Волкова Е.В. Взаимосвязь смысла и специальных способностей в росте самореализации человека // Мир психологии. 2017. № 3 (91). С. 106–113.

Волкова Е.В. Слово как фактор регуляции и концептуализации жизнедеятельности // *Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: материалы III Междунар. науч.-практ. конф.* 2018. С. 215–223.

Волкова Е.В. Технологии развития ментальных ресурсов. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 256 с.

Джидарьян И.Л. Категория активности и ее место в системе психологического знания // *Категория материалистической диалектики в психологии.* М.: Наука, 1988. С. 56–88.

Крюкова Т.Л. Возрастные и культурные различия в стратегиях совладающего поведения // *Психологический журнал.* 2005. № 2. С. 5–15.

Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: Авантитул, 2007. 60 с.

Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // *Психологический журнал.* 1997. Т. 18, № 5. С. 20–29.

Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 508 с.

Сергиенко Е.А. Принципы психологии развития: современный взгляд // *Психологические исследования.* Т. 5 (24). 2012. С. 1.

Холодная М.А., Берестнева О.Г., Муратова Е.А. Структура стратегий совладания в юношеском возрасте (к проблеме валидности опросника «Юношеская копинг-шкала»). *Вопросы психологии.* 2007. № 4. С. 143–156.

Холодная М.А., Хазова С.А. Феномен концептуализации как основа продуктивности интеллектуальной деятельности и совладающего поведения // *Психологический журнал.* 2017. № 5. С. 5–17.

Чуприкова Н.И. Время реакции человека: Физиологические механизмы, вербально-смысловая регуляция, связь с интеллектом и свойствами нервной системы. М.: Издательский дом ЯСК, 2019. 432 с.

Чуприкова Н.И. Психика и сознание как функция мозга. М.: Наука, 1985.

References

Abul'hanova K.A. *Rubinshtejnovskaja kategorija sub'ekta i ee razlichnye metodologicheskie znachenija* [Rubinstein's category of subject and its various methodological meanings]. *Problema sub'ekta v psihologicheskoy nauke* [The problem of the subject in psychological science], ed. by A.V. Brushlinskij, M.I. Volovikova, V.N. Druzhinin. Moscow, Akademicheskij proekt Publ., 2000, pp. 13–26. (In Russ.)

Aleksandrov Ju.I., Aleksandrova N.L. *Sub'ektivnyj opyt, kul'tura i social'nye predstavlenija* [Subjective experience, culture, and social perceptions]. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2009, 320 p. (In Russ.)

Ancyferova L.I. *Lichnost' v trudnyh zhiznennyh uslovijah: pereosmyslivanie, preobrazovanie situacij*

i psihologicheskaja zashhita [Personality in difficult life conditions: rethinking, transforming situations and psychological defense]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 1994, № 1, pp. 3–16. (In Russ.)

Brushlinskij A.V. *Psihologija sub'ekta: nekotorye itogi i perspektivy* [Psychology of the subject: some results and prospects]. *Izvestija Rossijskoj akademii obrazovanija* [News of the Russian Academy of education]. Moscow, Magistr Publ., 1999a, pp. 30–41. (In Russ.)

Volkova E.V. *Vzaimosvjaz' smysla i special'nyh sposobnostej v roste samorealizacii cheloveka* [The relationship of meaning and special abilities in the growth of human self-realization]. *Mir psihologii* [The world of psychology], 2017, № 3 (91), pp. 106–113. (In Russ.)

Volkova E.V. *Slovo kak faktor reguljacii i konceptualizacii zhiznedejatel'nosti: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii "Lichnost', intellekt, metakognicij: issledovatel'skie podhody i obrazovatel'nye praktiki"* [Word as a factor of regulation and conceptualization of life activity: materials of the III International scientific and practical conference "Personality, intelligence, metacognition: research approaches and educational practices"], 2018, pp. 215–223. (In Russ.)

Volkova E.V. *Tehnologii razvittija mental'nyh resursov* [The technologies of developing mental resources]. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2016, 256 p. (In Russ.)

Dzhidar'jan I.L. *Kategorija aktivnosti i ee mesto v sisteme psihologicheskogo znanija* [Category of activity and its place in the system of psychological knowledge]. *Kategorija materialisticheskoi dialektiki v psihologii* [The category of materialistic dialectics in psychology]. Moscow, Nauka Publ., 1988, pp. 56–88. (In Russ.)

Krjukova T.L. *Vozrastnye i kul'turnye razlichija v strategijah sovladajushhego povedenija* [Age and cultural differences in coping strategies]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2005, № 2, pp. 5–15. (In Russ.)

Krjukova T.L. *Metody izuchenija sovladajushhego povedenija: tri koping-shkaly* [Methods for studying coping behavior: three coping scales]. Kostroma, Avantitul Publ., 2007, 60 p. (In Russ.)

Nartova-Bochaver S.K. *"Coping behavior" v sisteme ponjatij psihologii lichnosti* ["Copying behavior" in the system of concepts of personality psychology]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 1997, vol. 18, № 5, pp. 20–29. (In Russ.)

Rubinshtejn S.L. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [Being and consciousness. Man and the world]. Sankt-Peterburg, Piter Publ., 2003, 508 p. (In Russ.)

Sergienko E.A. *Principy psihologii razvittija: sovremennyj vzgljad* [Principles of developmental psychology: a contemporary view]. *Psihologicheskie*

issledovanija [Psychological research], 2012, vol. 5 (24), pp. 1. (In Russ.)

Holodnaja M.A., Berestneva O.G., Muratova E.A. *Struktura strategij sovladanija v junosheskom vozraste (k probleme validnosti oprosnika "Junosheskaja koping-shkala")* [Structure of coping strategies in youth (to the problem of validity of the questionnaire "Youth coping scale")]. *Voprosy psihologii* [The questions of psychology], 2007, № 4, pp. 143–156. (In Russ.)

Holodnaja M.A., Hazova S.A. *Fenomen konceptualizacii kak osnova produktivnosti intelektual'noj dejatel'nosti i sovladajushhego povedenija* [The phenomenon of conceptualization as the basis of productivity of intellectual activity

and coping behavior]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 2017, № 5, pp. 5–17. (In Russ.)

Chuprikova N.I. *Vremja reakcii cheloveka: Fiziologicheskie mehanizmy, verbal'no-smyslovaja reguljacija, svjaz' s intellektom i svojstvami nervnoj sistemy* [Human reaction time: Physiological mechanisms, verbal and semantic regulation, connection with intelligence and properties of the nervous system]. Moscow, Izdatel'skij dom JaSK Publ., 2019, 432 p. (In Russ.)

Chuprikova N.I. *Psihika i soznanie kak funkcija mozga* [Psychics and consciousness as a function of the brain]. Moscow, Nauka Publ., 1985. (In Russ.).

**БЕРЕМЕННОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ДИАДИЧЕСКОГО СОВЛАДАНИЯ:
МЕТААНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ЗАРУБЕЖНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ**

Исследование поддержано Министерством высшего образования и науки
FZEW-2020-0005

В статье обсуждается посредническая роль диадического копинга в широком круге вопросов, так или иначе взаимосвязанных с контекстом беременности и последующим появлением ребенка: супружеская адаптация, качество жизни, взрослая романтическая привязанность, родительская компетентность, родительский стресс и депрессия, – на примере метаанализа эмпирических зарубежных исследований. Период ожидания ребенка трактуется в качестве общего (совместного) для партнёров стрессора, что соответствует общепринятому в зарубежной и российской психологии ракурсу осмысления беременности и первого постнатального года в условиях изменяющегося социокультурного контекста. Затрагиваются многие аспекты гендерных различий в использовании диадического совладания. Констатируется, что неэффективный диадический копинг в близких отношениях вызывает риск семейного неблагополучия и дисфункций ее членов, при этом основной акцент ставится не только на фактически оказываемой поддержке, сколько на ее субъективном восприятии. Делается вывод о целесообразности изучения внутренних механизмов диадического совладания в период ожидания партнёрами ребенка на российской выборке как одном из возможных путей терапевтической поддержки семьи в ситуации стресса.

Ключевые слова: беременность, пара (диада), диадический стресс, супружеская адаптация, качество жизни, романтическая привязанность, родительский стресс, депрессия, родительская компетентность, диадическое совладание.

Информация об авторе: Одинцова Оксана Юрьевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8513-9305>, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: Oksana2186@yandex.ru

Дата поступления статьи: 17.09.2020.

Для цитирования: Одинцова О.Ю. Беременность в контексте диадического совладания: метаанализ современных зарубежных публикаций // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 106-111. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-106-111>.

Oxana Yu. Odintsova
Kostroma State University

**PREGNANCY IN THE CONTEXT OF DYADIC COPING:
A META-ANALYSIS OF FOREIGN PUBLICATIONS**

The study is supported by Ministry of Higher Education and Science
FZEW-2020-0005

In the present article the mediating role of dyadic coping is discussed in various aspects, which one way or another are related to the context of pregnancy and the subsequent birth of a child, through the meta-analysis of empirical foreign researches. These are such aspects as spouses adaptation, quality of life, adult romantic affection, parental confidence, parental stress and depression. The period of expecting a child is seen as a common stress factor for the partners. This corresponds to the concept of pregnancy and first postnatal year under the changing social and cultural context that was generally accepted by the foreign and Russian psychology. In addition, the article addresses many aspects of gender-based differences in the use of dyadic coping. It is noted that in close relationship ineffective dyadic coping can cause the risk of family problems and dysfunction of its members, in such a case the emphasis is placed not so much on the support provided but on its subjective perception. The article concludes that the dyadic coping internal mechanisms in the period of expecting a child would be useful to study on a Russian sample as one of the possible ways of therapeutic support of family under stress

Keywords: pregnancy, a couple (dyad), dyadic stress, marital adjustment, quality of life, romantic attachment, parental stress, depression, parental confidence, dyadic coping.

Information about the author: Odintsova Oxana Yu., ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8513-9305>, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: Oksana2186@yandex.ru

Article received: September 17, 2020.

For citation: Odintsova O.Yu. Pregnancy in the context of dyadic coping: a meta-analysis of foreign publications. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 3, pp. 106-111. (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-106-111>.

Обсуждение беременности как периода естественного пролонгированного нормативного стресса не вызывает сомнений в виду очевидных физиологических, психологических и социальных трансформаций, происходящих с субъектами и с парой. Однако отечественные работы, затрагивающие проблемное поле стресса беременности, до недавнего времени акцентировались на индивидуальных переживаниях каждого из партнёров в отдельности, а именно на материнском или отцовском стрессе, детерминированном ожиданием и появлением ребенка. В зарубежной психологии авторитетен подход, рассматривающий стрессогенные жизненные события в близких отношениях (такие, как беременность, болезнь, измена, развод, потеря работы одним из партнеров и пр.) как явления не столько индивидуальные, сколько надиндивидуальные (диадические), то есть перестраивающие функционирование диады в целом и требующие от нее совместно выработанного ответа (принятия решения или действия), направленного на совладание со стрессом и обеспечивающего целостность и жизнестойкость пары (например: [Alves et. al.; Brandão et al.; Molgora et. al.]).

Методологическим обоснованием данного курса проблематики выступает международно признанная системно-транзактная модель стресса и совладания Г. Боденманна. (Иллюстрацией этого тезиса служат следующие цифры: ввод ключевого слова «dyadic coping» в поисковой интернет-платформе Web of Science (WoS) демонстрирует впечатляющую цифру развития исследований диадического стресса и копинга с 1992 года – в 1992 году 4 публикации ссылались на работы, сопряженные с диадическим копингом; в 2019 году – 1 347 публикаций).

Ключевым звеном концепции Г. Боденманна выступает тезис о взаимозависимости супругов, означающий, что стресс одного из субъектов близких отношений всегда влияет на другого: «...оценка стресса одного из партнёров согласуется, а в некоторых случаях даже зависит от другого партнёра, который воспринимает, интерпретирует и декодирует эти сигналы и отвечает на них различными формами (диадического) совладания» [Bodenmann: 36]. Помимо инструментария, разработанного Г. Боденманном для измерения диадического копинга как многомерного конструкта, в англоязычных работах используется так называемая «субъект-партнерская модель взаимозависимости». Ее сущность сводится к определенной организации эмпирического исследования (например, объем выборки основывается на совокупности пар участников, а не количестве индивидов, анализируются не индивидуальные результаты исследования, а диадические) и специфической математической обработке результатов. Использование

данных подходов позволяет анализировать конкретные формы взаимозависимости партнёров (насколько один испытуемый находится под влиянием другого) и определять «мишени воздействия»: выступает ли ключевым звеном терапевтического процесса отдельный индивид или пара как единица анализа [Ledermann et al.].

Данная методология в полной мере реализована в ряде зарубежных научных изысканий (преимущественно португальских, итальянских и американских), посвященных беременности как диадическому стрессору, и находится с 2018 г. на пике популярности среди работ по перинальной психологии. Обобщая проанализированные публикации, обсудим их главные идеи.

Диадическое совладание, качество жизни и супружеская адаптация: взаимообусловленность в контексте беременности

Беременность определяется как потенциальный диадический стрессор, поскольку изменения, связанные с репродуктивным периодом, предъявляют требования не только к женщине, но и к мужчине и выступают фактором дестабилизации супружеских отношений. В частности, указываются трудности в брачно-семейной адаптации, снижение качества жизни, неудовлетворенность социальными связями, увеличение депрессивной и тревожно-фобической симптоматики партнёров. Отмечается, что в некоторых парах негативные тенденции имеют склонность к эскалации во время перехода к родительству и удерживаются в течение 6–12 месяцев после рождения ребенка. В то же время способы, с помощью которых супруги справляются со стрессом беременности вместе, выступают важным предиктором функционирования их отношений и стабильности. Именно поэтому один из основных акцентов в зарубежных работах ставится на изучении различных аспектов совладания, поскольку основная цель эффективного диадического копинга заключается в снижении стресса и усилении субъективного благополучия партнёров [Alves et. al.; Brandão et al.; Chen et al.; Molgora et. al. и др.].

Так, с целью определения специфики совместного совладания супругов в выборке из 320 португальских пар (N = 640) исследовался диадический копинг, качество жизни, супружеская адаптация и партнёрство во время беременности. Результаты выявили значимые корреляции между диадическим совладанием и качеством жизни супругов, при этом индикатором связи выступает супружеская адаптация как маркер напряжения в паре [Brandão et al.]. Иными словами, чем эффективнее диадическое совладание, тем выше субъективное качество жизни каждого из партнеров. В свою очередь, это способствует успешному приспособлению супругов друг к другу и к тем трудностям, с которыми сталкивается семья в период ожидания ребенка.

Ухудшение супружеской адаптации свидетельствует об использовании негативного копинга в диаде, включающего враждебные, амбивалентные, поверхностные действия и слова, оказывающие разрушительное влияние на отношения; а также об отсутствии в паре практики совместного преодоления стресса.

Данное исследование полностью согласуется с выполненной ранее работой с итальянской выборкой из 78 первородящих женщин и их супругов ($N = 1156$), а именно: общий (совместный) диадический копинг, предполагающий, что оба партнёра испытывают стресс беременности и совместно прикладывают усилия, чтобы с ним справиться, содействует высокой адаптации партнёров в браке. Семейное неблагополучие и риск неудовлетворенности существует в парах, неспособных реализовать адаптивный диадический копинг [Molgora et al.].

В указанных работах также обнаружены гендерные различия: для мужчин связь качества жизни с супружеской адаптацией статистически более сильна и значима, чем для женщин [Brandão et al.; Molgora et al.]. Однако исследования иных диадических стрессоров демонстрируют, что подобное соотношение более выражено у женщин, нежели у мужчин (например: [Proulx et al.]). Объяснением, вероятно, служит специфический контекст стресса беременности: для мужчин беременность является непрямым стрессором (у них не может быть опыта растущего внутри плода), следовательно, напряжение в диаду привносится опосредованно, через переживания женщины, столкнувшейся с проблемами во время вынашивания ребенка и сообщившей о них партнёру; для женщины беременность – прямой стрессор. В этой связи можно говорить о повышении значимости для мужчины взаимоотношений с партнёршей в период беременности, поскольку данный фактор оказывает прямое воздействие на его субъективное благополучие и качество жизни. Собственно, это и один из способов для мужчины «быть ближе» к своему будущему ребенку – через более глубокие интимно-личностные отношения с женщиной-партнёршей. Очевидно, что выявление подобной взаимосвязи характерно для мужчин, максимально вовлеченных в обсуждаемые обстоятельства.

Диадический копинг, взрослая романтическая привязанность и родительская компетентность: взаимовлияние и специфика

Проблема диадического совладания также освещена в фокусе родительской адаптации к появлению ребенка как общему внешнему стрессору. В лонгитюдном исследовании, длящемся от II триместра до 6-го месяца послеродового периода, с участием 92 португальских пар ($N = 184$) изучались взаимосвязи типов романтической привязанности партнёров с родительским стрессом /

родительской компетентностью, а также роли диадического копинга в этих процессах. Констатируется, что в парах с избегающим типом привязанности отмечается низкая эффективность диадического совладания после родов, что увеличивает родительский стресс (как правило, у матери) и снижает уверенность в родительской компетентности [Alves et al. 2019]. Данные результаты логичны, поскольку субъекты с избегающим типом романтической привязанности зачастую склонны испытывать дискомфорт при выстраивании близких отношений, эмоционально холодны с партнёром, реже участвуют в совместном преодолении трудностей, что отражается на качестве диадического копинга – его неэффективности и недостаточности. Не получив поддержки со стороны партнёра, другой участник близких отношений испытывает чувство одиночества и разочарования, эти переживания усиливают стрессовое состояние. Круг негативных переживаний закольцовывается, в результате испытываемые ощущают себя некомпетентными в родительской роли и неспособными к выполнению задач по уходу за ребенком и отклику на его потребности. В то же время реализация общего (совместного) диадического копинга отцом детерминирует снижение материнского родительского стресса, равно как и эффективное использование совместного диадического копинга партнёрами содействует повышению уверенности супругов в родительской компетентности в долгосрочной перспективе.

Верно и другое: нередко определяющей с точки зрения родительской адаптации для личности выступает тип собственной привязанности, а не партнёра. Сосредоточенность субъекта с избегающим типом привязанности на собственных переживаниях, сомнения в доступности и надёжности другого партнёра удерживают «избегающего» субъекта от реализации в близких отношениях практики совместного совладания. При этом тревожный тип привязанности не выступает прогностическим показателем адаптации к родительству [Alves et al. 2019].

В исследовании отражен и гендерный аспект: к избегающему типу привязанности склонны мужчины (что отчасти обусловлено социально-экономическим и культурным контекстом – основная нагрузка по уходу за ребенком делегируется женщине). Соответственно, фабула взаимосвязи между привязанностью, копингом и стрессом выглядит следующим образом: чем больше у отцов выражена избегающая привязанность, тем меньший вклад они вносят в диадическое совладание, тем больший родительский стресс ощущают матери. Любопытна и другая связь: чем меньше «избегающие» отцы вкладывают ресурсы в диадическое совладание, тем больше они уверены в собственной родительской компетентности [Alves et al. 2019];

Alves et al. 2020]. Можно предположить, что этой частью мужской выборки парное (совместное) совладание рассматривается как признак неспособности к управлению проблемными ситуациями самостоятельно. В то же время «избегающие» матери снижают родительскую компетентность отца.

Итак, проведенное исследование позволяет утверждать наличие связи между типом романтической привязанности у взрослых и использованием стратегий диадического совладания; конкретнее – избегающая привязанность ограничивает реализацию продуктивного диадического копинга.

Диадическое совладание в парах с депрессивной симптоматикой в период ожидания ребенка

Определённый научный интерес представляет вопрос о диадическом совладании в парах, переживающих не только нормативный стресс беременности, но и иную дисфункцию ее членов. Так, в португальской выборке из 289 пар (N = 578), часть женщин-испытуемых (N = 232) характеризовалась признаками расстройства эмоциональной сферы. Основная цель работы заключалась в сравнении форм диадического совладания у женщин с выраженной депрессивной симптоматикой и адекватным эмоциональным состоянием во время беременности. Результаты ожидаемы: поскольку женщины с депрессивным симптомом испытывают большую трудность в коммуникации и совместной деятельности, меньше проявляют эмоциональной привязанности в близких отношениях, они хуже справляются с напряжением (вкладывают недостаточно усилий для совместного (парного) совладания и демонстрируют неэффективные формы индивидуального копинга) [Alves et al. 2018]. Диадическое совладание в подобной ситуации реализуется двумя основными способами: в случае включенности и эмоциональной устойчивости мужчина проявляет поддерживающий диадический копинг; в ситуации истощения – негативный (выражающийся в неестественности поведения, «разжигании» конфликтов, избегании партнёра и др.). Вместе с тем депрессия выступает дополнительным фактором стресса, усиливающим нагрузку в паре, то есть у другого партнёра выявляются признаки тревожного/депрессивного состояния в связи с нехваткой ресурсов как для протезирования, так и для самопомощи [Chen et al.]. Наконец, в диадах, где оба партнёра испытывают высокий уровень депрессивных симптомов, прослеживается низкий уровень удовлетворенности и сплоченности [Alves et al. 2018].

Таким образом, полученные данные еще раз подчеркивают принципиальную значимость работы с парой как единицей анализа и психопрофилактики в контексте стресса беременности, поскольку у обоих партнёров присутствует потребность в поддержке и реализации поведения, способствующего успешному совладанию. При этом определенное влияние на желание выразить под-

держку и помощь партнёру оказывает понимание субъектом равенства и соразмерности производимого вклада – собственного и партнёра – в редуцирование напряжения. Зарубежные коллеги предлагают концептуализировать следующие виды субъективного представления индивида о «балансе» усилий в паре в противостоянии стрессу:

– соответствие в восприятии поддержки: субъект осознает, что оказываемая партнёру помощь идентична получаемой («в нашей паре каждый получает столько же, сколько отдает»);

– соответствие в выражении поддержки: субъект предполагает, что реализация копинг-поведения пары адекватна стрессовому воздействию («наш ответ стрессу равнозначен его специфике и степени воздействия»);

– соответствие в получении поддержки: субъект оценивает репертуар совладающего поведения пары (и партнёра) как продуктивный/непродуктивный, согласованный/противоречивый в противостоянии стрессу («наше поведение в стрессе эффективно и совместно/нецелесообразно и неравнозначно») [Alves et al. 2018: 19].

Очевидно, что в этом случае речь идет о рефлексии взаимности, справедливости и равнозначности обмена поддержкой внутри пары. В диадах, где помощь воспринимается как взаимная (акцентируем: именно воспринимается, но, может быть, не оказывается реально), близкие отношения более гармоничны (у партнеров возникает чувство особой когнитивной и эмоциональной связи друг с другом). В то же время ощущение отсутствия поддержки от партнёра или ее получение без ответной реакции приводит к неблагоприятным последствиям для пары [Bar-Kalifa et al.]. Обсуждая стресс беременности и переход к родительству, можно с уверенностью отметить, что оба партнёра находятся в ситуации ожидания помощи друг от друга. В этой связи не только фактическое «ориентированное на партнёра поведение» в паре, но и восприятие его таковым повышает качество взаимоотношений, а дисбаланс усилий партнеров – снижает.

Отметим, что современные отечественные научные работы по перинатальной психологии и психологии родительства подтверждают результаты зарубежных коллег для российской выборки. Например, в исследовании стресса беременности на примере рождения второго ребенка установлено, что в тех парах, где оба супруга реализуют позитивно направленный диадический копинг при решении проблем, партнёры оценивают качество собственных отношений выше, чем в тех парах, где применяют смешанный (не одинаковый у обоих) диадический копинг. Самые низкие показатели удовлетворенности браком получены у супругов с избегающим типом супружеского совладания (причем удовлетворенность браком мужчин в этих супружеских парах значительно ниже,

чем у женщин). Соответственно, совместное совладающее поведение супругов связано с большей удовлетворенностью отношениями. В случае же рассогласования стилей супружеского копинг-поведения или неадекватного подхода к выходу из стрессовой ситуации нормативный стресс может перерасти в стресс экстремальный, дестабилизирующий семью [Калугина].

Активно разрабатываются проблемы диадического совладания с общими для пары стрессорами [Екимчик, Крюкова; Крюкова, Екимчик, Опекина]. Однако ряд вопросов требуют дополнительного изучения в контексте стресса беременности: соотношение диадического и индивидуального совладания, вклад партнёров в продуктивный и эффективный диадический копинг, гендерные аспекты продуктивности/непродуктивности использования диадических копинг-стратегий, триггерные механизмы, через которые партнёру транслируется запрос о поддержке, субъективное восприятие помощи от партнера и пр. – в виду особой социально-демографической важности психопрофилактики дисфункций семьи на этапе ожидания ребенка.

Обобщая рассмотренные современные публикации, можно сделать следующие *выводы*:

1. Беременность является общим (совместным) нормативным пролонгированным стрессом, влияющим на обоих членов пары. Для женщины беременность выступает прямым стрессором, который она воспринимает, интерпретирует и транслирует партнёру; для мужчины – непрямым стрессором, поскольку он «расшифровывает» сигналы партнёрши. Однако оба партнера вынуждены реагировать на стресс с помощью навыков совладания, в том числе диадического (совместного, парного).

2. Учитывая общий и взаимозависимый характер интеракции партнёров в близких отношениях, умение пары использовать эффективное диадическое совладание для преодоления трудностей, связанных с беременностью, влияет на такие параметры совместных отношений, как супружеская адаптация, качество жизни, родительская компетентность и родительский стресс. Эмпирически доказано, что специфику диадического копинга обуславливают тип взрослой романтической привязанности и эмоциональное состояние партнёра (на примере депрессивной симптоматики), а также субъективное восприятие поддержки, которая поступает от партнёра.

3. Выявлены гендерные различия в выборе способов диадического совладания в процессе беременности женщины: мужчины вносят меньший вклад в диадическое совладание (что может быть интерпретировано культурным фактором: традиционно женщина рассматривается как «получатель» ухода, а мужчина – как его «поставщик»). Вместе с тем данный вопрос требует дополнительного эмпирического изучения.

4. В целях поддержки психологически здорового климата в семье в период ожидания ребенка целесообразна психотерапевтическая поддержка пары, а не отдельному субъекту. Роль мужчины как одного из главных ресурсов в совладании с нормативным стрессом беременности остается недооценённой. При этом уязвимость мужчины в данной стрессовой ситуации представляется высокой.

Список литературы

Екимчик О.А., Крюкова Т.Л. Диадический копинг в российских парах: исследование психометрических качеств Опросника диадического совладания Г. Боденманна // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2017. Т. 10, № 55. С. 4. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.08.2020).

Калугина Е.Л. Совладающее поведение супругов после рождения в семье второго ребенка: дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2012. 187 с.

Крюкова Т.Л., Екимчик О.А., Опекина Т.П. Психология совладания с трудностями в близких (межличностных) отношениях. Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2019. 340 с.

Alves S., et al. Dyadic coping and dyadic adjustment in couples with women with high depressive symptoms during pregnancy. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 2018, vol. 1, pp. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1080/02646838.2018.1490496> (access date: 20.05.2020).

Alves S., et al. Romantic attachment, dyadic coping, and parental adjustment across the transition to parenthood. *Personal Relationships*, 2019, vol. 26, pp. 286–309. URL: <https://doi.org/10.1111/per.12278> (access date: 09.06.2020).

Alves S., et al. Intra-couple similarity in dyadic coping and partners' adjustment to the birth of a child. *European Journal of Social Psychology*, 2020, vol. 50, pp. 18–34. DOI: <https://doi.org/10.1002/ejsp.2597> (access date: 10.06.2020).

Bar-Kalifa E., et al. Daily support equity in romantic couples: Response surface analyses of monadic and dyadic data *Social Psychological and Personality Science*, 2018, vol. 9, pp. 790–801. DOI: <https://doi.org/10.1177/1948550617725150> (access date: 12.09.2020).

Bodenmann G. Dyadic coping and its significance for marital functioning. *Couples coping with stress: Emerging perspectives on dyadic coping*. Washington, DC, American Psychological Association, 2005, pp. 33–50.

Brandão T., et al. Dyadic coping, marital adjustment and quality of life in couples during pregnancy: an actor-partner approach. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 2020, vol. 38, pp. 49–59. DOI: [10.1080/02646838.2019.1578950](https://doi.org/10.1080/02646838.2019.1578950) (access date: 19.05.2020).

Chen Y.H., et al. High risk of depression, anxiety, and poor quality of life among experienced fathers, but

not mothers: A prospective longitudinal study. *Journal of affective disorders*, 2019, vol. 242, pp. 39–47. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.042>

Ledermann T., et al. Assessing mediation in dyadic data using the actor–partner interdependence model. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 2011, vol. 18, pp. 595–612. DOI: <https://doi.org/10.1080/10705511.2011.607099> (access date: 02.09.2020).

Molgora S., et al. Dyadic coping and marital adjustment during pregnancy: A cross-sectional study of Italian couples expecting their first child. *International Journal of Psychology*, 2019, vol. 54, pp. 277–285. DOI: <https://doi.org/10.1002/ijop.12476> (access date: 10.05.2020).

Proulx C.M., et al. Marital quality and personal well-being. A metaanalysis. *Journal of Marriage and Family*, 2007, vol. 69, pp. 576–593. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2007.00393.x> (access date: 08.05.2020).

References

Ekimchik O.A., Kryukova T.L. *Diadicheskiy koping v rossiyskikh parakh: issledovaniye psikhometricheskikh kachestv Oprosnika diadicheskogo sovladaniya G. Bodenmanna* [Dyadic coping in Russian couples: a study of the psychometric qualities of Bodenmann's Dyadic Coping Questionnaire]. *Psikhologicheskiye issledovaniya: elektronnyy nauchnyy zhurnal* [Psychological research: electronic scientific journal], 2017, vol. 10. URL: <http://psystudy.ru> (access date: 20.08.2020). (In Russ).

Kalugina E.L. *Sovladayushcheye povedeniye suprugov posle rozhdeniya v sem'ye vtorogo rebenka: dis. ... kand. psihol. nauk* [The coping behavior of the couples after the second child birth in the family: PhD thesis]. Kostroma, 2012, 170 p. (In Russ).

Kryukova T.L., Ekimchik O.A., Opekina T.P. *Psikhologiya sovladaniya s trudnostyami v blizkikh (mezhlichnostnykh) otnosheniyakh* [Psychology of coping with difficulties in close (interpersonal) relationships]. Kostroma, Kostrom. gov. un-ty publ., 2019, 340 p. (In Russ).

Кирпичник Ольга Владимировна
Костромской государственный университет
Екимчик Ольга Александровна
Костромской государственный университет

КОПИНГ И БЛАГОПОЛУЧИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА: КОНТЕНТ-АНАЛИЗ НАРРАТИВОВ

Исследование поддержано Министерством высшего образования и науки
FZEW-2020-0005

В статье рассматривается актуальная проблема совладания родителей со стрессовой ситуацией диагноза ребенка с генетическими особенностями. Сделана попытка определить: какие копинг-стратегии и ресурсы не только способствуют совладанию родителей с ситуацией диагноза ребенка, но и субъективному благополучию родителей? Авторами обсуждаются результаты контент-анализа историй кровных родителей детей с синдромом Дауна, полученные от благотворительных организаций-попечителей и из открытых источников (n = 52). Анализируются эмоциональный аспект переживания ситуации, трудности на этапе узнавания диагноза, копинг-стратегии, ресурсы, задействованные в процессе принятия и совладания, субъективное благополучие родителей на этапах узнавания диагноза и этапа интервью (через 1–12 лет). При анализе различий использовался многофункциональный критерий углового преобразования Фишера. В восприятии и оценке трудностей у матерей и отцов нет различий на этапах узнавания диагноза и момента интервью, но существуют достоверные различия в ресурсах и стратегиях совладания с этими трудностями. Особенности трудностей на разных этапах, различия в структуре ресурсов и интенсивности стратегий совладания (особенно у матерей) свидетельствуют о динамике переживания ситуации и адаптации к ней.

Ключевые слова: нарративы, контент-анализ, копинг, ресурсы, семьи детей с ОВЗ, синдром Дауна, благополучие.

Информация об авторах: Кирпичник Ольга Владимировна, соискатель, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4374-1541>, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: ovkirpichnik@yandex.ru

Екимчик Ольга Александровна, кандидат психологических наук, доцент, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6527-0210>, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: olga-ekimchik@rambler.ru

Дата поступления статьи: 01.07.2020.

Для цитирования: Кирпичник О.В., Екимчик О.А. Копинг и благополучие родителей детей с синдромом Дауна: контент-анализ нарративов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 112-120. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-112-120>.

Olga V. Kirpichnik
Kostroma State University
Olga A. Ekimchik
Kostroma State University

VALUES, COPING AND WELL-BEING OF PARENTS WITH CHILDREN WITH GENETIC DISEASES: NARRATIVES CONTENT ANALYSIS

The study is supported by Ministry of Higher Education and Science
FZEW-2020-0005

The paper discusses one of topical problems, connected to a distress of a child being diagnosed with a genetic disease situation – parents' coping with that. An attempt was made to determine what strategies and resources not only contribute to the parental coping with the situation of the child's diagnosis, but also the subjective well-being of the parents? The authors present the results of narratives of native parents of children with Down syndrome (received from charity societies and open sources; n = 52). The emotional aspect of parents' experience, their difficulties at the stage of recognising the diagnosis, coping strategies and resources involved in accepting process, and the parents' subjective well-being at the stages of recognising the diagnosis and the stage of the interview (after 1–12 years) are analysed. The Ronald Fisher's multifunctional angular transformation was used for analysing the differences. Mothers and fathers show no differences in the perception and assessment of difficulties at the stages of recognition of the diagnosis and the moment of the interview, but there are significant differences in the resources and strategies for coping with these difficulties. Features of difficulties at different stages, differences in the structure of resources and the intensity of coping strategies (especially among mothers) indicate the dynamics of experiencing the situation and adapting to it.

Keywords: narrative, content analysis, coping strategies and resources, families of disabled children, Down syndrome, well-being.

Information about the authors: Olga V. Kirpichnik, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4374-1541>, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: ovkirpichnik@yandex.ru

Olga A. Ekimchik, Candidate of Psychological Sciences, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6527-0210>, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: olga-ekimchik@rambler.ru

Article received: July 1, 2020.

For citation: Kirpichnik O.V., Ekimchik O.A. Values, coping and well-being of parents with children with genetic diseases: narratives content analysis. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 3, pp. 112-120 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-112-120>.

Ежегодно в России рождается около 2000 детей с синдромом Дауна [Downside up]. В недавнем прошлом судьба родившегося ребенка с генетической патологией была практически предрешена: он оказывался в специализированном учреждении без надежды на полноценную жизнь и развитие. В настоящее время расширяются возможности диагностики, развиваются формы реабилитации и социализации, меняется общественное мнение по отношению к людям с синдромом Дауна, в том числе благодаря целенаправленной работе в этой сфере благотворительных и общественных организаций. Тем не менее проблема качества жизни, совладания с трудностями и психологического благополучия семей с детьми с ОВЗ продолжает оставаться актуальной [Хазова, Адеева]. Долгое время на первый план выходили трудности ребенка и в стороне оставались вопросы психологического благополучия родителей детей с ОВЗ. При этом в исследованиях отмечается, что для успешной адаптации ребенка к социуму ему необходим проводник – взрослый, от которого зависит его развитие в настоящем и будущем в рамках имеющихся возможностей [Сергиенко: 10]. Рождение в семье ребенка с ОВЗ сравнивают с экстремальным стрессом, который может сопровождаться дезадаптационными процессами, затрагивающими сферы психического и физического здоровья [Ткачева: 11]. Если в развитии ребенка наблюдаются какие-то проблемы или нарушена его социализация, то важно учесть психологическое состояние родителей, социально-психологический климат семьи, уровень совладания с трудностями. *Совладающее поведение* – это целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессом) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, через осознанные стратегии действий. Это сознательное поведение направлено на активное изменение, преобразование ситуации, поддающейся контролю, или на приспособление к ней, если ситуация контролю не поддается [Крюкова, Сапоровская: 13].

Эффективность сопровождения специалистами детей с нарушениями развития зависит от того, в какой степени удастся нормализовать качество жизни, активизировать и укрепить ресурсы родителей [Малярчук и др.: 8]. Широко освещены

результаты исследований о влиянии отношений матери и ребенка на его развитие в раннем возрасте [Ткачева: 49]. Согласно исследованию субъективного счастья у матерей и их детей юношеского возраста, чем выше уровень субъективного ощущения счастья у матерей, тем выше этот уровень у их детей [Пермякова, Муртазина: 90]. В исследованиях также отмечено, что важно уделить больше внимания изучению роли отцов и получению информации непосредственно от них [Davys D., Mitchell D., Martin R.; Sullivan A.; Грозная: 63]. Поэтому важно и актуально продолжать исследования позитивного опыта совладания родителей со стрессом диагноза ребенка и его детерминанты.

В данной статье приводятся результаты одного из этапов диссертационного исследования взрослых, вовлеченных в воспитание детей с генетическими заболеваниями. В целом целью исследования является теоретическое и экспериментальное обоснование связи ценностных ориентаций, совладания и субъективного благополучия взрослых, вовлеченных в воспитание детей с ОВЗ (генетическими заболеваниями). В фокусе внимания исследования взрослые – родители, воспитатели детских домов, специалисты, волонтеры с длительным сроком помощи детям с генетическими аномалиями [Кирпичник: 83].

Данная статья представляет часть исследования, а именно контент-анализ интервью кровных родителей детей с синдромом Дауна. Контент-анализ относится к неопросным методам и позволяет количественно анализировать нарратив по проблеме исследования без какого-либо влияния на респондента со стороны исследователя, что позволяет собрать объективный разносторонний материал [Ньюман: 120].

Проблема исследования

Какие копинг-стратегии и ресурсы способствуют совладанию родителей с ситуацией диагноза ребенка с генетическими особенностями и субъективному благополучию родителей?

Гипотезы исследования

1. Момент узнавания диагноза ребенка является эмоционально сложным этапом совладания родителей со стрессом 2. Продуктивные стратегии совладания могут способствовать благополучию родителя 3. Существуют различия в восприятии трудностей, ресурсах и стратегиях совладания у матерей и отцов.

Метод

Интервью, истории-нарративы кровных родителей детей с синдромом Дауна о рождении и воспитании детей, полученные из открытых источников и напрямую от благотворительных организаций-попечителей семей особых детей. Основными критериями отбора интервью из предоставленного массива кейсов были период публикации (2003–2018 годы), описание личной истории родителя/супругов из первых уст, наличие синдрома Дауна у ребенка, готовность респондента делиться опытом. Между моментом узнавания диагноза и моментом интервью прошло от 1 года до 12 лет.

Методы обработки

Контент-анализ интервью: неопросная исследовательская техника объективного, систематического качественно-количественного описания содержания текстов [Митина, Евдокименко: 32]. Также использовались методы математико-статистической обработки данных: процентирование и многофункциональный критерий углового преобразования Фишера. В качестве интервью выбраны личные истории, содержащие факты и события, осмысление опыта конкретными людьми – родителями, воспитывающими детей с синдромом Дауна.

Выборка

Данные интервью кровных родителей – 52 кейса (среди них мужчины – 7, женщины – 45). В выборке преобладают женщины, что может быть объяснено естественными причинами – отцы довольно часто покидают семью с ребенком с ОВЗ; с другой стороны, мужчины менее склонны открыто делиться чувствами и переживаниями в связи с проблемой.

Процедура подготовки данных

В качестве смысловых тем анализа для ответов кровных родителей были выделены следующие: 1. Узнавание диагноза при рождении 2. Совлада-

ние со стрессом геномной патологии ребенка и сопутствующими трудностями 3. Стратегии и ресурсы совладания на момент интервью 4. Оценка субъективного благополучия родителя на момент интервью.

Результаты и их обсуждение

Рассмотрим результаты анализа в рамках каждой выделенной смысловой темы. **Смысловая тема 1.** Узнавание диагноза (обстоятельства узнавания, эмоциональный аспект восприятия диагноза, главные трудности на этом этапе).

Большинство ответов респондентов свидетельствуют о сложности этапа узнавания диагноза. 29 % женщин и 14 % мужчин отмечают, что узнали о диагнозе на этапе беременности. Это давало возможность морально и психологически подготовиться к принятию ребенка, принять осознанное решение о его принятии в семью. «Внутренняя готовность к принятию в семью ребенка с синдромом Дауна» была отмечена в 24 % кейсах мам и 14 % кейсов пап. Поддержку и принятие супругом отметили 33 % женщин и 14 % мужчин, что также смягчает напряжение в данной ситуации. Для большинства семей респондентов обстоятельства узнавания диагноза являются сложными, провоцирующими стресс. Неготовность к диагнозу, а также шок отмечены в преобладающей доле интервью – более 50 % женщин и более 70 % мужчин (рис. 1). При этом трудность ситуации осложнялась давлением медицинского персонала и родственников (предложения прервать беременность, отказаться от ребенка). Необходимо отметить, что в данном случае не выявлено различий между мужчинами и женщинами в характеристике восприятия обстоятельств узнавания диагноза. Ситуация воспринимается стрессовой, трудной обоими супругами.

Стрессогенность ситуации и ее острота отражены в эмоциональных переживаниях респон-

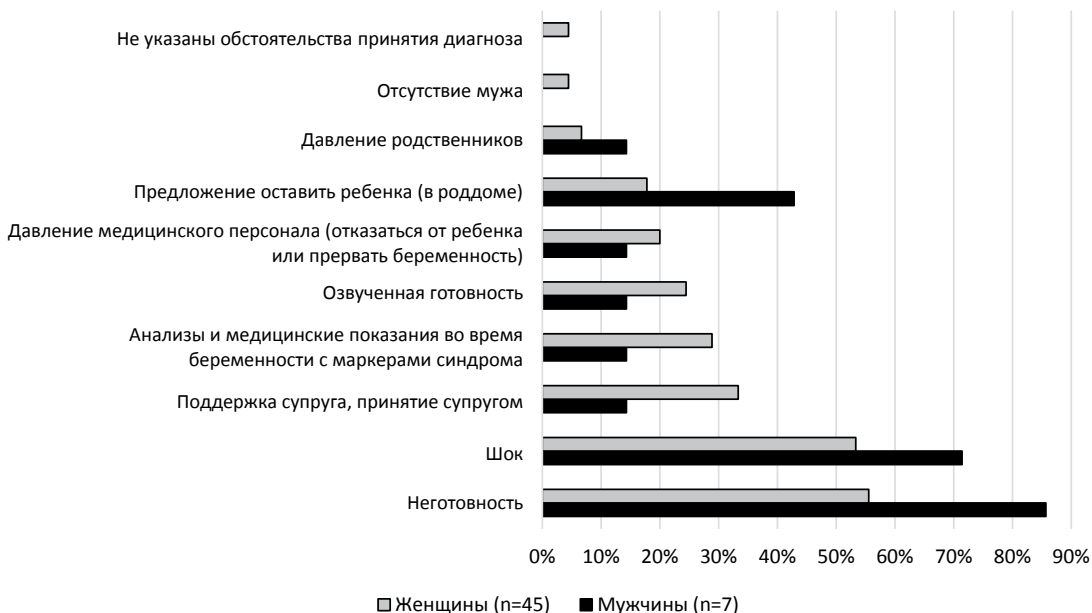


Рис. 1. Характеристика обстоятельств узнавания диагноза

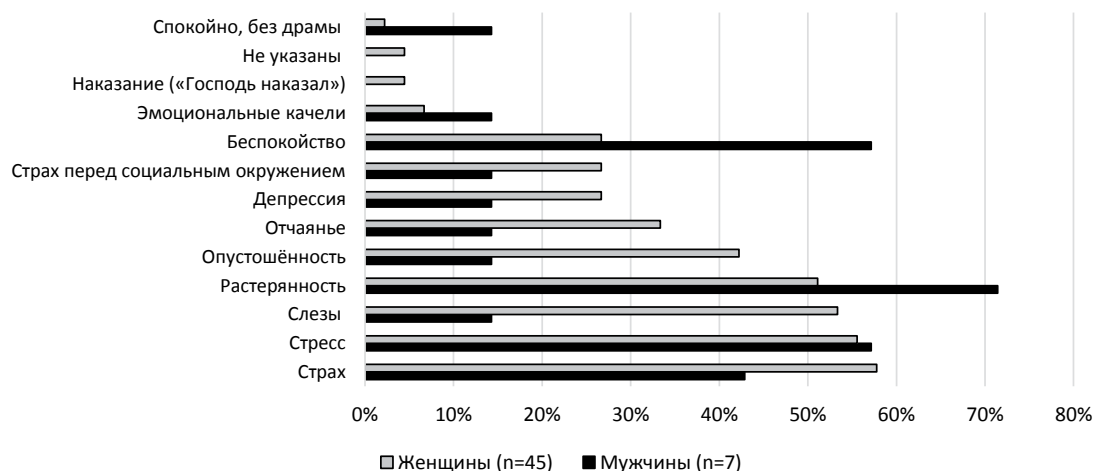


Рис. 2. Эмоциональное состояние при восприятии диагноза

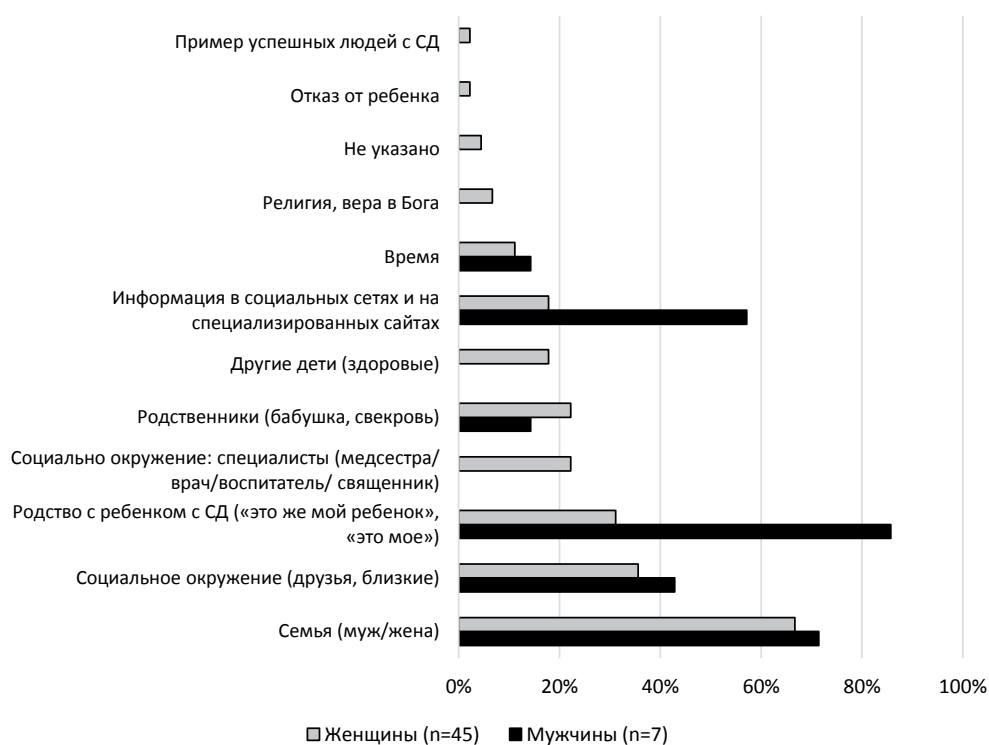


Рис. 3. Характеристика ресурсов родителей, которые помогли им принять диагноз

дентов (рис. 2), о которых люди говорили в интервью. Прямо заявляют о том, что диагноз – это стресс более 55 % матерей и 57 % отцов. Остальная часть респондентов упоминает разнообразные эмоциональные проявления стресса: страх, слезы, отчаяние, депрессия, беспокойство, эмоциональные качели, опустошенность, растерянность, вина за наказание, что характеризует ситуацию как травмирующую, ситуацию «горевания», острый стресс. В данном аспекте проявились некоторые различия между мужчинами и женщинами. Женщины чаще, чем мужчины, реагировали слезами на ситуации ($\varphi = 2,11, p < 0,05$). У мужчин отмечена тенденция к выраженности тревоги, беспокойства ($\varphi = 1,54, p < 0,06$), у женщин – к опустошен-

ности ($\varphi = 1,57, p < 0,06$). В целом эмоциональные реакции у женщин выражены несколько интенсивней и разнообразней, чем у мужчин.

Основные трудности родителей детей с синдромом Дауна на этапе узнавания диагноза можно сгруппировать следующим образом. В восприятии трудностей различий между отцами и матерями не было установлено, в связи с этим проанализируем общее процентное соотношение. Первая группа – информационный фактор (нехватка информации – 65,4 %, стереотипы – 48,1 %, отсутствие квалифицированной помощи – 21,2 %). Второй фактор можно охарактеризовать как влияние социального окружения (отношение социума в широком смысле – 25 %, неделикатные расспросы – 30,8 %,

неприятие родственников, родителей – 21,2 %). Третью группу составляют трудности, связанные с эмоциональным состоянием, переживаниями (депрессия – 25 %, чувство вины – 15,4 %, страх – 15,4 %). К четвертой, наименее выраженной группе относятся отрицание – 5,8 % и изоляция 3,8 %.

Таким образом, ситуация узнавания диагноза является стрессовой, возможно, травмирующей, она воспринимается большинством респондентов как трудная жизненная ситуация, меняющая жизнь респондентов и требующая определенных усилий для адаптации к ней, совладания со стрессом. В связи с этим следующий блок анализа был направлен на выявление стратегий совладания, ресурсов и адаптации к ситуации.

Смысловая тема 2. Совладание со стрессом диагноза и сопутствующими трудностями (стадия принятия, ресурсы, стратегии совладания).

Для анализа процесса совладания важно понимать текущее восприятие диагноза на момент интервью. Преимущественно принятие произошло либо респондент признает, что находится в процессе принятия (100 % мужчин и 80 % женщин). При этом отцы достоверно значимо чаще принимают диагноз, чем матери ($\varphi = 2,28, p < 0,05$). Для мужчин принятие диагноза является условием того, что он остается в семье. Женщина, так или иначе, остается с ребенком, и у нее процесс принятия может затягиваться.

Описывая ресурсы совладания с трудной ситуацией на этапе узнавания диагноза, родители детей с синдромом Дауна в первую очередь выделяют человеческий фактор (рис. 3). Главными ресурсами становятся: сам ребенок (кровное родство с ним, отношения и эмоциональная привязанность), близкое окружение (супруг, другие дети, друзья, родственники). Важна поддержка «квалифицированной среды» – специалистов, медицинских работников, воспитателей, священников, а также информационный ресурс как таковой – доступность информации на сайтах, в социальных сетях. В от-

дельных случаях респонденты особенно выделяют важность ресурса веры, духовной жизни, а также опыта известных личностей с синдромом Дауна. Мужчины и женщины используют разные ресурсы для совладания. Мужчинам в этом качестве большую опору, чем женщинам дает *Родство* ($\varphi = 2,91, p < 0,01$) и *Доступность информации (социальные сети)* ($\varphi = 2,07, p < 0,05$). Женщины достоверно чаще используют ресурсы, к которым мужчины вообще не прибегают: *Другие дети* ($\varphi = 2,14, p < 0,05$) и *Социальное окружение* ($\varphi = 2,41, p < 0,01$).

В ходе анализа стратегий совладания за основу были взяты в качестве единиц стратегии из опросника способов совладания (WCQ/OCC) (в адаптации Т.Л. Крюковой, 2010) [Крюкова, 2010]. Некоторые стратегии по причине трудности классификации были выделены дополнительно в самостоятельные стратегии.

В результате проведенного кодирования выявился определенный рейтинг стратегий по частоте выбора: 1) *принятие ответственности*, 2) *поиск социальной поддержки*, 3) *поиск информации или профессиональной помощи*, 3) *положительная переоценка*, 4) *планирование решения проблемы*, 5) *самоконтроль*, 6) *избегание* (рис. 4). В этой последовательности прослеживается согласованность с указанными ранее ресурсами совладания (рис. 3) – близким и профессиональным окружением, информационной поддержкой. Доминирующие стратегии свидетельствуют не просто о совладании со стрессом узнавания диагноза, а об адаптации к новой жизненной ситуации, стремлении научиться жить в новых условиях. Помимо приведенной классификации отметим такие способы совладания, как забота о ребенке, проявление чувств («плакала»), ведение своего блога и оказание помощи, духовная практика/вера, занятия спортом, терпение и смирение с ситуацией. При сопоставлении стратегий совладания у отцов и матерей выявлены достоверно значимые различия. Мужчинам больше свойственны такие стра-

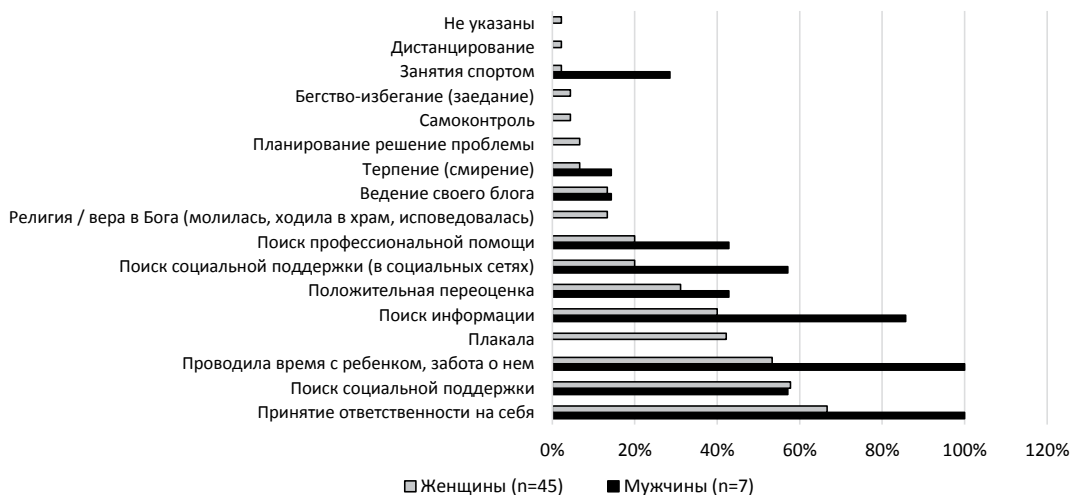


Рис. 4. Стратегии совладания родителей на этапе узнавания диагноза

тегии, как: *Принятие ответственности* ($\varphi = 3,02, p < 0,01$); *Поиск информации* ($\varphi = 2,45, p < 0,01$), *Забота о ребенке* ($\varphi = 3,70, p < 0,01$), *Поиск социальной поддержки (в социальных сетях)* ($\varphi = 1,93, p < 0,05$), *Спорт* ($\varphi = 2,00, p < 0,05$). Для женщин более характерны такие стратегии, как *Плакала* ($\varphi = 3,47, p < 0,01$) и *Религия* ($\varphi = 1,83, p < 0,05$). Мужчины пытаются совладать путем приспособления к ситуации путем расширения своих ресурсов, а женщины чаще эмоциональным реагированием.

Смысловая тема 3. Ситуация на момент интервью (эмоциональное восприятие, трудности, совладающее поведение на момент интервью, ресурсы совладания).

Эмоциональное восприятие ситуации на момент интервью характеризуется как положительное в 89 % случаев, принадлежащих матерям в выборке, и в 100 % случаях интервью отцов. Под положительным отношением в данном случае имеется в виду принятие ситуации, отсутствие негативных эмоциональных высказываний. В 24 % случаев женской выборки и 14 % мужской выборки присутствует выражение благодарности опыту, судьбе, ребенку, Богу. Неприятие, негативные чувства, злость, раскаяние присутствует в общей слож-

ности в 6 % кейсов (выражены в более многочисленной женской выборке). Таким образом, в целом по выборке по названным косвенным проявлениям можно предположить субъективное благополучие респондентов, причем у мужчин оно достоверно выше, чем у женщин ($\varphi = 1,67, p < 0,05$).

На момент интервью, как правило, дети с синдромом Дауна подросли и делают первые шаги социализации. Поэтому важно обратить внимание на упоминание трудностей на новом этапе для семьи и проследить изменения.

Более чем в половине интервью не акцентируется внимание на трудностях этого этапа. В случаях упоминания мы можем отметить в качестве доминирующей трудности – эмоциональное состояние родителей (страхи, волнения – 29 % отцов и 24 % матерей). Конкретизируются проблемы, связанные с сопутствующими заболеваниями ребенка, развитием речи, а также социальными барьерами, которые вызывают беспокойство за будущее ребенка (неспособность самостоятельно себя обслуживать, недоступность образования, получения профессии, отношение общества, недоступная городская среда и пр.). Отметим это различие: на момент принятия диагноза трудности были свя-

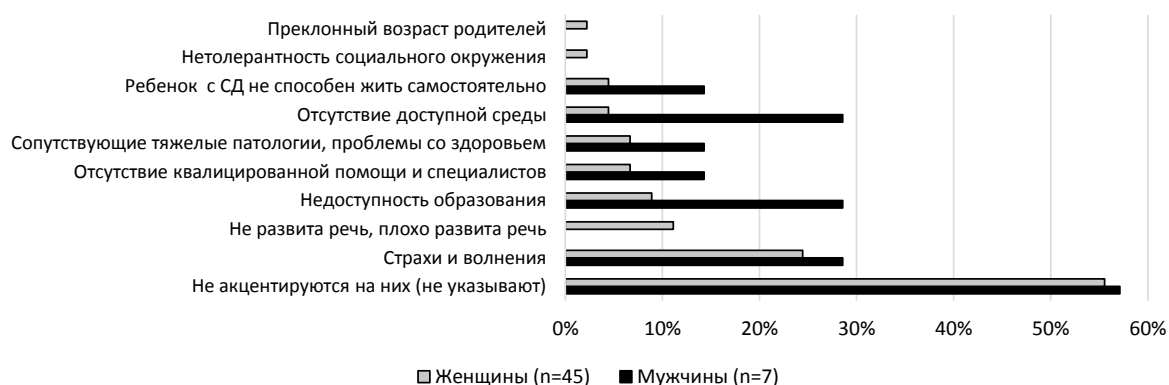


Рис. 5. Трудности (момент проведения интервью)



Рис. 6. Динамика копинг-стратегий у мужчин и женщин с момента узнавания диагноза до момента проведения интервью

заны с новизной ситуации, а на момент интервью трудности – это аспекты жизни с таким ребенком, взаимодействие с ребенком и трудности с улучшением его качества жизни, социализации.

При анализе стратегий совладания родителей зафиксированы проявления этих стратегий как на этапе узнавания диагноза, так и в момент интервью (рис. 6).

Сохраняется приоритет *Принятия ответственности*. У мужчин выраженность стратегий практически не изменилась с момента узнавания диагноза до момента интервью, а у женщин – наблюдается их динамика: рост и усиление одних стратегий и снижение других. В женской выборке достоверно значимо выросла частота упоминания *Положительной переоценки* как эффективной стратегии совладания ($\varphi = 1,94, p < 0,05$). У матерей в 4 раза увеличилась частота упоминания способов совладания, связанных с *Планированием решения проблемы* ($\varphi = 2,41, p < 0,01$). Несколько выросла частота упоминания готовности самим делиться информацией и помощью с другими семьями как способом справиться со стрессом. Само взаимодействие с ребенком остается важным способом совладания, получения эмоционального удовлетворения, хотя использование его как копинг-стратегии у женщин достоверно значимо снижается ($\varphi = 1,92, p < 0,05$). Достоверно значимо у женщин снизилось использование стратегии *Поиск социальной поддержки* ($\varphi = 2,12, p < 0,05$). Духовные практики, вера, молитва в родительской выборке остаются на прежнем уровне. Появляется упоминание супружеского копинга. Таким образом, по изменению структуры применяемых копинг-стратегий мы также можем говорить о ситуации

принятия и совладания со стрессом, переходу к продуктивному копингу, автономии в преодолении трудностей, открытости к социальному взаимодействию, субъективном благополучии. Явная динамика копинг-стратегий выражена у матерей.

Удалось зафиксировать изменения в восприятии ресурсов совладания на этапе узнавания диагноза и момент принятия диагноза (табл. 1).

Если на первом этапе главным ресурсом являлось социальное окружение (близкие, родственники, специалисты), то теперь лидирующую позицию занимает сам ребенок, отношения с ним, его личность (более 90 % кейсов). Важное значение сохраняет ближний круг – семья, другие дети в семье. На момент интервью расширяется социальный круг поддержки – люди в целом, другие семьи с детьми, общественные объединения, связанные общими заботами. Среди ресурсов, не связанных с человеческими взаимоотношениями, названы *ориентация на будущее* (в том числе решение перспективных проблем социализации), *работа, хобби, ведение блога, информационная помощь другим*.

Таким образом, можно отметить: происходит изменение структуры ресурсов у отцов и матерей, что связано с уходом одних трудностей, характерных для ситуации узнавания, и появлением других трудностей, связанных с адаптацией ребенка к социуму.

Смысловая тема 4. Оценка субъективного благополучия на момент интервью. Контент-анализ в категории *Субъективное благополучие* свидетельствует о наличии такового у большинства респондентов выборки (рис. 7). Преобладает положительная оценка ситуации на момент интервью (у отцов – 85,71 %, у матерей – 93,33 %), выражение благодарности опыту, судьбе, ребенку, Богу (отцы –

Таблица 1

Ресурсы совладания родителей на разных этапах

Категория	Этап узнавания диагноза		Этап интервью	
	Мужчины (n = 7)	Женщины (n = 45)	Мужчины (n = 7)	Женщины (n = 45)
Семья (муж/жена)	71,43 %	66,67 %	85,71 %	73,33 %
Социальное окружение (друзья, близкие)	42,86 %	35,56 %		
Родство с ребенком с СД («это же мой ребенок», «это мое»)	85,71 %	31,11 %	100 %	91,11 %
Социально окружение: специалисты (медсестра / врач / воспитатель / священник)		22,22 %		
Родственники (бабушка, свекровь)	14,29 %	22,22 %	14,29 %	22,22 %
Другие дети (здоровые)		17,78%	28,57%	15,56%
Информация в социальных сетях и на специализированных сайтах	57,14 %	17,78 %	14,29 %	13,33 %
Время	14,29 %	11,11 %		
Религия, вера в Бога		6,67 %		
Фонды и общественные объединения			28,57 %	4,44 %
Отказ от ребенка		2,22 %		
Пример успешных людей с СД		2,22 %		
Работа			28,57 %	13,33 %
Хобби				4,44 %
Не указано		4,44 %		

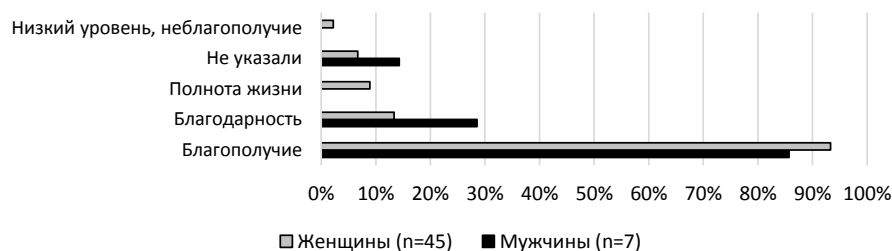


Рис. 7. Субъективное благополучие родителей (в момент проведения интервью)

28,57 %, матери – 13,33 %). Также зафиксирована прямая оценка неблагополучия, сожаления о принятом решении в силу отсутствия ресурса совладания с жизненным вызовом (у матери – 2,22 %). При этом наличие сложных чувств и переживаний может сочетаться с общей оценкой ситуации как благополучной. Как у мужчин ($\phi = 2,97$, $p < 0,01$), так и у женщин ($\phi = 9,95$, $p < 0,000$) доминирует положительная оценка ситуации и ощущение благополучия жизни, что является одним из показателей совладания со стрессом родителей детей с синдромом Дауна.

Таким образом, определенные внутренние ресурсы и стратегии совладания, которые были описаны в этой работе, способствуют субъективному благополучию родителя в ситуации генетического заболевания ребенка.

Основные выводы исследования

Выявлены разнообразные трудности на этапе узнавания диагноза и этапе его принятия (момент интервью) и ресурсы, которые способствуют принятию диагноза и совладанию. Особенности трудностей, различия в структуре ресурсов и интенсивности стратегий совладания (особенно у матерей) свидетельствуют о динамике переживания ситуации и адаптации к ней.

Анализ историй родителей детей с синдромом Дауна подтверждает первую гипотезу о том, что момент узнавания диагноза является одним из самых сложных этапов совладания родителей с трудной жизненной ситуацией, связанных с объективными и субъективными обстоятельствами, эмоциональным состоянием, социальным давлением и другими факторами.

Анализ стратегий, ресурсов совладания подтверждает вторую гипотезу, именно: основными ресурсами совладания являются социальная и информационная поддержка. На этапе принятия диагноза ресурсы смещаются из внешнего круга к локальному (ребенок, близкая семья), при этом поддержка других людей в трудной ситуации и решение общих проблем сами по себе становятся ресурсом, помогающим справиться со стрессом. Такие стратегии совладания, как *Принятие ответственности*, *Положительная переоценка*, *Поиск социальной и информационной поддержки*, а также *Взаимодействие с ребенком*, могут способствовать благополучию родителя. Наличие социальных и информационных ресурсов улучшает субъектив-

ное благополучие родителя в ситуации генетического заболевания ребенка.

Третья гипотеза исследования подтвердилась частично. Родители не различаются в восприятии и оценке трудностей на этапах узнавания диагноза и момента интервью. Но существуют достоверные различия в ресурсах и стратегиях совладания с этими трудностями. У женщин наблюдается большая вариативность стратегий на разных этапах, мужчины стабильно отдают предпочтение *Положительной переоценке*, *Принятию ответственности* и *Взаимодействию с ребенком*.

Может возникнуть вопрос о чрезмерной оптимистичности и релевантности данных выборки по отношению к генеральной совокупности семей с детьми с синдромом Дауна. На это можно заметить, что учитывался источник получения интервью – медиа и фонды, которые занимаются формированием общественного мнения. Тем не менее представленные результаты достоверно отражают картину позитивного опыта совладания с вызовом неизлечимой генетической аномалии ребенка и сопутствующих ей факторов, могут являться основой для разработки программ социально-психологической помощи семьям.

Список литературы

Грозная Н.С. Семьи, воспитывающие детей с синдромом Дауна: что мы знаем и что еще предстоит узнать // Синдром Дауна. XXI век. 2011. № 1 (6). С. 62–63.

Жизненные траектории лиц с ограниченными возможностями здоровья через призму качества жизни / под ред. С.А. Хазовой (отв. ред.), Т.Н. Адаевой, И.В. Тихоновой. Кострома: Костромской печатный дом, 2019. 200 с.

Кирпичник О.В. Роль ценностных ориентаций в психологическом благополучии и совладании взрослых, вовлеченных в воспитание детей с ОВЗ (генетическими заболеваниями) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 4. С. 83–88.

Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: КГУ им. Некрасова, 2010. 64 с.

Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совла-

дение с ними. СПб.: Речь, 2005. 240 с.

Крюкова Т.Л., Екимчик О.А., Опекина Т.П. Психология совладания с трудностями в близких (межличностных) отношениях. Кострома: КГУ, 2019, 340 с.

Малыарчук Н.Н., Криницина Г.М., Пащенко Е.В., Отева Н.И. Проблемы и ресурсы семей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии // Вестник Мининского университета. 2019. № 2 (27). С. 8–11.

Митина О.В., Евдокименко А.С. Методы анализа текста: методологические основания и программная реализация // Вестник Южно-Уральского университета. Серия: Психология, 2010. № 40. С. 29–38.

Ньюман Л. Неопросные методы исследования // Социологические исследования. 1998. № 6. С. 119–129.

Пермякова М.Е., Муртазина М.А. Субъективное ощущение счастья у матерей и их детей юношеского возраста // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. 2016. № 1 (147). С. 85–92.

Сергиенко А.И., Холмогорова А.Б. Посттравматический рост и копинг-стратегии родителей детей с ограниченными возможностями здоровья // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 2. С. 8–26. DOI 10.17759/cpp.2019270202

Ткачева В.В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебник для студентов учреждений высшего образования. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 272 с.

Davys D., Mitchell D., Martin R. Fathers of people with intellectual disability: a review of the literature. J Intellect Disabil Res, 2016, 21 (2): 175–96.

Sullivan A. (2002) Gender differences in coping strategies of parents of children with Down syndrome. Down Syndrome Research and Practice, 8 (2), 67–73. DOI 10.3104/reports.132.

Downsideup: сайт благотворительного фонда. URL: <https://downsideup.org/> (дата обращения: 20.06.2020).

References

Groznyaya N.S. *Sem'i, vospityvayushchiye detey s sindromom Dauna: chto my znayem i chto yeshche predstoit uznat'* [Families raising children with Down syndrome: what we know and what remains to be learned]. *Sindrom Dauna. XXI vek* [Down Syndrome. XXI Century], 2011, № 1 (6), pp. 62–63. (In Russ.)

Zhiznennyye trayektorii lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya cherez prizmu kachestva zhizni [Life paths of people with disabilities through the prism of quality of life], ed. by S.A. Khazovoy (otv. red.), T.N. Adeyevoy, I.V. Tikhonovoy. Kostroma, Kostromskoy pechatnyy dom, 2019, 200 p. (In Russ.)

Kirpichnik O.V. *Rol' tsennostnykh orientatsiy v psikhologicheskom blagopoluchii i sovladanii vzroslykh, vovlechennykh v vospitaniye detey s OVZ (geneticheskimi zabolovaniyami)* [The role of value orientations in psychological well-being

and coping of adults involved in the upbringing of children with disabilities (genetic diseases)]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics]. Kostroma, Kostromskoy gosudarstvennyy universitet, 2017, № 4, pp. 83–88. (In Russ.)

Kryukova T.L. *Metody izucheniya sovladayushchego povedeniya: tri koping-shkaly* [Methods of studying coping behavior: three coping scales]. Kostroma, KGU im. Nekrasova, 2010, 64 p. (In Russ.)

Kryukova T.L., Saporovskaya M.V., Kuftyak Ye.V. *Psikhologiya sem'i: zhiznennyye trudnosti i sovladeniye s nimi* [Family psychology: life difficulties and coping with them]. Saint Petersburg, Rech' Publ., 2004, 240 p. (In Russ.)

Kryukova T.L., Ekimchik O.A., Opekina T.P. *Psikhologiya sovladaniya s trudnostyami v blizkikh (mezhluchnostnykh) otnosheniyakh* [Psychology of coping with difficulties in close (interpersonal) relationships]. Kostroma, Izd-vo Kostrom. gos. un-ta Publ., 2019, 340 p. (In Russ.)

Malyarchuk N.N., Krinitsyna G.M., Pashchenko Ye.V., Oteva N.I. *Problemy i resursy semey, vospityvayushchikh detey s tyazhelymi mnozhestvennyimi narusheniyami v razvitii* [Problems and resources of families raising children with severe multiple developmental disabilities]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Minin University Bulletin], 2019, № 2 (27). (In Russ.)

N'yuman L. *Neoprosnyye metody issledovaniya* [Unexplained research methods]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* [Sociological research], 1998, № 6, pp. 119–129. (In Russ.)

Permyakova M.Ye. *Sub'yektivnoye oshchushcheniye schast'ya u materey i ikh detey yunosheskogo vozrasta* [Subjective perception of happiness of mothers and their children of juvenile age], M.Ye. Permyakova, M.A. Murtaзина. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Ser. 1, Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury* [Bulletin of the Ural Federal University. Ser. 1, Problems of education, science and culture], 2016, № 1 (147), pp. 85–92. (In Russ.)

Sergiyenko A.I., Kholmogorova A.B. *Posttravmaticheskiy rost i koping-strategii roditeley detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Post-traumatic growth and coping strategies of parents of children with disabilities], 2019, vol. 27, № 2, pp. 8–26. DOI 10.17759/cpp.2019270202 (In Russ.)

Tkacheva V.V. *Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye sem'i rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: uchebnyy dlya studentov uchrezhdeniy vysshego obrazovaniya* [Psychological and pedagogical support of a family of a child with disabilities]. Moscow, Akademiya Publ., 2014, 272 p. (In Russ.)

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-121-128>
УДК 159.9:355

Опекина Татьяна Петровна
Костромской государственный университет
Шипова Наталья Сергеевна
Костромской государственный университет

СЕМЬЯ В ПЕРИОД САМОИЗОЛЯЦИИ: СТРЕССЫ, РИСКИ И ВОЗМОЖНОСТИ СОВЛАДАНИЯ

Исследование выполнено при финансовой поддержке
Государственного задания FZEW-2020-0005

В статье обсуждается роль внешних стрессоров в изменении близких (внутрисемейных) отношений взрослых, а также влияние стресса угрозы заражения COVID-19 и действия мер самоизоляции на психологическое состояние людей, их поведение и особенности взаимодействия в семье. Представлен анализ зарубежных и отечественных исследований по данной тематике. Описано влияние вынужденного, более интенсивного семейного общения и взаимодействия на отношения супругов и детско-родительские отношения в различных типах семей, психоэмоциональное состояние членов семьи, уровень их стресса и специфику совладания. Выявлены семьи с особо высоким риском негативных последствий стресса: семьи с «уязвимыми» членами, в том числе семьи с пожилыми родственниками и требующими особого ухода и лечения. Обнаружено позитивное значение эмоциональной поддержки и согласованности позиций внутри семьи для снижения негативных эмоциональных проявлений стресса в ситуации пандемии. Приведены эмпирические нормы экспресс-опросника копинга (Brief Coping: C. Carver; 1987) на общей выборке из 554 человек.

Ключевые слова: семья, близкие отношения, стресс, угроза заражения, эмоциональные состояния: тревога/депрессия, эмоциональная поддержка, копинг-стратегии.

Информация об авторах: Опекина Татьяна Петровна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3373-8269>, кандидат психологических наук, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: grigorova.t90@mail.ru

Шипова Наталья Сергеевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0741-1297>, кандидат психологических наук, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия.

E-mail: ns.shipova@yandex.ru

Дата поступления статьи: 29.06.2020.

Для цитирования: Опекина Т.П., Шипова Н.С. Семья в период самоизоляции: стрессы, риски и возможности совладания // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 121-128. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-121-128>.

Tat'yana P. Opekina
Kostroma State University
Natal'ya S. Shipova
Kostroma State University

FAMILY IN LOCKDOWN: STRESS, RISKS AND COPING OPPORTUNITIES

The study was funded by the Ministry of Higher Education and Science, project FZEW-2020-0005

The role of external stressors in changing family relationships, as well as the influence of COVID-19 infection threat, lockdown impact on the psychological state of the family, their behaviour and interaction are discussed in the paper. The analysis of foreign and Russian studies on this topic is presented. The authors describe the influence of forced, more intense family communication and interaction on spouses' and child-parents' relationship in different types of families. They focus on the psycho-emotional state of family members, their stress level and coping specifics. Families with high risk of distress consequences are identified – families with “vulnerable” members, including elderly relatives and those who require special care and treatment. The positive meaning of emotional support and intra-family consistency of positions about a lockdown has been found to reduce distress emotional manifestations in a pandemic situation. New empirical norms of the express coping scale Brief Coping (Charles S. Carver, 1987) are given for a total sample of 554 people.

Keywords: family, close relationships, stress, threat of infection, emotional states: anxiety / depression, emotional support, coping strategies.

Information about the authors: Tat'yana P. Opekina, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3373-8269>, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: grigorova.t90@mail.ru

Natal'ya S. Shipova, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0741-1297>, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia.

E-mail: ns.shipova@yandex.ru

Article received: June 29, 2020.

For citation: Opekina T.P., Shipova N.S. Family in lockdown: stress, risks and coping opportunities // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 3, pp. 121-128 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-121-128>.

Распространение коронавирусной инфекции и связанные с этим ограничения и изменения в жизни, несомненно, вызывают сложные переживания у большинства людей [Freeston, et al.: 10; Харламенкова и др.: 2]. Новые требования, связанные с необходимостью соблюдения требований обязательной самоизоляции, с одной стороны, изменяют психологическое состояние человека (актуализируют страхи, тревожность, неопределенность и др.), с другой стороны, вносят существенные коррективы в жизнь семей и отношения между ее членами.

Известно, что стресс оказывает сильное влияние на продолжительность и качество близких отношений, а дистресс, переживаемый в отношениях, по мнению Д. Майерса, Г. Боденманна, относится к предикторам их разрыва [Крюкова, Екимчик, Опекина: 17]. Описывается также роль стресса в возникновении негативных последствий для развития близких отношений, в ухудшении эмоционального состояния и психологического благополучия человека, вплоть до депрессии и суицида [Екимчик: 7; Куфтяк: 38; Everett et al.: 3; Brooks et al.: 2]. Анализ противостояния отношений внешним стрессорам, проведенный М. Пинкуорт и К. Фабел, показал, что наиболее устойчивыми к ним являются партнеры старше 30 лет, с хорошим качеством отношений, использующие проблемно-ориентированный копинг [Крюкова, Екимчик: 205]. В тоже время сам стресс может негативно влиять на оценку и интерпретацию взрослыми качественных характеристик своих отношений [Neff, Karney: 137].

В каждой отдельно взятой семье как сложной динамической системе уникальным образом происходит регуляция количества коммуникаций и уровень близости/дистанции между ее членами [Bowen: 272; Варга: 4]. С данной точки зрения введенные требования соблюдения режима обязательной самоизоляции являются внешним нарушителем сложившегося в семьях привычного способа организации взаимодействий между ее членами: большая часть семей оказалась в ситуации вынужденного повышения частоты коммуникаций и степени близости друг с другом, находясь длительное время на одной территории. Семьи, в которых есть дети, посещающие образовательные учреждения, вынуждены также приспосабливаться к изменениям и по-новому организовывать образование и досуг своих детей. Все эти внезапные, незапланированные перемены могут усиливать действия стресса, связанного с угрозой распространения и заражения COVID-19, изменять внутрисемейные отношения, «обнажать» в них скрытые трудности и проблемы.

Цель исследования – выяснить, как фактор вынужденного, более интенсивного семейного общения и взаимодействия, в контексте угрозы распространения и заражения COVID-19, влия-

ет на отношения супругов и детско-родительские отношения в различных типах семей, психоэмоциональное состояние членов семьи, уровень их стресса и специфику совладания с ним.

Мы выдвинули гипотезу о том, что изменение характера взаимодействия между членами семьи может (при определенных факторах) являться дополнительным источником напряжения и беспокойства в период пандемии, а наличие особо «уязвимых» членов семей (детей, пожилых родственников, членов семьи, требующих особого ухода и лечения) – ухудшать эмоциональное состояние других ее членов, снижать адекватность используемых ими копинг-стратегий в данный период. Также мы предположили, что качественные характеристики близких/семейных отношений (эмоциональная поддержка, ощущение собственной ценности и значимости в семье, низкая конфликтность, отсутствие эмоционального (обесценивания, запугивания, игнорирования и др.) и физического насилия могут снижать негативные проявления стресса, связанного с угрозой распространения COVID-19.

Эмпирическое исследование семьи в период самоизоляции, ее стрессов, рисков и возможностей совладания

Выборка исследования. В исследовании приняли участие 310 человек (257 женщин и 53 мужчины). Среди них 111 человек (35,8% выборки) – в возрасте 18–25 лет; 94 человека (30,3 %) – 25–35 лет; 88 человек (28,4 %) – 35–55 лет и 17 человек (5,4 %) – старше 55 лет. На момент проведения исследования 72 % испытуемых состояли в супружеских/партнерских отношениях (из них только 20 % не проживали совместно); чуть менее трети всей выборки – не состоят в отношениях вообще. Длительность супружеских/партнерских отношений респондентов колеблется от 1 года до 32 лет (29,6 % испытуемых находятся в отношениях 1–3 года; 22,3 % – от 3 до 7 лет; 23,3 % – от 7 до 14 лет; 18 % – от 14 до 25 лет; 6,8 % – дольше 25 лет). 169 испытуемых проживают в период самоизоляции вместе со своим кровным несовершеннолетним ребенком/детьми.

Исследование проводилось с помощью специально разработанной гугл-формы опросника. Время проведения исследования конец апреля – начало мая 2020 года.

Диагностический инструментарий. Для изучения семьи в период самоизоляции, ее стрессов, рисков и возможностей совладания нами был создан следующий комплекс методик:

1. Авторский опросник, разработанный коллективом исследователей: Т.Л. Крюковой, Т.П. Опекиной, Н.С. Шиповой (2020 год). Включал в себя как открытые, так и закрытые вопросы; состоял из трех частей. 1-я часть опросника содержала вопросы, направленные на изучение особенностей

близких/супружеских отношений в период самоизоляции, в том числе вопросы о стрессорах в отношениях, о негативных и позитивных изменениях в отношениях партнеров. 2-я часть опросника была направлена на изучение детско-родительских отношений в семье в данный период, о стрессах родителей и детей, об изменениях в отношениях с детьми, удовлетворенности своей родительской эффективностью, об изменениях в распределении родительских обязанностей и др. 3-я часть опросника была посвящена эмоциональному состоянию членов семей в период самоизоляции, в частности беспокойству за свое состояние, наличие/отсутствие эмоциональной поддержки от других членов семьи, стратегиям самоподдержки; переживанию не/значимости членов семьи в семейной системе; столкновению с эмоциональным/физическим насилием; отношению к перспективе продления периода самоизоляции и др.

2. Экспресс-опросник копинга – COPE (Ч. Карвер, 1987), направленный на выявление стратегий, используемых респондентами для совладания со стрессом в период самоизоляции.

3. Шкала тревоги и депрессии HADS (Snaith, 2003), направленная на изучение возможных негативных эмоциональных проявлений стресса, а также последствий, характерных для переживания длительного стресса.

Для статистической обработки данных применена дескриптивная статистика, сравнительный анализ с помощью U-критерия Манна – Уитни, H-критерия Краскела – Уоллиса, критерия Хи-квадрат, одновыборочный t-критерий, корреляционный анализ.

Результаты исследования. В данной статье мы остановимся на результатах исследования специфики переживания стресса, связанного с са-

моизоляцией и угрозой распространения и заражения COVID-19, и совладания с ним у членов различных типов семей, а также опишем некоторые факторы, связанные с близкими/семейными отношениями, обуславливающие продуктивность копинга и сохранение благополучного эмоционального состояния респондентов в данный период.

Мы предложили нашим респондентам выбрать и указать наиболее значимые для них стрессоры в актуальный период времени. Так, наиболее часто выбираемыми источниками беспокойства оказались «Неопределенность / вопросы о будущем» (61,6 % выборки); «Страх за здоровье членов семьи и близких» (59,4 %); «Нарушение планов» (54,2 %), «Финансовые проблемы» (44,2 %), а также «Эмоциональные проблемы» (31,9 %). Кроме того, респонденты сообщали об актуализации стресса неопределенности; накоплении неудовлетворенности поведением других людей (как по отношению к тем, кто ответственно соблюдает предписанные меры, так и к тем, кто данные меры не соблюдает), действиями представителей власти.

Вероятно, накопление и косвенное выражение раздражения, неудовлетворенности, возмущения по отношению к внешним объектам (другим людям, «нарушителям», власти и т. д.) позволяет как снижать уровень напряжения внутри самой семьи, так и находить поддержку и понимание среди ее членов. Перспективу продления периода самоизоляции положительно воспринимали лишь 17 % респондентов, нейтральное отношение демонстрировали 45 %, а крайне отрицательное – 38 % респондентов. Данный результат при сохранении высокого уровня страха заражения вирусом, на наш взгляд, косвенно говорит о трудностях значительной части выборки респондентов сохранять высокий уровень близости, общения и взаимодействия с членами своей семьи.

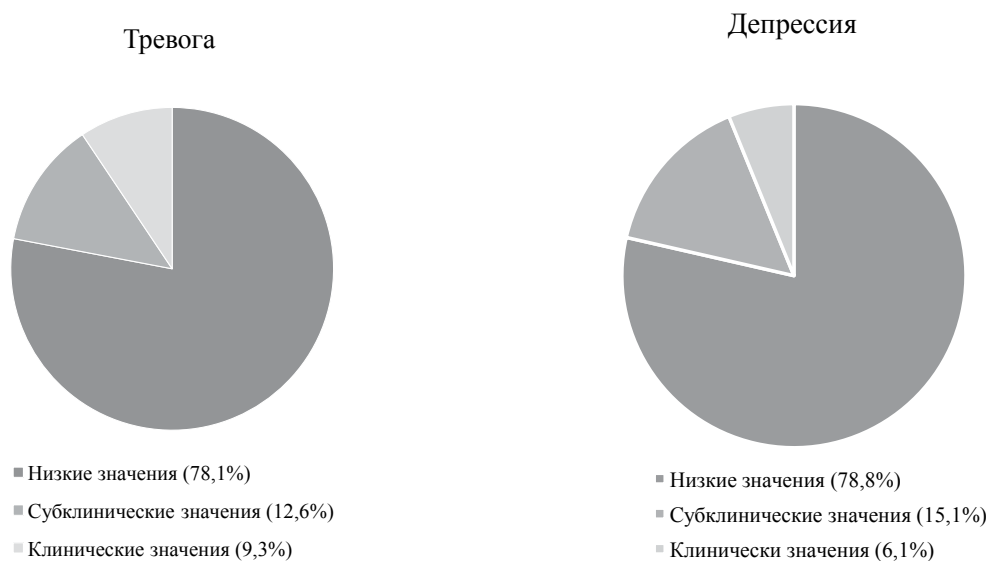


Рис. 1. Выраженность шкал тревоги и депрессии у взрослых в период самоизоляции (n = 310)

Это во многом объясняется накоплением эмоциональных проявлений стресса. Так, в вопросе о степени обеспокоенности собственным эмоциональным/психологическим состоянием значительное число респондентов (68,1 % выборки) сообщали о изменениях и обеспокоенности своим состоянием в период самоизоляции, при этом 21,2 % респондентов отмечали серьезные изменения и считают себя нуждающимися в специализированной помощи, что подтверждается данными, полученными нами по шкале HADS (см. рис. 1).

В тоже время средние значения как тревоги (mean = 5,3; SD = 3,4), так и депрессии (mean = 49; SD = 3,3), позволяют нам заключать, что те эмоциональные трудности, которые описывают респонденты (более 78 % выборки), с одной стороны, являются нормативными проявлениями переживаемого стресса, а с другой стороны, могут свидетельствовать как о повышении внимания к себе, своему состоянию и своим потребностям, так и о чрезмерной требовательности к себе и своему состоянию, стремлению соответствовать некоторому образцу «успешно совладающего» человека.

Среди основных источников ухудшения эмоционального состояния респонденты называли: *обеспокоенность нарушением планов, отсутствие личного пространства, нехватку времени на себя, снижение чувства собственной значимости в семье*, что, возможно, говорит об отвлекающем, не лично значимом характере выполняемых дел, стремлении занять ими освободившееся время, тогда как реализовывать действительно важные и значимые планы не представляется возможным.

Женщины оказались в целом более обеспокоены своим эмоциональным состоянием, чем мужчины ($\chi^2 = 10,374$, $p \leq 0,005$), причины чего могут заключаться в их также большей *общей усталости* ($U = 5589,5$, $p \leq 0,047$), большим уровнем *напряжения в отношениях с детьми* в период самоизоляции ($U = 937,5$, $p \leq 0,003$). Переживание тревоги также оказалось больше выражено у испытуемых, чье финансовое положение существенно ухудшилось в связи с текущей ситуацией ($N = 13,045$, $p \leq 0,011$).

Для анализа результатов о специфике совладания и наиболее часто используемых копинг-стратегиях в период действия режима самоизоляции мы считаем необходимым представить эмпирические нормы по копинг-шкалам методики COPE (табл. 1, табл. 2), а также средние значения для копинг-шкал в актуальной выборке (данные нормы и значения получены и предоставлены для опубликования О.А. Екимчик и Н.С. Шиповой, 2020).

На основании статистического анализа при помощи одновыборочного t-критерия нами было выявлено более редкое обращение респондентов в ситуации самоизоляции к копингам *самоотвлечение* ($p \leq 0,02$), *отрицание* ($p \leq 0,00$), *использование психоактивных веществ* ($p \leq 0,00$), *поиск инструментальной поддержки* ($p \leq 0,02$), *избегание* ($p \leq 0,00$), *выражение (выплеск) эмоций* ($p \leq 0,006$), *уход в религию* ($p \leq 0,00$) и *самообвинение* ($p \leq 0,00$). При этом стоит отметить, что все представленные копинг-шкалы демонстрируют более низкие значения, чем значения эмпирических норм. Возможно, это обусловлено характеристика-

Таблица 1
Эмпирические нормы по методике «Экспресс-опросник копинга» (COPE), (N = 554)

Копинг-стратегии по COPE (Карвер, 1987)	Эмпирические нормы (n = 554)		Эмпирические нормы для мужчин (n = 131)		Эмпирические нормы для женщин (n = 423)		Средние значения в актуальной выборке (n = 310)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Самоотвлечение	5,27	1,42	5,16	1,45	5,30	1,41	5,10	5,78
Активный копинг	5,79	1,39	5,77	1,36	5,78	1,40	5,58	5,71
Отрицание	2,92	1,23	2,84	1,24	2,94	1,22	1,90	6,01
Использование ПАВ	2,88	1,21	3,12	1,33	2,79	1,16	1,71	6,00
Поиск эмоциональной поддержки	5,11	1,50	4,36	1,44	5,33	1,44	4,98	5,79
Поиск инструментальной поддержки	4,53	1,42	3,95	1,36	4,70	1,40	4,32	5,82
Избегание	3,06	1,10	2,99	1,04	3,07	1,12	2,43	5,97
Выражение (выплеск) эмоций	4,58	1,35	4,30	1,28	4,65	1,36	4,42	5,80
Позитивная переоценка	6,00	1,39	5,90	1,43	6,01	1,39	6,22	5,62
Планирование	5,68	1,34	5,79	1,35	5,64	1,35	5,69	5,70
Юмор	5,24	1,57	5,49	1,56	5,15	1,57	5,30	5,82
Принятие	6,42	1,11	6,33	1,21	6,44	1,10	6,80	5,51
Уход в религию	3,28	1,56	3,00	1,57	3,36	1,54	2,57	6,10
Самообвинение	4,10	1,47	4,19	1,43	4,06	1,49	3,36	5,88

Диапазоны низких, средних и высоких значений для шкал копинга по методике «Экспресс-опросник копинга» (COPE), (N=554)

Копинг-стратегии по COPE (Карвер, 1987)	Диапазон низких, средних и высоких значений для мужчин (n = 131)			Диапазон низких, средних и высоких значений для женщин (n = 423)		
	Низкие значения	Средние значения	Высокие значения	Низкие значения	Средние значения	Высокие значения
Самоотвлечение	2–3	4–6	7–8	2–3	4–6	7–8
Активный копинг	2–4	5–6	7–8	2–4	5–7	8
Отрицание	2	2–4	5–8	2	2–4	5–8
Использование ПАВ	2	2–4	5–8	2	2–4	5–8
Поиск эмоциональной поддержки	2–3	4–5	6–8	2–3	4–6	7–8
Поиск инструментальной поддержки	2	3–4	5–8	2–3	4–6	7–8
Избегание	2	2–4	5–8	2	2–4	5–8
Выражение (выплеск) эмоций	2	3–5	6–8	2–3	4–6	7–8
Позитивная переоценка	2–4	5–7	8	2–4	5–7	8
Планирование	2–4	5–7	8	2–4	5–6	7–8
Юмор	2–3	4–6	7–8	2–3	4–6	7–8
Принятие	2–5	6–7	8	2–5	6–7	8
Уход в религию	2	2–4	5–8	2	2–4	5–8
Самообвинение	2	3–5	6–8	2	3–5	6–8

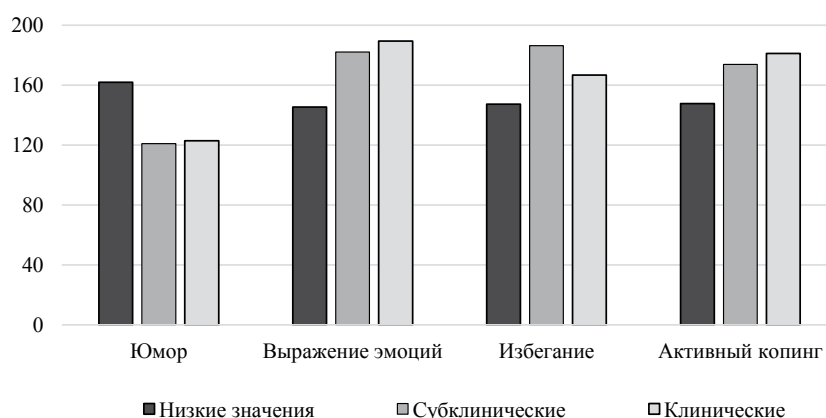


Рис. 2. Средние ранги выраженности копинг-стратегий у респондентов с разным уровнем тревоги (n = 310), при $p \leq 0,05$

ми самой ситуации самоизоляции, которая не предполагает активных действий по ее преодолению.

Нам удалось выявить, какие стратегии совладания преобладают у респондентов со средними/высокими показателями по шкалам тревоги и депрессии в сравнении с теми, у кого данные показатели остаются на уровне низких значений (рис. 2).

Так, респонденты, имеющие высокие показатели тревоги, реже используют стратегию юмор ($N = 11,500$, $p \leq 0,003$), чаще используют стратегии планирование ($N = 6,261$, $p \leq 0,043$), выражение (выплеск) эмоций ($N = 11,093$, $p \leq 0,003$), избегание ($N = 7,656$, $p \leq 0,021$) и активный копинг ($N = 6,029$, $p \leq 0,049$). Респонденты с выраженными на клиническом уровне значениями по шкале депрессии чаще используют стратегию избегание ($N = 11,902$, $p \leq 0,002$), реже используют позитивную переоценку ($N = 10,996$, $p \leq 0,004$), юмор ($N = 10,370$, $p \leq 0,005$) и принятие ($N = 11,989$,

$p \leq 0,002$) как стратегии совладания в ситуации самоизоляции. Именно данная группа респондентов в свободных высказываниях чаще негативно оценивает и переживает перспективу продления мер самоизоляции («боюсь ухудшения своего эмоционального состояния, ссор с семьей», «чувствую бесперспективность», «это ужасно», «сплошное одиночество», «боюсь, я скоро не выдержу»).

Неоднозначным фактором оказалось само наличие близких/супружеских отношений. Так, респонденты, проживающие совместно со своим супругом/партнером, меньше способны увидеть что-то смешное/позитивное в происходящем, чем вовсе не имеющие таковых ($N = 7,799$, $p \leq 0,025$), что говорит о существовании у них большего напряжения и обеспокоенности. Им менее свойственна медлительность в повседневных делах ($N = 10,985$, $p \leq 0,004$), реже используют избегание ($N = 6,406$, $p \leq 0,040$), но чаще прибегают к использованию

психоактивных веществ ($N = 8,577$, $p \leq 0,013$) и планированию ($N = 10,605$, $p \leq 0,014$), чаще действуют импульсивно, что характерно при переживании тревожности.

Вопрос же про сами аспекты взаимоотношений, вызывающие беспокойство у респондентов, получил большое разнообразие ответов. Только 8,8 % из них отмечают отсутствие возникновения сложностей в их отношениях. При этом большая часть респондентов сообщает о сложностях, связанных с отсутствием совместно проведенного времени с партнером (26,6 %); усталости от постоянного нахождения вместе (13 %); увеличении количества бытовых конфликтов (13 %); сложности разделения личного пространства (10,1 %); несоблюдение партнером правил самоизоляции (9,7 %). Только для 5,8 % самоизоляция провоцирует страх возможного расставания/развода.

Одним из наших предположений было наличие изменений в поведении субъекта и партнера. Большинство респондентов не отмечают позитивных и негативных изменений в партнере за период самоизоляции. Однако из отмеченных изменений выделяются возросшая внимательность к членам семьи (19,5 %), возрастание нежности, заботы и стремления быть вместе. Возрастание раздражительности/агрессивности и тревоги отмечают 13,5 % респондентов; подавленность и апатию партнера – 9,1 % опрошенных, холодность и отстраненность – 4,3 %.

Самоизоляцию как возможность «насладиться» отношениями с партнером рассматривают 85,2 % опрошенных; в то же время как причину возможного расставания – 62,8 %, что говорит о непредсказуемости последствий самоизоляции для близких отношений для части респондентов. В то же время чем меньше стаж брака, чем больше люди склонны рассматривать вынужденное нахождение вместе как благо для своих отношений ($r = -0,19$, $p \leq 0,004$).

Мы также проанализировали изменения во взаимодействии респондентов с ребенком/детьми в период самоизоляции. Так, 12,9 % респондентов отметили, что вынужденное нахождение в самоизоляции привело к увеличению доли участия второго родителя в реализации воспитательной функции. Анализ стрессоров в детско-родительских отношениях выявил, что почти половина опрошенных (49,6 %) недовольна невозможностью прогулок ребенка («Лишать детей солнца и воздуха – это преступление!»). Значительное количество трудностей отмечено при реализации дистанционного обучения (43,7 %), досуга и организации времени детей (43 %). Усталость от длительного пребывания с детьми отмечают 31,1 %, а 24,4 % – недовольство изменением режима дня. При этом страх за здоровье детей отметили 26,7 % опрошенных. На наш взгляд, одно из объяснений – транслируемая

СМИ информация о малой подверженности детей заболеванию. Возрастание числа конфликтов на почве детско-родительских отношений отмечают 27,4 %, причем 17 из них говорят о конфликтах с детьми, а 10,4 – о ссорах со вторым родителем по поводу воспитания. 16,3 % отмечают недовольство собой и ощущение себя «плохим» родителем. При этом только 1 человек заявил об отсутствии проблем во взаимоотношениях с ребенком.

Однако еще большее влияние на эмоциональное состояние респондентов оказывает их проживание с особо уязвимыми членами семьи. Так, среди тех, кто *проживает вместе с членом семьи, требующем особого ухода/заботы*, значимо больше тех (31,25 %), кто особенно сильно обеспокоен негативными изменениями своего эмоционального состояния. Среди остальных респондентов данный процент составляет лишь 13,7 % ($\chi^2 \leq 7,651$, $p \leq 0,021$). Респонденты, *проживающие с пожилыми родственниками*, имеют более высокие значения по шкале тревоги ($U = -2647$, $p \leq 0,002$).

Тот факт, что группа респондентов, чья обеспокоенность собственным эмоциональным состоянием достаточна, но показатели тревоги и депрессии остаются на уровне низких/средних значений, склонны чаще использовать стратегию *поиск эмоциональной поддержки* ($N = 14,368$, $p \leq 0,025$), *выплеск эмоций* ($N = 14,367$, $p \leq 0$), обращает внимание на важность такой характеристики супружеских/семейных отношений, как *эмоциональная поддержка* между ее членами.

78 % респондентов отмечают наличие поддержки со стороны супруга/партнера либо иного члена семьи (в том числе 20 % – от своих несовершеннолетних детей); 12 % – получают поддержку преимущественно от друзей/коллег по работе; 10 % респондентов говорят о полном отсутствии поддержки. Кроме того, для некоторых испытуемых *основным* источником поддержки в актуальный период является психолог/психотерапевт, духовный наставник, учитель йоги, кот/собака, а также Бог.

24 человека говорят об отсутствии поддержки в исполнении своей родительской функции в ситуации самоизоляции. Выявлена большая выраженность *депрессии* у тех лиц, кто не получает поддержки близких в выполнении своей родительской функции ($p \leq 0,0009$).

На наличие эмоциональной поддержки оказывает влияние фактор согласованности позиции в семье по поводу мер самоизоляции и наличие/отсутствия конфликтов по данному поводу. Так, респонденты, в чьих семьях существуют несогласия в отношениях к мерам самоизоляции, чаще остаются без поддержки со стороны членов семьи, но чаще получают ее от друзей и коллег, чем респонденты из семей, где подобные разногласия отсутствуют ($\chi^2 = 40,283$, $p \leq 0$). При этом, не имея согласия внутри семьи, они склонны более актив-

но прибегать к *поиску эмоциональной поддержки* ($N = 9,001, p \leq 0,029$).

Эмоциональная поддержка от членов семьи также оказалась связана с выбором стратегий совладания со стрессом в ситуации угрозы распространения COVID-19. Так среди респондентов, которые имеют наибольшую поддержку от супруга, значимо выше использование стратегии *принятие*, чем среди тех, кого поддерживают иные члены семьи, друзья или коллеги ($N = 8,660, p \leq 0,034$). Также они реже прибегают к стратегии *самоотвлечение* ($N = 11,134, p \leq 0,011$). Те же респонденты, кто особо сильно чувствуют свою значимость и ценность в семье, чаще выбирают стратегию *позитивной переоценки* ($N = 7,447, p \leq 0,048$).

Столкновение с эмоциональным и физическим насилием, о чем сообщают соответственно 20 % и 7 % респондентов, также усугубляет их эмоциональное состояние: повышает тревогу ($N = 9,921, p \leq 0$) и депрессию ($N = 7,651, p \leq 0,002$) до уровня высоких (клинических) значений, а также усиливает обеспокоенность собственным состоянием. В тоже время респонденты, переживающие насилие в семье, чаще значимо используют *психоактивные вещества* ($N = 5,363, p \leq 0,493$), *отрицание* ($N = 7,785, p \leq 0,020$) и *стратегию религия – вера* ($N = 14,573, p \leq 0,007$) в качестве стратегий для совладания с испытываемым стрессом, то есть достаточно специфичные стратегии, малохарактерные для остальной части выборки.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования свидетельствуют о нормативности испытываемого стресса, переживаемого людьми в близких/семейных отношениях в связи с угрозой заражения COVID-19; использовании ими адекватных ситуации копинг-стратегий *принятие, позитивная переоценка* при невысокой частоте обращения к менее адекватным стратегиям – *отрицания, избегания, обращения к психоактивным веществам, ухода в религию и самообвинению*. В то же время ситуация самоизоляции и угрозы заражения является кризисным периодом для близких / супружеских отношений и воспринимается респондентами амбивалентно: и как ресурс отношений, и как угроза их распада. При этом наиболее популярными стратегиями семейного преодоления стресса являлись открытые обсуждения сложившейся ситуации и поиск возможностей сделать ее более комфортной и приятной для членов семьи.

В тоже время среди общей позитивной тенденции наиболее уязвимыми к эмоциональным проявлениям стресса остаются семьи, в которых проживает требующий особого ухода/заботы член семьи, в том числе пожилой родственник, а также семьи, испытывающие серьезные финансовые трудности. Среди качественных характеристик внутри семьи особую роль в сохранении благополучного эмоционального состояния играют: эмоциональная

поддержка от членов семьи (особенно партнера/супруга), ощущение своей важности и значимости, единство взглядов на меры по самоизоляции. Данные характеристики отношений влияют на повышение использования стратегий *принятие* и *позитивная переоценка*, что значимо улучшает эмоциональное благополучие членов семьи, а также снижает их обращение к *самоотвлечению, эмоциональным всплескам*, уменьшает проявления *тревоги*. В то время как высокая конфликтность данному вопросу, чувство собственной незначимости в семье, отсутствие поддержки от членов семьи, физическое насилие усиливают эмоциональное неблагополучие, депрессивные и тревожные проявления и повышают обращения к менее адекватным копинг-стратегиям в контексте ситуации пандемии – *отрицанию, избеганию, активному копингу, уходу в религию, употреблению психоактивных веществ*.

Список литературы

Варга А.А. Психотерапия коммуникаций в супружеской паре // Журнал практической психологии и психоанализа. 2012. № 3. URL: <https://psyjournal.ru/articles/psihoterapiya-kommunikaciy-v-supruzheskoj-pare> (дата обращения: 22.06.2020).

Екимчик О.А. Стресс в близких гетеросексуальных отношениях // Психологические исследования. 2016. Т. 9, № 49. С. 6.

Крюкова Т.Л. Психология совладания с трудностями в близких (межличностных) отношениях / Т.Л. Крюкова, О.А. Екимчик, Т.П. Опекина. Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2019. 340 с.

Крюкова Т.Л., Екимчик О.А. Совладание со стрессом в контексте близких (партнерских) отношений // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 157, № 4. С. 203–214.

Курфтяк Е.В. Семейная устойчивость как психологический феномен // Сибирский психологический журнал. 2010. № 38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynaya-ustoychivost-kak-psihologicheskij-fenomen> (дата обращения: 23.06.2020).

Харламенкова Н.Е., Быховец Ю.В., Дан М.В., Никитина Д.А. Переживание неопределенности, тревоги, беспокойства в условиях COVID-19. URL: http://ipras.ru/cntnt/rus/institut_p/covid-19/kommentariieksp/har1.html?fbclid=IwAR3LKNuqYkAeIvGr5JlQaptP7wSz8k6E7ZaJQXdq6q5-9JtGF16-yJlChs (дата обращения: 30.04.2020).

Bowen M. Family Therapy in Clinical Practice. NY, Jason Aronson, 1978, pp. 269–282.

Brooks S.K., Webster R.K., Smith L.E., Woodland L., Wessely S., Greenberg N., Rubin G.J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet* 2020; 395: 912–20. DOI: [http://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)3046008](http://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)3046008) (access date: 20.04.2020).

Everett J.A.C., Colombatto C., Chituc V., Brady W.J., & Crockett M. (2020). The effectiveness of moral messages on public health behavioral intentions during the COVID-19 pandemic. URL: <https://doi.org/10.31234/osf.io/9yqs8> (access date: 25.04.2020).

Fancourt D., Feifei Bu, F., WanMak H., Steptoe A. Covid-19 Social Study. URL: www.marchnetwork.org/covid19study (access date: 27.03.20 – 10.05.2020).

Neff L.A., Karney B.R. et al. (2004). How Does Context Affect Intimate Relationships? Linking External Stress and Cognitive Processes within Marriage. *Journal Personality and Social Psychology Bulletin*. February, vol. 30, № 2, pp. 134–148.

Snaith R. P. The Hospital Anxiety and Depression Scale (2003). *Health Qual. Life Outcomes*. 2003, vol. 1, 29. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC183845/> DOI: 10.1186/1477-7525-1-29.

References

Varga A.YA. *Psihoterapiya kommunikacij v supruzheskoj pare* [Communication psychotherapy in a married couple]. *Zhurnal prakticheskoy psihologii i psihoanaliza* [Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis], 2012, № 3. URL: <https://psyjournal.ru/articles/psihoterapiya-kommunikacij-v-supruzheskoj-pare> (access date: 22.06.2020). (In Russ.).

Ekimchik O.A. *Stress v blizkih geteroseksual'nyh otnosheniyah* [Stress in intimate heterosexual relationships]. *Psihologicheskie issledovaniya*

[Psychological studies], 2016, vol. 9, № 49, pp. 6 (In Russ., annot. in Eng.).

Kryukova T.L. *Psihologiyasovladaniya s trudnostyami v blizkih (mezhlchnostnyh) otnosheniyah* [Psychology of coping with difficulties in close (interpersonal) relationships]. T.L. Kryukova, O.A. Ekimchik, T.P. Opekina. Kostroma, Izd-vo Kostrom. gos. un-ta Publ., 2019, 340 pp. (In Russ.).

Kryukova T.L., Ekimchik O.A. *Sovladanie so stressom v kontekste blizkih (partnerskih) otnoshenij* [Coping with stress in the context of close (interpersonal) relationships]. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* [Scientific Notes of Kazan University. Series: Humanities], 2015, vol. 157, № 4, pp. 203–214. (In Russ.).

Kuftyak E.V. *Semejnaya ustojchivost' kak psihologicheskij fenomen* [Family sustainability as a psychological phenomenon]. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal* [Siberian Journal of Psychology], 2010, № 38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semejnaya-ustojchivost-kak-psihologicheskij-fenomen> (access date: 23.06.2020). (In Russ.).

Harlamenkova N.E., Byhovec YU.V., Dan M.V., Nikitina D.A. *Perezhivanie neopredelennosti, trevogi, bespokojstva v usloviyah COVID-19* [The experience of uncertainty, anxiety in the context of COVID-19]. URL: http://ipras.ru/cntnt/rus/institut_p/covid19/kommentariieksp/har1.html?fbclid=IwAR3LKNuqYkAeIvGr5JlQaptP7wSz8k6E7ZaJQXdqn6q5-9JtGF16-yjlcHs (access date: 30.04.2020). (In Russ.).

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-129-135>
УДК 159.9:316.6

Тылец Валерий Геннадьевич

Московский государственный лингвистический университет

Краснянская Татьяна Максимовна

Московский гуманитарный университет

Ляхов Александр Васильевич

Ставропольский государственный педагогический институт

РЕПЕРТУАРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РОЛЕВЫХ МОДЕЛЕЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье обсуждаются психологические вопросы ролевого репертуара студентов вуза в ситуации опасности. Актуальность проблемы связана с широким арсеналом угроз, с которым может столкнуться группа, и её малой научной изученностью. Целью представленного в статье исследования явилось изучение характера распределения ролей в группе при решении ею задач безопасности. В качестве основной исследовательской гипотезы выступило предположение, согласно которому необходимость преодоления опасности может способствовать репертуарной и функциональной специализации ролей в группе, вызванной фактом и типом опасности. Достижение поставленной цели потребовало проведения эксперимента. При его организации учитывались этические ограничения, связанные с недопустимостью целенаправленного помещения человека в ситуации угрозы жизни и здоровью. Это определило использование в качестве основы эксперимента возможностей ролевой игры. Для участия в эксперименте привлечены 10 студенческих групп ($10 \leq n \leq 15$) с высоким уровнем групповой сплочённости по индексу К.Э. Сишора. Каждой группе предлагались три опасные ситуации, различающиеся по «полю» и «эффекту» опасности, от её участников требовалось обсудить, проиграть и отрефлексировать репертуар и функциональное наполнение необходимых ролей. Для анализа эмпирических данных привлекались эксперты. По результатам исследования выявлено два типа востребованных опасной ситуацией ролей: направленных на преодоление угрозы (инициатор, эксперт, разработчик, координатор, контролёр, комментатор) и на поддержку членов группы (оптимист, нигилист, конформист, догматик). Установлено, что опасность самим своим фактом специализирует функции групповых ролей. Каждый тип опасности повышает значимость определённых ролей. Вне зависимости от типа опасности группой наиболее востребованы роли оптимиста, конформиста и разработчика. Исследование перспективно для продолжения на других составах выборов и арсеналах опасных ситуаций.

Ключевые слова: роль, ролевой репертуар, безопасность, опасная ситуация, угроза, группа, студенты.

Информация об авторах: Тылец Валерий Геннадьевич, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5387-6570>, доктор психологических наук, профессор, Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Россия.

E-mail: tyletsvalery@yandex.ru

Краснянская Татьяна Максимовна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4572-6003>, доктор психологических наук, профессор, Московский гуманитарный университет, г. Москва, Россия.

E-mail: ktm8@yandex.ru

Ляхов Александр Васильевич, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9245-1391>, кандидат педагогических наук, доцент, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ессентуки, Россия.

E-mail: lyakhoval@yandex.ru

Дата поступления статьи: 08.07.2020.

Для цитирования: Тылец В.Г., Краснянская Т.М., Ляхов А.В. Репертуарные характеристики ролевых моделей безопасности студентов вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 129-135. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-129-135>.

Valeriy G. Tylets

Moscow State Linguistic University

Tat'yana M. Krasnyanskaya

Moscow State University for the Humanities

Aleksandr V. Lyakhov

Stavropol State Pedagogic Institute

REPERTORY CHARACTERISTICS OF ROLE MODELS OF UNIVERSITY STUDENTS' SECURITY

The article discusses psychological issues of the role repertoire of university students in a situation of danger. Topicality of the problem is related to the wide range of threats a group may face, and its low scientific knowledge. The purpose of the research presented in the article is to study the nature of the distribution of roles in the group when solving security problems. The main research hypothesis is the assumption that the need to overcome danger may contribute to the repertory and functional specialisation of roles in the group caused by the fact and type of danger. Achieving this goal required an experiment. When organising it, ethical restrictions related to the inadmissibility of purposeful placement of a person in a

situation of threat to life and health were taken into account. This determined the use of role-playing capabilities as the basis of the experiment. 10 student groups ($10 \leq n \leq 15$) with a high level of group cohesion according to the Carl Emil Seashore's index were involved in the experiment. Each group was offered three dangerous situations, differing in the "field" and "effect" of danger, and its participants were required to discuss, play and reflect the repertoire and functional content of the necessary roles. Experts were engaged to analyse the empirical data. According to the results of the study, two types of roles demanded by a dangerous situation were identified – those aimed at overcoming the threat (initiator, expert, developer, coordinator, controller, commentator) and those aimed at supporting group members (optimist, nihilist, conformist, dogmatist). It is established that danger by its very fact specialises the functions of group roles. Each type of hazard increases the significance of certain roles. Regardless of the type of danger, the group is most in demand for the roles of optimist, conformist and developer. The study is promising to continue on other sample compositions and arsenals of dangerous situations.

Keywords: role, role repertoire, security, dangerous situation, threat, group, students.

Information about the authors: Valeriy G. Tylets, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5387-6570>, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia.

E-mail: tyletsvalery@yandex.ru

Tat'yana M. Krasnyanskaya, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4572-6003>, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Moscow State University for the Humanities, Moscow, Russia.

E-mail: ktm8@yandex.ru

Aleksandr V. Lyakhov, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9245-1391>, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Stavropol State Pedagogic Institute, Yessentuki, Stavropol Land, Russia.

E-mail: lyakhoval@yandex.ru

Article received: July 8, 2020.

For citation: Tylets V.G., Krasnyanskaya T.M., Lyakhov A.V. Repertory characteristics of role models of university students' security. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 3, pp. 129-135 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-129-135>.

Введение

Потребность в совершенствовании практики безопасности человека стимулирует углубление научных представлений о психологической стороне его активности при возникновении опасности жизни, здоровью или благополучию. Особенно актуальны поисковые работы такого рода в условиях изменений окружающего мира, заставляющих отказываться от многих культурно детерминированных стандартов противодействия природным и социальным угрозам, приобретать новые, более гибкие умения и навыки [Делигирова, Рахимова; Михайлов].

К настоящему времени в психологии безопасности, относительно молодой предметной области психологии, уже накоплен определенный теоретический и эмпирический материал, характеризующий поведение человека в опасных ситуациях, объясняющий некоторые поведенческие особенности угрозами его безопасности [Иохвидов, Зикункова; Краснянская, Тылец; Ляхов, Радионова; Онучина; Lyakhov, Alieva]. Достаточно значительный массив работ по тематике выполнен на студенческих выборах, что объясняется, наряду с их исследовательской доступностью, сензитивностью возраста для появления новообразований, практико-целесообразных для соответствующей сферы. Позитивным для решения накопившихся в ней проблем является то, что публикации содержат не только описание и интерпретацию эмпирических фактов, но и технологические модели подготовки к самообеспечению безопасности [Краснянская, Тылец; Тылец, Краснянская; Krasnyanskaya, Tylets]. Вместе с тем обзор источниковой базы показывает, что за рамками научного рассмотрения обозначенной тематики до сих пор остается «стыковой»

для социальной психологии группы и психологии безопасности вопрос ролевой дифференциации субъектов опасной ситуации, решение которого открывает новые интерпретационные, прогностические и проектирующие возможности.

В современной социальной психологии утвердилась интерпретация роли в качестве динамического аспекта статуса, который характеризуется перечнем определённых реальных функций, предписываемых субъекту группой или содержанием групповой деятельности и оформленных у него в качестве внутренней мотивации. При том, что на текущий момент предложены различные классификации ролей, поисковый характер работы определил наш интерес к установлению репертуара ролей, исполняемых членами оформившейся группы при попадании в нетипичную для неё опасную ситуацию.

Целью нашего исследования явилось изучение характера распределения ролей в группе при решении ею задач безопасности. В качестве основной исследовательской гипотезы выступило предположение, согласно которому необходимость преодоления опасности может способствовать репертуарной и функциональной специализации ролей в группе, вызванной фактом и типом опасности. Исследование предполагало решение следующих задач: 1) разработка экспериментальной процедуры, релевантной проблеме; 2) экспериментальное изучение репертуара и функционального содержания ролей при поиске группой выхода из опасной ситуации; 3) выявление репертуарных и функциональных особенностей распределения ролей в группе, нацеленной на преодоление угроз безопасности, детерминированных собственно ситуацией опасности и её типом.

Организация исследования

При планировании экспериментального исследования мы учитывали, что ролевой репертуар группы проявляется в конкретных ситуациях групповой активности, а содержание каждой роли подвижно и подвержено влиянию групповых ожиданий. Предполагалось, что соответствующий эмпирический материал может быть получен только при разрешении группой проблем конкретной направленности. Однако решение задачи изучения ролевой организации группы в опасной ситуации имеет этические ограничения, не позволяющие подвергать жизнь и здоровье участников эксперимента реальной опасности. Обозначенные моменты определили использование в качестве основы разрабатываемого эксперимента возможностей, заложенных в ролевой игре.

Под ролевой игрой понималась совокупность действий, моделирующих собой ситуации преодоления членами группы заданных опасностей посредством обыгрывания ими некоторых ролей, функциональное содержание которых определяется групповыми ожиданиями и внутренней мотивацией исполнителей в ответ на предложенные им обстоятельства.

При планировании эксперимента учитывалось то, что распределение ролей может зависеть от состава группы. В нашем исследовании контролировался уровень однородности (возрастной, половой состав) и сплочённости группы.

Исследование проводилось в 2017–2020 гг. на студентах ряда вузов (Московский государственный лингвистический университет, Российская международная академия туризма, Ставропольский государственный педагогический институт). Участие студентов в нём носило добровольный характер.

Привлекались смешанные по половому составу группы студентов бакалавриата 3-го и 4-го года очной формы обучения. Обучение на старших курсах предполагало достаточную сформированность коллектива. Дополнительный контроль сплочённости групп основывался на предварительном тестировании её состава с помощью методики «Психометрический тест К.Э. Сижора». Определение индекса групповой сплочённости позволяло устанавливать общность настроений, оценок, норм членов группы, а также их готовность к принятию коллективной ответственности за выполняемые групповые действия. К экспериментальной процедуре допускались группы, набравшие 15,1 и более баллов (высокий уровень групповой сплочённости). По итогам отбора эксперимент был проведён в 10 учебных группах численностью от 10 до 15 человек. Общая численность участников эксперимента составила 127 человек.

Привлечение в качестве участников эксперимента студентов, обучающихся на 3 и 4 курсах вуза, также давало преимущество изученности

ими курса психологии, а с ним – понимание термина «роль», ключевого для данного исследования.

Во вводной части эксперимента студенты информировались о том, что эксперимент посвящён изучению репертуара ролей в группе, используемых при возникновении некоторых опасностей. Сообщалось о предстоящем последовательном прочтении ведущим трёх ситуаций опасности, с которыми студенты гипотетически могли бы столкнуться в своей жизни. После прочтения каждой ситуации от них потребуется сначала обсудить, как в группе могут быть распределены возможные роли с тем, чтобы справиться с опасностью, а затем – реально проиграть ситуацию, опробовав на себе в предложенных обстоятельствах любую озвученную до этого или спонтанно сгенерированную роль. В заключении предлагалось отрефлексировать результаты игровой деятельности в групповой и индивидуальной форме.

Подбор ситуаций предусматривал вариативность двух показателей: 1) «поля» опасности – она распространяется на группу / на значимого для неё человека / относится к незнакомому для группы человеку; 2) «эффекта» опасности – связана с риском для жизни / для здоровья / для жизненного (материального) благополучия. Описание ситуации носило лаконичный характер, что давало простор для фантазии относительно её деталей.

1-я ситуация. Ваша группа отправилась отдохнуть на берег водоёма. Спустя время послышались крики о помощи – кто-то тонет.

2-я ситуация. Ваша группа учится в вузе по специальности, которая проходит аккредитацию. Высоки шансы того, что аккредитация не будет получена, а вы останетесь без диплома.

3-я ситуация. Сопровождая группу на ознакомительную практику, ваш куратор поскользнулся и упал. Предположительно, случился перелом ноги.

После основной части эксперимента студентам предлагалась рефлексия по следующим вопросам: «Как вы думаете, успешно ли группа “справилась” с каждой из трёх ситуаций? Были ли уместны в каждом случае роли, предложенные на этапе обсуждения?», «Привлёк ли кто-нибудь из группы “спонтанную” роль и была ли она успешно “вписана” в проигрывание ситуации преодоления опасности?»

После группового обсуждения участники эксперимента индивидуально в письменной форме описали принятые на себя в каждой ситуации роли (дали название, раскрыли функции).

На этапе анализа эмпирических данных в качестве вспомогательного использовался метод экспертной оценки. Было привлечено три эксперта (профессиональные психологи, стаж практической деятельности не менее 10 лет), которые, работая по отдельности, высказали своё мнение о типе ролей, выделившихся в ходе эксперимента.

Результаты и их обсуждение

По итогам эксперимента в каждой из десяти групп выделен сводный репертуар ролей. По результатам работы экспертов, названия ролей были сведены к следующему репертуару: инициатор, эксперт, разработчик, координатор, контролёр, комментатор, оптимист, нигилист, конформист, догматик. Анализ содержания ролей позволил отнести их к двум типологическим группам: роли, направленные на разрешение проблемы, и роли, направленные на поддержку группы.

Изучение индивидуальных отчётов привело к установлению функционального наполнения выявленного репертуара ролей, сведённого в таблицу 1.

Представленные данные указывают на то, что попадание в опасную ситуацию приводит к использованию в группе ролей, которые, в принципе, свойственны для её повседневной жизнедеятельности. Однако в выявленном репертуаре представлены только те роли, которые ориентированы на решение возникшей задачи обеспечения безопасности и на построение поддержки для этого членов группы. Вместе с тем арсенал ролей, обнаруживающихся в повседневной жизни, более вариативен. Высокой функциональностью, например, обладают коммуникативные роли, нацеленные на регулирование информационных потоков в группе. Можно предполагать, что в ситуации опасности группа перестраивает своё поведение, «заостряя»

его на решение высокоактуальной для обеспечения безопасности задачи.

Высказанное предположение подкрепляется дальнейшим анализом эмпирических данных, полученных при анализе распределения членов десяти групп по ролям при решении поставленных перед ними задач. Сводные результаты по данному этапу эксперимента представлены в таблице 2.

Анализ распределения ролей по *ситуации 1* позволил установить, что во всех десяти группах обнаружались роли разработчика, координатора, комментатора, оптимиста, нигилиста и конформиста. В 8 группах из 10 была использована роль инициатора, в 6 группах – догматика, в 2 группах – контролёра и в одной группе – эксперта. При этом по выявленным ролям установлено следующее среднее распределение членов группы: конформист – 2,7 человека; оптимист – 2,6 человека; разработчик – 1,9 человека; комментатор – 1,4 человека; координатор и нигилист – по 1,2 человека; инициатор – 0,8 человека; догматик – 0,6 человека; контролёр – 0,2 человека; эксперт – 0,1 человека на группу.

Таким образом, для разрешения первого типа ситуации группам потребовались все роли, связанные с поддержкой её членов, и не во всех случаях – с решением самой задачи.

Распределение ролей по *ситуации 2* показало, что во всех группах были востребованы роли инициатора, эксперта, разработчика, координатора,

Таблица 1

Распределение функций по ролям

Тип	Роль	Функция
Решение проблемы	инициатор	выделяет и формулирует суть опасности, визуализирует для группы цель преодоления опасной ситуации, определяет для неё ключевую идею безопасности, формулирует альтернативы действий по достижению безопасности
	эксперт	освещает новые ракурсы возникшей опасности, даёт правильные советы при обсуждении путей преодоления угроз безопасности, оценивает целесообразность возникающих идей безопасности, указывает на уязвимые моменты в замысле, плане, действиях членов группы против опасности
	разработчик	переводит ключевую идею безопасности в стадию практических шагов преодоления её угроз, прорабатывает разные предложения и соединяет их в единый план противодействия возникшим угрозам, предлагает технологию достижения безопасности
	координатор	организует действия группы в опасной ситуации, определяет место каждого в командной работе, согласовывает алгоритм преодоления опасной ситуации
	контролёр	отслеживает соответствие действий членов группы целям безопасности, указывает на нарушения в их содержании и сроках, нормирует последовательность, качество и скорость реакций на угрозы, стоящие перед группой
	комментатор	следит за общей картиной противодействия угрозам, обращает внимание членов группы на детали опасной ситуации, комментирует наиболее важные события
Поддержка группы	оптимист	в опасной ситуации старается увидеть позитивную сторону, транслирует на группу уверенность в преодолении возникших угроз, заражает группу своим хорошим настроением, поднимает командный «дух» на противодействие опасности
	нигилист	носитель критического взгляда в целом, на возможность группы справиться с опасностью, на правильность действий в опасной ситуации отдельных её членов, на адекватность прилагаемых усилий возникшим угрозам
	конформист	не имеет своей точки зрения относительно перспектив обеспечить групповую и индивидуальную безопасность, принимает групповые решения по противодействию угрозам, пассивно воспроизводит действия против опасности, реализуемые групповым большинством
	догматик	ориентирован на точное соблюдение в опасной ситуации сложившихся норм поведения, упорствует на невозможности отклониться от них при отсутствии средств их реализации, противодействует нестандартным, творческим решениям группы в отношении путей и средств обеспечения безопасности

Распределение ролей по группам и ситуациям (n)

Группа	Ситуация	Роль									
		Инициатор	Эксперт	Разработчик	Координатор	Контролёр	Комментатор	Оптимист	Нигилист	Конформист	Догматик
1 (n = 12)	1	1	-	2	1	-	1	3	1	2	1
	2	1	1	2	1	1	-	2	1	3	-
	3	-	2	2	1	1	1	2	1	1	1
2 (n = 10)	1	1	-	1	1	-	1	2	1	2	1
	2	1	1	2	1	1	-	2	1	1	-
	3	-	1	2	1	1	-	2	-	3	-
3 (n=12)	1	1	-	1	1	1	1	3	2	2	-
	2	1	2	2	1	-	1	2	1	2	-
	3	-	2	2	2	-	2	2	-	2	-
4 (n = 15)	1	1	-	2	2	-	2	2	1	4	1
	2	2	2	3	1	1	1	2	1	2	-
	3	1	3	2	1	2	1	2	-	3	-
5 (n = 15)	1	1	1	1	2	-	2	4	1	3	-
	2	2	2	2	1	1	1	3	1	2	-
	3	1	2	2	1	-	-	4	-	3	2
6 (n = 11)	1	-	-	2	1	-	1	2	1	3	1
	2	1	1	2	1	1	-	2	1	2	-
	3	-	1	2	1	1	1	3	1	1	-
7 (n = 15)	1	1	-	2	1	1	2	3	1	3	1
	2	2	1	3	2	-	1	3	1	2	-
	3	1	1	2	2	1	2	3	-	3	-
8 (n = 14)	1	1	-	3	1	-	1	3	2	3	-
	2	2	1	2	2	-	1	3	1	2	-
	3	-	2	2	1	1	1	3	-	2	2
9 (n = 10)	1	-	-	2	1	-	2	2	1	2	-
	2	1	1	2	1	-	1	2	1	1	-
	3	-	1	2	1	-	1	2	1	1	1
10 (n = 13)	1	1	-	3	1	-	1	2	1	3	1
	2	2	1	2	1	1	1	2	1	2	-
	3	1	2	2	1	-	1	2	1	2	1

оптимиста, нигилиста и конформиста. Роль комментатора была использована в 7 группах, контролёра – в 6 группах, а роль догматика для разрешения этой ситуации не была востребована совсем. При этом нахождение среднего количества исполнителей выявленных ролей по всем группам привело к получению следующей последовательности: оптимист – 2,3 человека; разработчик – 2,2 человека; конформист – 1,9 человек; инициатор – 1,5 человека; эксперт – 1,3 человека; координатор – 1,2 человека; нигилист – 1,0 человек; комментатор – 0,7 человека; контролёр – 0,6 человека на группу.

Согласно полученным результатам, разрешение второй ситуации потребовало исполнения всех ролей, связанных с решением задачи, но только части – связанных с поддержкой группы.

Изучение репертуара ролей по *ситуации 3* способствовало установлению того, что во всех группах оказались использованы роли эксперта, разработчика, координатора, оптимиста и конформиста. Роль комментатора обнаружилась только в 8 из 10 групп, контролёра – в 6 группах, догматика – в 5 группах, инициатора и нигилиста – в 4 группах. Вычисление среднего количества исполнителей по группам на каждую роль показало, что на роль оптимиста пришлось 2,5 человека, конформиста – 2,1 человека, разработчика – 2,0 человека, эксперта – 1,7 человека, координатора – 1,2 человека, комментатора – 1,0 человек, контролёра и догматика – по 0,7 человека, инициатора и нигилиста – по 0,4 человека.

Анализ распределения членов групп по репертуару ролей показывает избирательность востребо-

ванности как ролей, направленных на поддержку членов группы, так и ролей, связанных с непосредственным решением задачи.

Основываясь на представленных результатах, можно предполагать, что приоритетность востребованного в опасной ситуации репертуара ролей определяется характером возникшей перед группой угрозы. Однако обращает на себя внимание, что вне зависимости от типа ситуации некоторые роли оказываются более востребованными среди членов группы. Это прежде всего роли, способные «поднять» эмоциональный настрой членов группы, разработать общую стратегию и исполнить её. На это указывает подсчёт средней частоты исполнения ролей без учета типа решаемой задачи. По убыванию средней в данном случае выстраивается следующее распределение востребованности ролевого репертуара: оптимист – 2,47 человека, конформист – 2,23 человека, разработчик – 2,03 человека, координатор – 1,2 человека, эксперт и комментатор – 1,03 человека, инициатор – 0,9 человека, нигилист – 0,87 человек, контролёр – 0,5 человека, догматик – 0,43 человека.

Выводы и итоги исследования

Изучение особенностей ролевой дифференциации в группе при поиске путей преодоления экстремальной ситуации позволило сделать следующие выводы:

1. Ситуация опасности способствует появлению в составе группы репертуара, включающего в себя роли, направленные на преодоление угрозы (инициатор, эксперт, разработчик, координатор, контролёр, комментатор) и на поддержку членов группы (оптимист, нигилист, конформист, догматик).

2. Содержание функций, возлагаемых на традиционные для группы роли, при решении задач преодоления опасности специализируется с учётом необходимости преодоления угрозы как таковой самим фактом опасности.

3. Особенности опасности, задача преодоления которой стоит перед группой, влияют на востребованность среди её членов той или иной роли.

4. Вне зависимости от типа угрозы для группы наиболее приоритетны роли эмоциональной поддержки, разработки плана действий по преодолению опасности и конформного исполнения выработанных группой решений.

Проведённое исследование подтвердило выдвинутую гипотезу. Действительно, необходимость преодоления опасности может способствовать репертуарной и функциональной специализации ролей в группе, вызванной фактом и типом опасности. Нами были представлены результаты изучения характера распределения ролей в группе при решении ею задач безопасности, что свидетельствует о достижении цели исследования.

Представленные в статье результаты получены на смешанных по половому составу студенческих

группах, обладающих высокой сплочённостью. Кроме того, особенности распределения групповых ролей изучались в ходе ролевой игры на материале трёх ситуаций, содержание которых варьировало по двум параметрам – «полю» и «эффекту» опасности. Исследование может получить продолжение на базе однородных по половому составу выборок (мужских, женских) и/или на другом возрастном составе. Уточнить характер влияния типа опасности на репертуар групповых ролей может использование расширенного набора ситуаций.

Список литературы

Делигирова В.В., Рахимова Н.Н. Проблемы психологии безопасности в техносфере // Шаг в науку. 2020. № 1. С. 20–24.

Иохвидов В.В., Зикункова В.В. Агрессивное поведение подростков с позиций концепции психологической безопасности личности // Прикладная психология и психоанализ. 2016. № 4. С. 6.

Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Возможности сценарного подхода в проектировании психологической безопасности личности // Психолог. 2016. № 4. С. 67–78. DOI 10.7256/2409-8701.2016.4.20087

Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Время как интерпретационная категория психологического пространства безопасности личности студента // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2012. № 3. С. 221–225.

Ляхов А.В., Радионова Е.А. Психологические особенности самооценки студентов при разных ценностях безопасности // Ученые записки ИМЭИ. 2016. № 2. Т. 6. С. 51–66.

Михайлов А.А. Теория и практика подготовки бакалавров – будущих учителей безопасности жизнедеятельности в условиях социального партнерства с организациями силовых ведомств. М.: Изд-во «Русский журнал», 2020. 322 с.

Онучина В.А. Гендерные стереотипы и психологическая безопасность личности // Публичное/частное в современной цивилизации: материалы XXII российской научно-практической конференции (с международным участием) / редкол.: Л.А. Закс и др. Екатеринбург: АНО ВО «Гуманитарный университет», 2020. С. 404–407.

Тылец В.Г., Краснянская Т.М. Интеграция принципа безопасности в психологическую структуру образовательных практик // Education Sciences and Psychology. 2016. № 5 (42). С. 91–98.

Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. Designing the cloud technologies of psychological security of the person // Вопросы философии и психологии. 2015. № 3 (5). С. 192–199. DOI 10.13187/vfp.2015.5.192

Lyakhov A.V., Alieva L.B. On the question of examination stress of high school students // Вопросы философии и психологии. 2015. № 3 (5). С. 214–219. DOI 10.13187/vfp.2015.5.214

References

- Deligirova V.V., Rakhimova N.N. *Problemy psikhologii bezopasnosti v tekhnosfere* [Problems of security psychology in the technosphere]. *Shag v nauku* [Step into science], 2020, № 1, pp. 20–24. (In Russ.)
- Iokhvidov V.V., Zikunkova V.V. *Agressivnoe povedenie podrostkov s pozitsii kontseptsii psikhologicheskoi bezopasnosti lichnosti* [Aggressive behavior of teenagers from the perspective of the concept of psychological security of the individual]. *Prikladnaia psikhologiya i psikhoanaliz* [Applied psychology and psychoanalysis], 2016, № 4, p. 6. (In Russ.)
- Krasnianskaia T.M., Tylets V.G. *Vozmozhnosti stsennarnogo podkhoda v proektirovanii psikhologicheskoi bezopasnosti lichnosti* [Possibilities of scenario approach in the design of psychological security of the individual]. *Psikholog* [Psychologist], 2016, № 4, p. 67–78. DOI: 10.7256/2409-8701.2016.4.20087 (In Russ.)
- Krasnianskaia T.M., Tylets V.G. *Vremia kak interpretatsionnaia kategoriia psikhologicheskogo prostranstva bezopasnosti lichnosti studenta* [Time as an interpretative category of psychological space of student's personal security]. *Vestnik Piatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* [Bulletin of the Pyatigorsk state linguistic university], 2012, № 3, pp. 221–225. (In Russ.)
- Liakhov A.V., Radionova E.A. *Psikhologicheskie osobennosti samoosenki studentov pri raznykh tsennostiakh bezopasnosti* [Psychological features of students' self-esteem under different security values]. *Uchenye zapiski Uchenye zapiski Instituta mirovoi ekonomiki i informatizatsii* [Scientific notes of the Institute of world economy and informatization]. 2016. № 2, iss. 6, pp. 51–66. (In Russ.)
- Mikhailov A.A. *Teoriia i praktika podgotovki bakalavrov-budushchikh uchitelei bezopasnosti zhiznediel'nosti v usloviakh sotsial'nogo partnerstva s organizatsiami silovykh ведомств* [Theory and practice of training bachelors-future teachers of life safety in the conditions of social partnership with organizations of law enforcement agencies]. Moscow, Russian magazine Publ., 2020, 322 p. (In Russ.)
- Onuchina V.A. *Gendernye stereotipy i psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti* [Gender stereotypes and psychological security of the individual]. *Publichnoe/chastnoe v sovremennoi tsivilizatsii: materialy XXII rossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiem)* [Public/private in modern civilization: materials of the XXII Russian scientific and practical conference (with international participation)], redkol.: L.A. Zaks i dr. Yekaterinburg, Autonomous non-profit organization of higher education "Humanities University" Publ., 2020, pp. 404–407. (In Russ.)
- Tylets V.G., Krasnianskaia T.M. *Integratsiia printsipa bezopasnosti v psikhologicheskuiu strukturu obrazovatel'nykh praktik* [Integration of the security principle into the psychological structure of educational practices]. *Education Sciences and Psychology*, 2016, № 5 (42), pp. 91–98. (In Russ.)
- Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. *Designing the cloud technologies of psychological security of the person*. [Questions of philosophy and psychology]. *Voprosy filosofii i psikhologii* [Questions of philosophy and psychology], 2015, № 3 (5), pp. 192–199. DOI: 10.13187/vfp.2015.5.192 (In Russ.)
- Lyakhov A.V., Alieva L.B. *On the question of examination stress of high school students*. *Voprosy filosofii i psikhologii* [Questions of philosophy and psychology], 2015, № 3 (5), pp. 214–219. DOI: 10.13187/vfp.2015.5.214 (In Russ.)

Зинченко Виктория Олеговна

Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко

Манченко Игорь Павлович

Луганский национальный университет имени Владимира Даля

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ**

В статье отражены результаты научного поиска по определению методологической основы формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов, что обусловлено повышением требований к данной группе специалистов в контексте решения задач инновационного развития страны, обеспечения экономически целесообразной деятельности на благо государства и всех его граждан. Обоснована необходимость комплексного использования ведущих положений аксиологического, личностно ориентированного, компетентностного и средового методологических подходов, что создаст эффективные условия для формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов. Реализация процесса по формированию у студентов экономических специальностей профессиональных ценностей личности связывается авторами с организацией в вузе аксиологически наполненной образовательной среды, что позволит использовать широкий спектр возможностей учебной и внеучебной работы и повысит результативность педагогических воздействий на сформированность у будущих экономистов профессиональных ценностей. В статье подано авторское определение образовательной среды как условия формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов.

Ключевые слова: высшее экономическое образование, профессиональные ценности личности, аксиологический подход, личностно ориентированный подход, компетентностный подход, средовый подход, образовательная среда.

Информация об авторах: Зинченко Виктория Олеговна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4469-525X>, доктор педагогических наук, доцент, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, г. Луганск, Луганская Народная Республика.

E-mail: metelskayvika@mail.ruМанченко Игорь Павлович, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5515-1699>, старший преподаватель, Луганский национальный университет имени Владимира Даля, г. Луганск, Луганская Народная Республика.E-mail: bossdonbass@mail.ru

Дата поступления статьи: 17.06.2020.

Для цитирования: Зинченко В.О., Манченко И.П. Формирование профессиональных ценностей личности будущих экономистов в образовательной среде вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 136-140. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-136-140>.

Viktoriya O. Zinchenko

Shevchenko Lugansk University

Igor' P. Manchenko

Dahl Lugansk University

**METHODOLOGICAL BASIS
OF FUTURE ECONOMISTS' PERSONALITY PROFESSIONAL VALUE**

The article reflects the results of the scientific search to determine the methodological basis for the formation of the professional value of the personality of future economists, which is due to the increased requirements for this group of specialists in the context of solving the problems of innovative development of the country, ensuring economically viable activities for the benefit of the state and all its citizens. The need for comprehensive use of the leading provisions of axiological, personality-oriented, competent and environmental methodological approaches is justified, which will create effective conditions for the formation of professional values of the personality of future economists. The implementation of the process for the formation of professional personality values among students of economic specialties is connected with the organisation of an axiologically filled educational environment at the university by the authors; that will allow using a wide range of opportunities for educational and non-educational work and increase the effectiveness of pedagogic influences on the formation of professional values among future economists. The article presents the author's definition of the educational environment as a condition for the formation of professional values of the personality of future economists.

Keywords: higher economic education, professional values of personality, axiological approach, personality-oriented approach, competency approach, medium approach, educational environment.

Information about the authors: Viktoriya O. Zinchenko, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4469-525X>, Doctor of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Shevchenko Lugansk University, Lugansk.

E-mail: metelskayvika@mail.ruIgor P. Manchenko, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5515-1699>, senior lecturer, Dahl Lugansk University, Lugansk.E-mail: bossdonbass@mail.ru**Article received:** June 17, 2020.

For citation: Zinchenko V.O., Manchenko I.P. Methodological basis of future economists' personality professional value. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 3, pp. 136-140 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-136-140>.

Одним из факторов инновационного развития отечественной экономики является подготовка новой генерации специалистов, способных гибко использовать профессиональные компетенции, проявлять высокую культуру профессиональной и общественной деятельности, быть активными членами общества, которым небезразлично настоящее и будущее их страны. При этом образ экономиста, который сложился в современном обществе, часто ассоциируется с жесткой расчетливостью, беспринципностью, превалированием личного над общественным. Частично в таком видении экономиста виновно само общество, которое достаточно легко приняло ценности рыночной экономики, перенеся их, прежде всего, в идеологию экономического образования.

Однако под влиянием значительных изменений в российском обществе в последние годы актуализировалась проблема формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов как залога их успешной экономической деятельности, позволяющей эффективно сотрудничать с разными субъектами хозяйственной деятельности, развивать ее новые формы, построенные на взаимопонимании, доверии, коллективной работе, стремлении обеспечить благополучие граждан страны, ее экономическое и социальное развитие [Савельева].

Отметим, что именно «рыночная» направленность содержания высшего экономического образования обусловила изучение не профессиональных ценностей личности экономиста, а его ценностных ориентаций (Е.Ю. Бикметов, Ю.Р. Галиханова, С.В. Голиков, Н.В. Григорьева, И.В. Калягина, Г.Ф. Кунгурцева, С.А. Ли, С.Ю. Петрякова, А.Л. Позднякова, Г.И. Чижаква и др.).

Поскольку ориентация – это направленность деятельности, осуществляемая человеком в интересах кого-либо / чего-либо, а ценность – это то, чему человек придает особое значение (явление, предмет, процесс, свойство предмета, качество личности и т. д.) и что обеспечивает сознательный выбор целей и средств их достижения, то направить деятельность человека без осознания ее значимости и значимости конечной цели можно только на короткий промежуток времени. Профессиональная деятельность, реализуемая на протяжении большей части жизни человека, требует устойчивой ценностно-смысловой основы [Акутина], а значит, и формирования профессиональных ценностей личности, в том числе и у будущих экономистов.

Прежде всего отметим, что профессиональные ценности личности экономиста мы определяем как наиболее значимые для этого специалиста явления, которые стали основой для выбора и овладения

профессией экономиста, определяют смысл его организационно-управленческой, информационно-аналитической, проектной, научно-исследовательской и других видов деятельности в экономической сфере, регламентируют и перенаправляют эту деятельность с целью обеспечения экономической и социально-целесообразной работы предприятия, а также стимулируют непрерывное профессиональное развитие личности специалиста. Профессиональные ценности личности экономиста мы рассматриваем как взаимосвязь общественно-профессиональных, профессионально-групповых и личностно-профессиональных ценностей.

Осуществление процесса формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов требует выбора стратегии, основой которой может выступать синтез нескольких методологических подходов, что позволит интегрировать все факторы, влияющие на успешность овладения студентами экономических специальностей профессиональными ценностями и определить основные направления решения исследуемой проблемы.

Целью данной статьи является выбор методологической основы процесса формирования профессиональных ценностей личности

Под методологическими подходами мы понимаем комплекс тех понятий, принципов, приемов и методов, которые используются учеными в исследовании и особым образом организуют их деятельность [Зинченко].

Отметим, что в основе формирования профессиональных ценностей студентов лежат ведущие идеи гуманистической парадигмы. В соответствии с этим учеными и практиками с целью формирования профессиональных ценностей личности будущих специалистов чаще всего выбираются аксиологический (Т.В. Васильева, Е.В. Гнатышева, Н.В. Григорьева, Р.А. Громов, И.В. Губаренко, И.Ф. Исаев, И.Р. Исакова, А.В. Кирьякова, Е.А. Макарова, В.Л. Оссовский, А.В. Рубан, В.А. Сластенин, А.И. Троцкая и др.), личностно ориентированный (Е.А. Бобер, Н.В. Григорьева, Р.А. Громов, И.Р. Исакова, А.В. Лаптев, А.Л. Позднякова, А.В. Рубан, А.И. Троцкая и др.), компетентностный (Р.А. Громов, И.В. Губаренко, И.Р. Исакова, Е.А. Макарова, А.В. Рубан и др.) методологические подходы, реже – средовый (Н.В. Григорьева, И.В. Губаренко, С.В. Левшин, Ф.С. Мисокова, А.Л. Позднякова и др.) методологический подход.

Поскольку формирование профессиональных ценностей личности будущих экономистов – процесс многоплановый, находящийся под значительным влиянием внешних факторов, то считаем необходимым методологическую основу данного

процесса базировать на ведущих положениях комплекса указанных методологических подходов.

Прежде всего отметим, что концептуальные идеи гуманистической парадигмы, направленной на всестороннее развитие личности будущего специалиста, наилучшее свое отражение нашли в ведущих положениях аксиологического подхода. В условиях трансформаций, происходящих в обществе, именно аксиологический подход, направленный на формирование ценностно-смысловой основы профессиональной деятельности специалиста, позволит аксиологически обновить содержание профессионального образования и решить актуальные социально-экономические задачи [Чепеленко].

Эту позицию разделяют и другие исследователи, которые напоминают, что в контексте введения новых образовательных стандартов, ориентированных на реализацию основных требований профессиональных стандартов, именно ценности позволят будущим специалистам осуществлять осознанную, значимую и продуктивную профессиональную деятельность [Ледовская]. Это и повышает востребованность аксиологического подхода, который должен занимать ведущее позиции в методологии современного профессионального образования, поскольку позволяет не только раскрыть перед будущими специалистами весь спектр ценностей профессиональной деятельности, но и наполнить их в процессе формирования особым смыслом, характерным для данной профессии [Кузнецов].

В соответствии с этим использование аксиологического подхода в процессе подготовки позволит наполнить ценностным смыслом профессиональное экономическое знание и очертит перед будущими экономистами пути формирования и развития профессиональных ценностей.

С целью повышения эффективности формирования профессиональных ценностей личности будущих специалистов исследователи (И.Д. Бех, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) считают необходимым использовать вместе с аксиологическим и личностно ориентированным методологическим подходом.

Личностно ориентированный подход при формировании профессиональных ценностей обеспечивает индивидуальное развитие личности, построение на устойчивой ценностно-смысловой основе, где выбор ценностей благодаря специально подобранным формам, методам и средствам профессионального обучения и воспитания осуществляется студентом самостоятельно и осознанно. Особенностью применения личностно ориентированного методологического подхода является реализация личностной ориентации (учет личных целей, мотивов, установок обучающегося в процессе овладения профессией) и ценностной значимости (понимания ценности и значимости получаемых

профессиональных знаний и профессиональной деятельности для личности самого обучаемого, работодателей, общества и государства).

Как указывает Е.В. Богомолова, именно необходимость решения современным специалистом задач инновационного развития в условиях неопределенности обуславливает использование личностно ориентированного подхода как основы проектирования образовательных программ, придания значимости содержанию обучения, конкретизации методического обеспечения подготовки студентов [Богомолова].

При этом важно учитывать повышение роли экономистов в модернизации и развитии современного производства, что требует аксиологизации и практико-ориентированности содержания как учебного материала, так и его методического обеспечения за счет интеграции всех видов подготовки экономиста, подбора практико-ориентированных задач и использования методов активного и интерактивного обучения. Это, на наш взгляд, будет способствовать формирования у студентов экономических специальностей общественно-профессиональных, профессионально-групповых и личностно-профессиональных ценностей, создавая основы для формирования профессиональной компетентности будущих экономистов и достижения в процессе осознанной экономической деятельности социально значимых результатов.

Именно это сочетание деятельностного и личностного аспектов служит основанием для выбора исследователями (В.И. Байденко, В.А. Болотов, М.С. Головань, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, М.Ф. Степко, Ю.Т. Татур, А.В. Хуторской и др.) компетентностного подхода в качестве методологической основы формирования профессиональных ценностей личности будущего специалиста.

В контексте нашего исследования укажем, что методология компетентностного подхода ориентирована на достижение конкретных результатов подготовки специалистов, что позволяет раскрыть ценностную значимость получаемых будущими экономистами знаний, согласовать эти знания с ценностями профессиональной деятельности, органично подобрав для этого дидактический инструментарий по их формированию в процессе профессиональной подготовки [Васильева; Корнева].

Поскольку в отношении формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов прослеживается явная взаимосвязь между ведущими положениями аксиологического, личностно ориентированного и компетентностного подходов, то неким интегрирующим их началом может служить средовой подход. Исследователями (Л.А. Воденникова, Н.В. Григорьева, И.В. Губаренко, Ю.С. Мануйлов, С.Ю. Полуйкова, И.В. Феттер, А.В. Хуторской и др.) отмечаются потенциальные возможности средового подхода

по всестороннему развитию личности обучающегося, в том числе и формирования профессиональных ценностей личности у студентов посредством создания образовательной среды с определенными свойствами.

Поскольку процесс освоения личностью профессии, вхождения в профессиональное сообщество и осуществления профессиональной деятельности связан с усвоением и трансляцией профессиональных ценностей, которые отличаются от собственной системы ценностей обучающихся, то это может вызвать трудности адаптационного характера и снижение уровня познавательной активности. Именно поэтому процесс формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов должен проходить в аксиологически наполненной образовательной среде, отражающей характерные черты профессиональной деятельности экономиста, что позволит создать в учебном и внеучебном процессах условия эффективного усвоения и актуализации всех групп профессиональных ценностей. Основой данного процесса становятся общественно-профессиональные ценности, благодаря которым возникает доверие, общение, взаимопомощь, выработка определенных паттернов поведения в процессе коллективной деятельности, что будет способствовать в целом не только формированию у будущих экономистов профессиональных ценностей, но и эффективному их обучению в вузе.

Деятельность современного экономиста проходит в условиях неопределенности, ограниченности ресурсов и нормативных ограничений, необходимости подстраивать деятельность организации под воздействие различных внешних факторов, что обуславливает создание в вузе квазипрофессиональной среды, моделирующей ситуации реальной экономической деятельности посредством решения проблемных ситуаций [Погоньшев].

В нашем исследовании под образовательной средой мы понимаем совокупность условий, которые обеспечивают осознание и актуализацию будущими экономистами профессиональных ценностей, что способствует их успешному профессионально-личностному становлению, созданию устойчивой ценностно-смысловой основы профессиональной деятельности, нацеленную на экономически целесообразную работу хозяйствующих субъектов и экономическое развитие общества.

Таким образом, проведенное исследование позволяет констатировать, что комплексное использование ведущих положений аксиологического, личностно ориентированного, компетентностного и средового методологических подходов позволяет создать целостную методологическую основу формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов. При этом эффективность процесса формирования профессиональных

ценностей у студентов экономических специальностей обеспечивается посредством создания в высшем учебном заведении образовательной среде, отражающей характерные особенности профессиональной деятельности экономиста.

Список литературы

Акутина С.П., Калинина Т.В. Формирование смысловозначимой концепции современного студенчества в процессе профессионального воспитания в вузе // Научный диалог. 2016. № 3 (51). С. 255–266.

Богомолова Е.В. Интеграция личностно-ориентированного и синергетического подходов как методологическая основа подготовки современного специалиста // Гуманизация образования. 2017. № 4. С. 33–38.

Васильева Т.В., Васильев К.А. Формирование и развитие профессиональных компетенций студентов высшей школы направления «Экономика» // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 1. № 9. С. 18–20.

Зинченко В.О. Методологические основы качества образования в вузе // IV Лужские научные чтения. Современное научное знание: теория и практика: материалы междунар. науч.-практ. конф. 22 мая 2016 г. / отв. ред. Т.В. Седлецкая. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. С. 82–85.

Корнева О.С. Формирование информационной компетентности будущих экономистов на основе концепции фундирования: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2016. 268 с.

Кузнецов Р.А. О проблеме формирования ценностно-смыслового отношения к военной службе курсантов войск национальной гвардии российской федерации // Вестник Костромского гос. ун-та имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2019. № 1. С. 136–141.

Ледовская Т.В., Сольнин Н.Э., Ходырев А.М. Сравнительная характеристика ценностей студентов в период кризиса идентичности на разных уровнях педагогического образования // Вестник Костромского гос. ун-та имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2019. № 1. С. 116–121.

Погоньшев В.А., Погоньшева Д.А., Морозова Е.И. Подготовка будущих предпринимателей в образовательном пространстве вуза // Вестник Костромского гос. ун-та имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2019. № 2. С. 127–129.

Савельева Н.Х. Аксиологизация процесса профессиональной подготовки будущих специалистов экономического профиля // Изв. Саратовского ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2015. № 4. С. 119–121.

Чепеленко К.О. Гуманизация в пространстве непрерывного образования // Изв. Саратов. ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 17, вып. 1. С. 117–120.

References

Akutina S.P., Kalinina T.V. *Formirovanie smyslozhiznennoi kontseptsii sovremennogo studentchestva v protsesse professional'nogo vospitaniia v vuzе* [Formation of a meaningful concept of modern students in the process of professional education at the university]. *Nauchnyi dialog* [Scientific dialogue], 2016, № 3 (51), pp. 255–266. (In Russ.)

Bogomolova E.V. *Integratsiia lichnostno-orientirovannogo i sinergeticheskogo podkhodov kak metodologicheskaia osnova podgotovki sovremennogo spetsialista* [Integration of personal-oriented and synergistic approaches as a methodological basis for the training of a modern specialist]. *Gumanizatsiia obrazovaniia* [Humanization of education], 2017, № 4, pp. 33–38. (In Russ.)

Vasil'eva T.V., Vasil'ev K.A. *Formirovanie i razvitie professional'nykh kompetentsii studentov vysshei shkoly napravleniia «Ekonomika»* [Formation and development of professional competencies of students of higher education "Economics"]. *Uspekhi sovremennoi nauki i obrazovaniia* [Successes of modern science and education], 2016, part 1, № 9, pp. 18–20. (In Russ.)

Zinchenko V.O. *Metodologicheskie osnovy kachestva obrazovaniia v vuzе* [Methodological foundations of the quality of education at the university]. *IV Luzhskie nauchnye chteniia. Sovremennoe nauchnoe znanie: teoriia i praktika: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf., maia 22, 2016* [IV Luga scientific readings. Modern scientific knowledge: theory and practice: materials of the international scientific-practical conference on May 22, 2016], ed. by T.V. Sedletskaia. St. Petersburg, Pushkin LGU Publ., 2016, pp. 82–85. (In Russ.)

Korneva O.S. *Formirovanie informatsionnoi kompetentnosti budushchikh ekonomistov na osnove kontseptsii fundirovaniia: dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of information competence of future economists based on the concept of foundation: KSc thesis]. Yaroslavl, 2016, 268 p. (In Russ.)

Kuznetsov R.A. *O probleme formirovaniia tsennostno-smyslovogo otnosheniia k voennoi sluzhbe kursantov voisk natsional'noi gvardii rossiiskoi federatsii* [On the problem of forming a meaningful attitude to the military service of cadets of the National Guard of the Russian Federation]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, № 1, pp. 136–141. (In Russ.)

Ledovskaia T.V., Solynin N.E., Khodyrev A.M. *Sravnitel'naia kharakteristika tsennostei studentov v period krizisa identichnosti na raznykh urovniakh pedagogicheskogo obrazovaniia* [Comparative characteristics of student values during the identity crisis at different levels of pedagogical education]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, № 1, pp. 116–121. (In Russ.)

Pogonyshchikov V.A., Pogonyshchikova D.A., Morozova E.I. *Podgotovka budushchikh predprinimatelei v obrazovatel'nom prostranstve vuzа* [Training of future entrepreneurs in the educational space of the university]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, № 2, pp. 127–129. (In Russ.)

Savel'eva N.Kh. *Aksiologizatsiia protsessa professional'noi podgotovki budushchikh spetsialistov ekonomicheskogo profilia* [Axiologizing the training of future economic professionals]. *Izvestiia Saratovskogo universiteta. Seriya: Filosofii. Psikhologii. Pedagogika* [News of Saratov University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogics.], 2015, № 4, pp. 119–121. (In Russ.)

Чепеленко К.О. *Gumanizatsiia v prostranstve nepreryvnogo obrazovaniia* [Humanization in the space of continuing education]. *Izvestiia Saratovskogo universiteta. Seriya: Filosofii. Psikhologii. Pedagogika* [News of Saratov University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogics.], 2017, part 17, vol. 1. pp. 117–120. (In Russ.)

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-141-147>
УДК 377.8

Гушина Татьяна Николаевна

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

ПОТЕНЦИАЛЫ И ОГРАНИЧЕНИЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

Целью статьи является предъявление ряда результатов исследования по выявлению и оцениванию потенциалов и ограничений индивидуализации подготовки в педагогическом колледже специалистов по направлению «Дошкольное образование». Подчеркнута значимость выявленных средовых потенциалов индивидуализации подготовки специалиста на уровнях насыщенности среды событиями; возможности обеспечения соответствия педагогического сопровождения студента его интересам в области учебной деятельности, педагогической практики, предметной деятельности, общения, самопознания; системы организации лонгитюдной практики на базе дошкольных образовательных организаций; наличия в колледже структурного подразделения дополнительного образования; возможности тьюторского сопровождения; приоритета педагогических средств развития индивидуальности обучающегося. Автор анализирует в качестве потенциалов индивидуализации подготовки будущего специалиста индивидуальные проекты, учебные исследования, способы рефлексивного анализа, индивидуальную подготовку студентов к участию в чемпионатах Worldskills Russia. Коллективная самооценка проведённой инновационной деятельности актуализировала устойчивую мотивацию студентов и интерес педагогов к опытно-экспериментальной деятельности как дополнительные возможности индивидуализации подготовки специалиста.

Ключевые слова: индивидуализация, подготовка специалиста, индивидуальность, студент, педагогический колледж, потенциалы и ограничения, инновационная деятельность.

Информация об авторе: Гушина Татьяна Николаевна, ORCID <http://orcid.org/0000-0002-1015-8093>, доктор педагогических наук, профессор, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью, г. Ярославль, Россия.

E-mail: gushina2008@yandex.ru

Дата поступления статьи: 10.06.2020.

Для цитирования: Гушина Т.Н. Потенциалы и ограничения индивидуализации подготовки специалиста в педагогическом колледже // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 141-147. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-141-147>.

Tat'yana N. Gushchina

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University

POTENTIALS AND LIMITATIONS OF INDIVIDUALISATION OF SPECIALIST TRAINING IN A TEACHER TRAINING COLLEGE

The purpose of the article is to present a number of research results on identifying and evaluating the potentials and limitations of individualisation of training of specialists in the field of «Preschool education» in the pedagogic college. The importance of the identified environmental potentials of individualisation of training of specialists at the levels of saturation of the medium events; the ability to ensure compliance with the pedagogic support of students' interests in learning activities, pedagogic practices, subject activity, communication, self-knowledge; the system of organising longitudinal practice on the basis of pre-school educational organisations; the presence of a structural division of additional education in the college; the possibility of tutor support; the priority of pedagogic means for developing the student's personality. The author analyses individual projects, educational research, methods of reflexive analysis, and individual preparation of students for participation in Worldskills Russia Championships as the potential for individualisation of future specialist training. The collective self-assessment of the conducted innovative activity actualised the stable motivation of students and the interest of pedagogues in experimental activities as additional opportunities for individualisation of specialist training.

Keyword: individualisation, specialist training, personality, student, teacher training college, potentials and limitations, innovation.

Information about the author: Tat'yana N. Gushchina, ORCID <http://orcid.org/0000-0002-1015-8093>, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Professor of the Department of social pedagogy and organisation, Yaroslavl, Russia.

E-mail: gushina2008@yandex.ru

Article received: June 06, 2020.

For citation: Gushchina T.N. Potentials and limitations of individualisation of specialist training in a teacher training college. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 3, pp. 141-147 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-141-147>.

Для развития индивидуальности как интегративного качества, которое отражает способность человека к самоосуществлению, характеризует его творческое отношение к самому себе и представляет собой неповторимое сочетание общих, особенных и единичных черт конкретного индивидуума [Александрова; Гребенюк; Гущина 2008; Лазурский; Психология индивидуального], чрезвычайно значимо возрастание в современном обществе степени ответственности человека за себя и за свою страну.

Вместе с тем нередко среда развития индивидуальности молодого человека в современном мире оказывается суженной, в том числе и образовательная организация часто не является средством развития индивидуальности обучающегося. Не исключение в данном формате и профессиональные образовательные организации, чьи ресурсы не всегда позволяют индивидуализировать процесс подготовки будущего специалиста в связи с разными причинами: недостаток в образовательной организации необходимых специалистов; отсутствие факультативов и курсов по выбору в федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования, которые направлены на удовлетворение индивидуальных потребностей студентов; в педагогике среднего профессионального образования недостаточно разработаны теоретико-методологические основы и социально-педагогические технологии формирования и развития индивидуальности обучающихся; внедрение в практику результатов исследований в обозначенном формате не носит целостного характера.

В этой связи нам представляются актуальными результаты, полученные под нашим научным руководством на федеральной инновационной площадке «Индивидуализация подготовки специалиста по направлению “Дошкольное образование” на основе сетевого взаимодействия: потенциалы, ограничения, инновации» федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», которая с 2015 по 2019 годы работала на базе Ярославского педагогического колледжа.

Идея опытно-экспериментальной деятельности состояла в гипотетическом предположении о том, что индивидуализация подготовки специалиста в среднем профессиональном образовании, предполагает взаимосвязь субъекта и образовательной среды с опорой на осмысление студентом своих значимых личностных качеств и на актуализацию взаимодействия с акторами систем дошкольного образования и дополнительного образования с учётом потенциалов и ограничений субъектов взаимодействия и его особенностей.

Методологическую основу нашего исследования составили индивидуальный и средовой под-

ходы. Индивидуальный подход определяется своеобразием каждой личности; учитывает интересы каждого обучающегося, особенности его характера и темперамента, уровень психического и физического развития, условия его воспитания и развития в семье, отношения с окружающими [Гребенюк; Казакова, Галактионова, Пугач; Селевко]. Средовой подход раскрывает возможности использования среды, в том числе её акторов, в личностном развитии обучающихся [Гущина 2011; Мануйлов; Нийт; Ясвин].

Работая в формате инновационной площадки, специалисты педагогического колледжа решали целый ряд педагогических задач: помочь студенту адаптироваться и занять достойное место в коллективе; создать условия развития у обучающегося, мотивации к познанию и творчеству; сформировать у студента адекватность в оценках и самооценке; развить потенциальные общие и специальные способности обучающегося; сформировать у студента уверенность в своих силах, стремление к саморазвитию и самовоспитанию; способствовать удовлетворению потребности студента в самореализации, самоутверждении и создать каждому «ситуацию успеха»; развить уверенность перед публичным афишированием результатов деятельности; создать условия развития творческих способностей обучающегося.

В соответствии с задачами индивидуализированной подготовки специалиста отбиралось и содержание образовательного процесса, способствующее развитию индивидуальности студента, его нравственной направленности, социокультурного опыта познания и преобразования себя и окружающей действительности, активности и самостоятельности.

В этой связи при определении параметров и критериев оценивания индивидуализации подготовки специалиста по направлению «Дошкольное образование» наряду с личностным параметром (уровень студента: активность, самореализация, рефлексивность, осознанность ценностных ориентаций) взят и средовой параметр. При этом критериями оценивания средового параметра выбраны степень удовлетворённости студента пребыванием в колледже, степень удовлетворённости педагогической практикой, качество условий для самореализации студентов, уровень методического и информационного обеспечения индивидуализации подготовки специалиста, степень координации действий всех субъектов индивидуализации подготовки специалиста.

В процессе проведённого нами исследования в формате предложенных параметров и критериев выявлены как потенциалы, так и ограничения индивидуализации подготовки специалиста в условиях педагогического колледжа.

Потенциалы среды педагогического колледжа в формате индивидуализации подготовки специа-

листа во многом определены спецификой средовых факторов: насыщенностью среды событиями и возможностью перевода ситуаций повседневности в событийность; возможностью обеспечения соответствия педагогического сопровождения студента его интересам в области учебной деятельности, педагогической практики, предметной деятельности, общения, самопознания; сложившейся системой организации практики на базе дошкольных образовательных организаций (один день в неделю); наличием в педагогическом колледже отдельного структурного подразделения дополнительного образования «Мой выбор»; возможностью тьюторского педагогического сопровождения; приоритетом педагогических средств развития индивидуальности обучающегося.

К данным педагогическим средствам относятся прежде всего индивидуальные учебные проекты в рамках изучения общеобразовательных дисциплин. Кроме того, в колледже ведется деятельность по работе над индивидуальными проектами в процессе изучения дисциплин и междисциплинарных курсов профессионального учебного цикла, в том числе по выполнению курсового проекта и дипломной работы.

Такое педагогическое средство, как учебное исследование, также позволяет студенту вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектирования, проблематизации, целеполагания и планирования, самоанализа и рефлексии, презентации своей деятельности и её результатов, навыки исследовательской деятельности. Результаты своих исследований студенты предъявляют на традиционной ежегодной студенческой научно-исследовательской конференции в педагогическом колледже.

В процессе индивидуализированной подготовки специалиста на всех его этапах используются методы педагогики рефлексии [Вульфов, Харьков; Казакова, Галактионова, Пугач; Мухаметзянова]: индивидуальная рефлексия (анализ событий, своих поступков, действий, реакций); обращение к помощи педагога-тьютора, более опытного коллеги; портфолио; дневник практики; рефлексия в группе с акторами других организаций и учреждений и другие. Стимулирование рефлексии предполагает комплекс действий педагога, направленных на отражение студентом происходящего с ним.

Из методов рефлексии и её развития в целях индивидуализации подготовки специалиста нами на инновационной площадке применялись: проблемно-конфликтные ситуации и игры; метод игрового обучения основам рефлексивного анализа; методы, связанные с разработкой и проведением организационно-деятельностных игр; методы индивидуального и микрогруппового консультирования.

Формы индивидуализации подготовки специалиста направления «Дошкольное образование» в нашем инновационном опыте также представ-

лены: просмотром и обсуждением видеосюжетов с выявлением значимых проблем и образовательных дефицитов, когда идёт обсуждение индивидуальных и коллективных поведенческих стратегий через интерпретацию содержания; индивидуальной подготовкой студентов колледжа к участию в чемпионатах Worldskills Russia.

Безусловно, чем больше спектр предоставляемых студенту средовых возможностей, тем оптимальнее условия для проявления его внутренних побуждений к продуктивной деятельности, к осознанию собственных возможностей дальнейшего саморазвития [Божович; Гущина 2011; Психология индивидуального; Селевко]. Данную задачу решает взаимодействие социальных акторов (индивидов, организаций, социальных групп), позволяющих осуществлять скоординированную деятельность по достижению результата в формате решения общей проблемы [Короткова; Мануйлов, Шеек; Мясичев; Рябова]. При этом для её решения могут быть объединены ресурсы всех акторов.

Потенциалы данного взаимодействия – это прежде всего интеграция уникального опыта, знаний и возможностей акторов, взаимная компенсация недостатков и усиление преимуществ, сохранение стимулов к развитию каждого при условии сбережения его уникальности. Дошкольные образовательные организации как базы для прохождения профессиональной практики студентов по направлению «Дошкольное образование» (таких баз тринадцать) участвуют в согласовании программ практики, содержания и планируемых результатов, а также заданий для студентов, проходящих практику; обеспечивают безопасные условия прохождения практики студентами, отвечающие санитарным правилам и требованиям охраны труда; организуют контроль деятельности студентов в соответствии с программой учебной и производственной практик; участвуют совместно с педагогами колледжа в определении процедуры оценки результатов освоения общих и профессиональных компетенций, сформированных у студентов в период прохождения практики, а также в оценке данных результатов. Совместно с центром дополнительного образования «Мой выбор» и дошкольными образовательными организациями специалисты колледжа включаются в подготовку студентов к конкурсам профессионального мастерства.

На основе анализа особенностей образовательной среды Ярославского педагогического колледжа и результатов взаимодействия акторов из различных образовательных организаций обозначим основные потенциалы индивидуализации подготовки будущих специалистов: субъектно-субъектное взаимодействие обучающихся и педагогов; возможность обеспечения соответствия организации подготовки студента его интересам; реализация индивидуальных программ развития обучающихся-

ся (индивидуальных образовательных маршрутов, дневников практики, портфолио); влияние учебной группы на становление индивидуальности каждого студента.

Проведенное исследование позволило выявить и такие средовые потенциалы индивидуализации подготовки специалиста, как насыщенность среды педагогического колледжа событиями; обеспечение соответствия психолого-педагогического сопровождения развития индивидуальности студента его интересам в области учебной деятельности, педагогической практики, предметной деятельности, общения, самопознания; лонгитюдная практика на базе дошкольных образовательных организаций; наличие в педагогическом колледже отдельного структурного подразделения дополнительного образования; возможности организации тьюторского педагогического сопровождения студентов; приоритет рефлексивных педагогических средств развития индивидуальности обучающегося (подготовка индивидуальных проектов, выполнение индивидуальных учебных исследований, способы рефлексивного анализа, подготовка студентов к участию в чемпионатах Worldskills Russia и другие).

Кроме того, как дополнительные возможности индивидуализации подготовки специалистов в педагогическом колледже для развития индивидуальности студента педагога колледжа в ходе коллективной самооценки проведённой опытно-экспериментальной работы назвали устойчивую мотивацию и интерес к опытно-экспериментальной деятельности у субъектов-педагогов, центрированных на развитии индивидуальности студента, а также интегрированные ресурсы образовательных организаций.

Оценка результатов индивидуализации подготовки специалиста в колледже показала, что студенты в целом удовлетворены учетом их индивидуальных особенностей. Обучающиеся назвали средства, которые в большей степени учитывали их индивидуальные особенности: в учебной деятельности – индивидуальный образовательный маршрут; во внеучебной деятельности – консультации специалистов, участие в конференциях; в рам-

Таблица 1

Оценка эффективности опытно-экспериментальной работы

Потенциалы	Доказательства устойчивости результатов опытно-экспериментальной работы
Устойчивая мотивация субъектов-педагогов и их интерес к опытно-экспериментальной деятельности	Активность специалистов колледжа в описании частных авторских методик в формате индивидуализации подготовки будущего специалиста
Сформированная команда профессионалов, центрированная на индивидуализации подготовки будущего специалиста	Добровольное участие специалистов в разработческих группах
Интерес студентов колледжа к опытно-экспериментальной деятельности	Активная включённость студентов экспериментальных групп в инновационные практики
Авторские критериальные базы оценивания инновационной деятельности	Результативная апробация критериальной базы в практике педагогического колледжа
	Использование результатов диагностики в работе специалистов колледжа, воспитателей дошкольных образовательных организаций-акторов
Тиражирование опыта	Тиражирование опыта на круглых столах и научно-практических конференциях, через публикации в научных и научно-методических изданиях
	Положительные отзывы об опыте специалистов колледжа участников региональных и всероссийских форумов, конференций, круглых столов, семинаров.
	Противиражированы тренинги развития индивидуальности студентов
	Разработано психолого-педагогическое сопровождение индивидуальной программы педагогической практики студента в дошкольной образовательной организации
Синтегированные ресурсы образовательных организаций-акторов	Системная работа психолога с преподавателями педагогического колледжа и специалистами дошкольных образовательных организаций, проводящими диагностические исследования; обработка психологом диагностических материалов
	Проведение специалистами педагогического колледжа и педагогического университета образовательных встреч студентов
	Возможность помочь студентам в адаптации к другим условиям (дошкольная образовательная организация, структура дополнительного образования)
Выявленные «точки роста» в регионе по данному направлению	Корректировка программ инновационной деятельности
Освоение специалистами организаций-участников опытно-экспериментальной работы новых форм и технологий работы со студентами	Использование специалистами колледжа и воспитателями дошкольных образовательных организаций в учебной и воспитательной работе со студентами рефлексивных педагогических средств

Таблица 2

Проблемы в реализации идей индивидуализации подготовки специалиста в колледже

Проблемы	Содержание проблемы
Субъективные	Неготовность отдельных субъектов к разработке индивидуальных образовательных маршрутов и индивидуальных программ развития студента в условиях сетевого взаимодействия
Организационные	Недостаточная проработанность правил и норм индивидуализированной педагогической деятельности
Обеспечивающие	Методические: не разработаны методики диагностики психолого-педагогического сопровождения развития индивидуальности студента; нехватка литературы по теме инновационной площадки
	Психологические: сопровождение конструирования индивидуального образовательного маршрута студента, проведение мониторинга требуют больших временных и эмоциональных затрат
Концептуальные	Неоднозначность понимания субъектами идей тьюторства
Кадровые	Недостаточная на начальном этапе исследования готовность специалистов к работе в режиме индивидуализации подготовки специалиста
	Недостаточная технологическая подготовка ряда специалистов по теме исследования

ках практики – консультации специалистов, новый дневник практики, портфолио.

В результате исследования в качестве основных ограничений индивидуализации подготовки специалиста были определены: недостаточная готовность ряда субъектов к построению индивидуальных программ развития студента и индивидуальных образовательных маршрутов; трудоёмкость тьюторского сопровождения студента и мониторинга индивидуализации подготовки специалиста по направлению «Дошкольное образование»; загруженность студентов; недостаточное стимулирование кадров; слабая технологическая подготовка ряда преподавателей в вопросах индивидуализации подготовки специалиста.

На основе анализа результатов мониторинговых исследований, наблюдений и бесед с участниками опытно-экспериментальной работы выполнена коллективная самооценка проведённой деятельности (табл. 1).

Опытно-экспериментальная работа на федеральной инновационной площадке показала, что наряду с достижениями имеются и проблемы в реализации идей индивидуализации подготовки специалиста в педагогическом колледже (табл. 2).

Обозначенные участниками опытно-экспериментальной работы возможности и ограничения индивидуализации подготовки будущих специалистов нами были учтены. Педагогические работники колледжа прошли обучение современным технологиям индивидуализации образовательного процесса. Был разработан и внедрён новый дневник педагогической практики, внедрены в образовательный процесс разработка и защита студентами индивидуальных учебных проектов. Для студентов экспериментальной группы была организована работа по индивидуальным образовательным маршрутам и проведены тренинги развития индивидуальности.

Безусловно, выявление, изучение и оценивание потенциалов и ограничений индивидуализации подготовки специалиста в педагогическом колледже актуализирует важность данной работы,

которая расширяет позитивный личностный опыт студентов, помогает им понять себя, свои возможности и присвоить ценность индивидуальности человека.

Знание потенциалов и ограничений индивидуализации подготовки специалиста в педагогическом колледже позволяет педагогическим работникам, опираясь на полученные данные, лучше организовать образовательный процесс. В свою очередь, понимание проблем и ограничений процессов индивидуализации подготовки будущего специалиста в педагогическом колледже помогает смоделировать изменения в образовательном процессе и минимизировать его риски.

Список литературы

Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение индивидуального образования и идея свободного воспитания // Новые ценности образования: свободное воспитание: отечественные традиции и инновации. 2003. № 3 (14). С. 71–82.

Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. 349 с.

Вульфова Б.З., Харьков В.Н. Педагогика рефлексии. М.: Магистр, 1995. 111 с.

Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. Калининград: Янтарный сказ, 2000. 572 с.

Гуцина Т.Н. Воспитание индивидуальности в дополнительном образовании детей. Ярославль: ИРО, 2008. 273 с.

Гуцина Т.Н. Педагогическая сущность феномена «образовательная среда»: по материалам исследования // Общество. Среда. Развитие. СПб., 2011. № 4 (21). С. 187–190.

Казакова Е.И., Галактионова Т.Г., Пугач В.Е. Основные приёмы и технологии в работе тьютора: учебно-методическое пособие. М.: АПК и ППРО, 2009. 64 с.

Короткова Н.В. Сетевое взаимодействие образовательных организаций разных типов как фактор развития самоорганизации обучающихся // Само-

организация детей и взрослых в процессе интеграции различных систем и подсистем образования: материалы всероссийской научно-практической заочной интернет-конференции / под ред. Т.Н. Гущиной. Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2015. С. 63–70.

Лазурский А.Ф. Классификация личностей: Психология индивидуальных различий. М.: Изд-во МГУ, 1982. 290 с.

Мануйлов Ю.С., Шек Г.Г. Опыт освоения среднего подхода в образовании: учебно-методическое пособие. Москва; Н. Новгород, 2008. 222 с.

Мухаметзянова Ф.Г. О субъектности студента. Субъектность в личностном и профессиональном развитии человека // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Казань: КСЮИ, 2004. 279 с.

Мясищев В.Н. Психология отношений. Москва; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.

Нийт Т. Общие тенденции в развитии теорий о взаимоотношениях человека и среды: Человек. Среда. Общение. Таллин, 1980. С. 5–20.

Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной. М.: ПЕРСЭ, 2002. 368 с.

Рожков М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногика: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью». М.: ВЛАДОС, 2008. 264 с.

Рябова Н.В. Проблемы формирования сетевого взаимодействия образовательных организаций // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 363–369.

Селевко Г.К. Применение технологии саморазвития личности А.А. Ухтомского – Г.К. Селевко в дополнительном образовании // Идеи саморазвития личности в дополнительном образовании. Ярославль: ИРО, 2006. 159 с.

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

References

Aleksandrova E.A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie individual'nogo obrazovaniia i ideia svobodnogo vospitaniia* [Pedagogical support of individual education and the idea of free education]. *Novye tsennosti obrazovaniia: svobodnoe vospitanie: otechestvennye traditsii i innovatsii*, 2003, № 3 (14), pp. 71–82. (In Russ.)

Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniia lichnosti* [Problems of personality formation], ed. by D.I. Fel'dshteina. Moscow, MPSI Publ.; Voronezh, MODEK Publ., 2001, 349 p. (In Russ.)

Vul'fov B.Z., Khar'kin V.N. *Pedagogika refleksii* [Pedagogy of reflection]. Moscow, Magistr Publ., 1995, 111 p. (In Russ.)

Grebeniuk O.S., Grebeniuk T.B. *Osnovy pedagogiki individual'nosti* [Basics of individual pedagogy]. Kaliningrad, Iantarnyi skaz Publ., 2000, 572 p. (In Russ.)

Gushchina T.N. *Vospitanie individual'nosti v dopolnitel'nom obrazovanii detei* [Education of individuality in additional education of children]. Yaroslavl, IRO Publ., 2008, 273 p. (In Russ.)

Gushchina T.N. *Pedagogicheskaiia sushchnost' fenomena "obrazovatel'naia sreda": po materialam issledovaniia* [Pedagogical essence of the phenomenon "educational environment": based on research materials]. *Society. Wednesday. Development*. St. Petersburg, 2011, № 4 (21), pp. 187–190. (In Russ.)

Kazakova E.I., Galaktionova T.G., Pugach V.E. *Osnovnye priemy i tekhnologii v rabote t'iutora: uchebno-metodicheskoe posobie* [Main techniques and technologies in the tutor's work]. Moscow, APK i PPRO Publ., 2009, 64 p. (In Russ.)

Korotkova N.V. *Setevoe vzaimodeistvie obrazovatel'nykh organizatsii raznykh tipov kak faktor razvitiia samoorganizatsii obuchaiushchikhsia* [Network interaction of educational organizations of different types as a factor in the development of self-organization of students]. *Samoorganizatsiia detei i vzroslykh v protsesse integratsii razlichnykh sistem i podsystem obrazovaniia*, materialy vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi zaochnoi internet-konferentsii, ed. by T.N. Gushchanoi. Yaroslavl, IaGPU im. K.D. Ushinskogo Publ., 2015, pp. 63–70. (In Russ.)

Lazurskii A.F. *Klassifikatsiia lichnostei: Psikhologiia individual'nykh razlichii* [Classification of individuals: Psychology of individual differences]. Moscow, Izd-vo MGU Publ., 1982, 290 p. (In Russ.)

Manuilov Iu.S., Shek G.G. *Opyt osvoeniia sredovogo podkhoda v obrazovanii: uchebno-metodicheskoe posobie* [Experience in mastering the environmental approach in education: educational and methodological guide]. Moscow; Nizhny Novgorod, 2008, 222 p. (In Russ.)

Mukhamet'ianova F.G. *O sub"ektnosti studenta. Sub"ektnost' v lichnostnom i professional'nom razvitiia cheloveka* [On the subjectivity of the student. Subjectivity in a person's personal and professional development]. *Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Kazan, KSIU Publ., 2004, 279 p. (In Russ.)

Miasishchev V.N. *Psikhologiia otnoshenii* [Psychology of relationships]. Moscow; Voronezh, NPO "MODEK" Publ., 1995, 356 p. (In Russ.)

Niit T. *Obshchie tendentsii v razvitiia teorii o vzaimootnosheniiakh cheloveka i sredy: Chelovek. Sreda. Obshchenie* [General trends in the development of theories about the relationship between man and the environment: Man. Wednesday. Communication]. Tallinn, 1980, pp. 5–20. (In Russ.)

Psikhologiia individual'nogo i gruppovogo sub"ekta [Psychology of the individual and group

subject], ed. by A.V. Brushlinskogo, M.I. Volovikovoi. Moscow, PERSE Publ., 2002, 368 p.

Rozhkov M.I. *Pedagogicheskoe obespechenie raboty s molodezh'iu. Iunogogika* [Pedagogical support of work with young people. Anagogical]: ucheb. posobie dlia studentov vuzov, obuchaiushchikhsia po spetsial'nosti "Organizatsiia raboty s molodezh'iu". Moscow, VLADOS Publ., 2008, 264 p. (In Russ.)

Riabova N.V. *Problemy formirovaniia setevogo vzaimodeistviia obrazovatel'nykh organizatsii* [Problems of formation of network interaction of educational organizations]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia* [Modern problems of science and education], 2015, № 4, pp. 363–369. (In Russ.)

Selevko G.K. *Primenenie tekhnologii samorazvitiia lichnosti A.A. Ukhtomskogo – G.K. Selevko v dopolnitel'nom obrazovanii* [Application of the technology of personality self-development A.A. Ukhtomsky – G.K. Selevko in additional education]. *Idei samorazvitiia lichnosti v dopolnitel'nom obrazovanii* [Ideas of personality self-development in additional education]. Yaroslavl, IRO Publ., 2006, 159 p. (In Russ.)

Iasvin V.A. *Obrazovatel'naia sreda: ot modelirovaniia k proektirovaniiu* [Educational environment: from modeling to design]. Moscow, Smysl Publ., 2001, 365 p. (In Russ.)

Егорова Софья Игоревна
Вятский государственный университет
Савинов Андрей Михайлович
Вятский государственный университет

РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КОНСТРУКТОРОВ ИЗДЕЛИЙ ЛЕГКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

Актуальность исследования обусловлена потребностью современной российской легкой промышленности в конструкторах, способных разрабатывать новые, эстетичные, высокохудожественные изделия. Проблема эстетической подготовки конструкторов изделий легкой промышленности может быть решена средствами художественно-графических дисциплин, однако на сегодняшний день не было предложено целостной модели художественно-графической подготовки конструкторов, соответствующей специфике их профессиональной деятельности. В статье представлено теоретическое обоснование подготовки конструкторов изделий легкой промышленности и результаты ее апробации. В качестве основных методов исследования использованы педагогическое моделирование и педагогический эксперимент. Модель разработана на основе методов обратного дизайна и системного подхода. Костюм как объект проектирования включает технологические и художественно-эстетические аспекты, соответственно, в содержательной части модели разработан комплект упражнений, направленных на освоение техник художественной графики костюма и развитие образного мышления, наработку визуального опыта. Педагогический эксперимент показал, что разработанная модель позволяет повысить качество художественно-графической подготовки конструкторов изделий легкой промышленности. Результаты исследования могут быть применены при подготовке конструкторов в учреждениях высшего и среднего профессионального образования.

Ключевые слова: дизайн-образование, художественно-графическая подготовка конструкторов, модель подготовки конструкторов, конструирование изделий легкой промышленности, художественная графика, эскиз костюма.

Информация об авторах: Егорова Софья Игоревна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7247-3195>, преподаватель кафедры дизайна и изобразительного искусства, аспирант кафедры технологии и методики преподавания технологии, Вятский государственный университет, г. Киров, Россия.

E-mail: dartesi@yandex.ru

Савинов Андрей Михайлович, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5158-996>, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры дизайна и изобразительного искусства, Вятский государственный университет, г. Киров, Россия.

E-mail: sawinov.andr@yandex.ru

Дата поступления статьи: 10.06.2020.

Для цитирования: Егорова С.И., Савинов А.М. Разработка и апробация модели художественно-графической подготовки конструкторов изделий легкой промышленности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2020. Т. 26, № 3. С. 148-153. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-148-153>.

Sof'ya I. Yegorova
The Vyatka State University
Andrey M. Savinov
The Vyatka State University

DEVELOPMENT AND APPROBATION OF MODELS OF GRAPHIC ART TRAINING FOR DESIGNERS OF LIGHT INDUSTRY PRODUCTS

Topicality of the study responds to a need of modern Russian light industry for designers capable of developing new, aesthetic, highly artistic products. The problem of aesthetic training of designers of products of light industry can be solved by means of art and graphic disciplines. But to date, a holistic artistic and graphic training of designers corresponding to the specifics of their professional practices has not been proposed. The article presents the theoretical justification for the training of designers of light industry products and the results of its approbation. The main research methods are pedagogic modelling and pedagogic experiment. The model is developed on the basis of reverse design methods and a systematic approach. A costume as an object of design includes technological and artistic-aesthetic aspects, respectively, in the content of the model; a set of exercises has been developed aimed at mastering the techniques of artistic graphics of the costume and the development of figurative thinking, the accumulation of visual experience. The pedagogic experiment showed that the developed model allows improving the quality of artistic and graphic training of designers of light industry products. The results of the study can be applied in the preparation of designers in institutions of higher and secondary vocational education.

Keywords: design education, graphic art training of designers of light industry, design of light industry products, art graphics, costume sketch, education model of designers.

Information about the authors: Sof'ya I. Yegorova, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7247-3195>, lecturer, Department of Design and Fine Arts, postgraduate student, Department of Technology and Methods of Teaching Technology, the Vyatka State University, Kirov, Russia.

E-mail: dartesi@yandex.ru

Andrey M. Savinov, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5158-996>, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Department of Design and Fine Arts, the Vyatka State University, Kirov, Russia.

E-mail: savinov.andr@yandex.ru

Article received: June 10, 2020.

For citation: Yegorova S.I., Savinov A.M. Development and approbation of models of graphic art training for designers of light industry products. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 3, pp. 148-153 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-148-153>.

Со времен Ренессанса инженерная деятельность была тесно связана с художественной. Разделение инженерно-художественных практик на «высокие искусства» и ремесла повлекло за собой кризис в развитии материальной культуры, с начала XX века так или иначе преодолеваемый художниками, дизайнерами и педагогами [Данилова: 80]. Однако и сегодня проблема художественно-эстетического воспитания в инженерном образовании остается актуальной. От тех, кто занимается конструированием новых изделий, требуется тип мышления, помогающий в поиске новаторских решений [Савинов: 76]. Кроме того, потеря эстетического компонента в проектировании приводит к созданию функциональных, но лишенных привлекательности для потребителя вещей. Создание новой выразительной формы, эстетичной и привлекательной, предполагает наличие поискового этапа в проектировании, а выполнение эскизов – один из наиболее эффективных и рациональных способов поиска и демонстрации идей. Особенно важна художественная подготовка студентов, работающих с проектированием костюма, поскольку костюм обладает не только техническими, но и эстетическими свойствами.

В русскоязычных исследованиях рукотворным эскизам посвящено большое количество публикаций, в которых широко рассматривается роль рисования в развитии профессиональных качеств представителей инженерно-творческих направлений. С.П. Ломов указывает на то, что художественная деятельность может носить коммуникативный, социальный характер, оказывает влияние на мышление и мировосприятие людей [Ломов: 51]. Исследования Н.А. Дромовой [Дримова: 121] и Е.И. Чаловой [Чалова: 88] подтверждают, что интеграция проектных и художественных дисциплин повышает креативность студентов, их мотивацию к творческой деятельности. Исследователями выявляются особенности подготовки дизайнеров и с их учетом предлагаются различные комплексы упражнений по рисунку, направленные на освоение основ художественной грамоты [Часов: 188; Самсонов, Дятлова: 249; Левен: 153; Савинов, Полынская: 361].

В зарубежных исследованиях высказываются и альтернативные мнения, например, Удей Атавакар предлагает дополнять ручное рисование ментальной визуализацией объекта [Athavankar: 26]. Хорхе Д. Камба, Марк Кимбро и Ын Сук Квон, проводившие сравнительное исследование

ручного и цифрового эскизирования, склоняются к большей эффективности последнего [Camba, Kimbrough, Kwon: 151]. Одновременно с этим Элкин Таборда, Лоррейн Киссельбург и Таира Рейд Картик Рамани и их коллеги рассматривают ручное эскизирование как средство повышения креативности инженеров-проектировщиков [Taborda E. et al: 269], А.У. Абдуллоева (Таджикистан) рассматривает эскизирование как средство определения творческого уровня обучающихся [Абдуллоева: 24]. Уильям Бакстон считает, что создание эскизов является фундаментальным компонентом дизайна и особенно важно на ранней стадии проектирования [Buxton: 1]. Эллен Маккинни и Хуанцзяо Донг из Университета штата Айова придерживаются того же мнения [McKinney, Dong: 2].

При этом как в отечественной, так и в иностранной литературе мало внимания уделяется художественно-графической подготовке представителей инженерных направлений, работающих с костюмом – конструкторам изделий легкой промышленности. Анализ литературных источников и реальной педагогической практики показывает, что предложения по художественно-графической подготовке конструкторов одежды представляют собой скорее отдельные задания или отдельные педагогические приемы [Егорова 2019: 263]. Целостной педагогической модели этой подготовки до сих пор предложено не было. В результате возникает необходимость в разработке и экспериментальном обосновании модели художественно-графической подготовки конструкторов изделий легкой промышленности.

В ходе исследования нами была разработана педагогическая модель художественно-графической подготовки конструкторов изделий легкой промышленности. Данная модель включает в себя четыре взаимосвязанных блока – целевой, процессуально-деятельностный, критериально-оценочный и результативный. Модель выстроена согласно принципам обратного дизайна, с применением системного подхода, что позволяет рационально использовать ресурсы, формировать содержание подготовки, отвечающее целям обучения, и обеспечивает оптимальное функционирование модели в целом. Целеполагание модели происходит на основе портрета специалиста. В ходе анализа художественно-графической деятельности конструкторов было выявлено, что успешному проектировщику нужно обладать и хорошими техническими навыками (умением передавать материальность

предмета, анатомически правильно изображать фигуру человека), и определенными личностными качествами [Егорова 2018: 75]. Таким образом, нами определены исполнительский и когнитивный компоненты портрета специалиста, на основе которых сформулированы цели и задачи, а затем и содержание обучения.

В состав процессуально-деятельностного блока входит художественно-графическая деятельность конструкторов, представленная основными видами художественно-графических работ; художественно-графическая подготовка обучающихся, включающая принципы, методы, средства обучения, а также ее содержание. В число принципов входят принцип лично-ориентированного обучения, принцип практико-ориентированности, принцип доступности, принцип вариативности, принцип наглядности и принцип геймификации. Методы обучения представлены наглядно-объяснительным методом, методом натуральных зарисовок, методом вариативного моделирования, методом копирования, методом проблемного обучения и проектным методом. В рамках используемых методов предлагаются следующие средства обучения: наглядные пособия, комплект упражнений, средства дистанционного обучения. Также в процессуально-деятельностный блок входит содержание художественно-графической подготовки, основанное на анализе художественно-графической деятельности конструкторов. Критериально-оценочный блок представлен диагностическими мероприятиями разных уровней контроля и критериями оценки достигнутых результатов. В целях определения эффективности модели было разработано диагностическое средство – эскизное проектирование коллекции одежды, ход проектирования показывает сформированность когнитивного компонента, презентационные эскизы демонстрируют сформированность исполнительского компонента. Результатом выступает сформированность исполнительского и когнитивного компонентов и готовность обучающихся к осуществлению художественно-графической деятельности.

Для успешного освоения художественно-графической подготовки был разработан комплект упражнений, включающий в себя как совершенствование техники ручного эскизирования, так и развитие эмпатии, образного и проектного мышления. Было решено заменить выполнение длительных заданий краткосрочными упражнениями длительностью от одного до четырех академических часов, причем каждое упражнение подразумевало зарисовку нескольких объектов. Упражнения были сгруппированы по разделам от простого к сложному, каждый раздел подразумевал освоение и исполнительских, и личностных компетенций.

Тренировочный раздел содержит базовые приемы и навыки для дальнейшей работы, особенно

полезные тем, чья художественная подготовка минимальна. В нем предлагаются упражнения на развитие мышечной памяти и работу мышц кисти руки. В профессионально-технический раздел входят следующие упражнения: построение объекта (сетка, эллипсы, общая форма); построение нескольких объектов с применением тона; выполнение зарисовок драпировки мягким материалом; выполнение зарисовок предметов одежды с применением тона, выполнение нескольких зарисовок фигуры человека с построением. В профессионально-творческий раздел упражнений входят следующие задания: зарисовки фигуры человека в костюме по представлению; имитация существующего стиля художественной графики костюма; выполнение серии fashion-иллюстраций на основе коллекции известного дизайнера.

По мнению В.В. Орехова, визуальную культуру проектировщика формирует среда, в которой он находится [Орехов: 549]. Исходя из этого, мы говорим о повышении специфической «насмотренности» студентов. Так, в ходе выполнения упражнений профессионально-творческого раздела обучающиеся знакомятся с различными графическими стилями, мастерами модной иллюстрации прошлого и настоящего, работой современных дизайнеров традиционного и авангардного направлений. Также разработан комплект домашних заданий для самостоятельной работы обучающихся. Помимо постоянной тренировки навыков, от студентов требуется самостоятельное изучение стилей, современных достижений модной индустрии, выполнение проектных заданий. Мы предлагаем в качестве домашних заданий не только наброски фигуры человека, но и анализ формы и композиции моделей коллекций известных дизайнеров, а также подбор источников вдохновения, создание мудбордов. На каждом этапе апробации разработанной модели происходило очное и заочное (с использованием компьютерно-информационных средств – электронной почты, социальных сетей, мессенджеров, платформ MOOC) консультирование студентов с предоставлением им достаточной доли самостоятельности в выборе темы, стилистики, содержания работ.

В качестве итоговой (контрольной) работы обучающимся предлагалось создать эскизный проект коллекции с описанием концепции, подбором источников вдохновения, разработкой поисковых и презентационных эскизов. Эффективность используемой модели художественно-графической подготовки конструкторов определялась соответствием итоговой работы обучающихся разработанным критериям:

- технические критерии – качество работы с материалом, соответствие изображения анатомическому строению человеческого тела, передача объемно-пластических особенностей ткани и формы костюма;

– творческие критерии – органичность, целостность и обоснованность приемов стилизации, ясность эскиза для восприятия, легкость, динамичность выполнения эскиза, выразительность формы;

– концептуальные критерии – адекватность формальных признаков смысловой нагрузке изделия, соответствие поставленной задаче, оригинальность, новизна решения;

– проектировочные критерии – новизна и сложность темы, подробная проработка концепции, соответствие образного ряда коллекции заявленной концепции, степень творческой переработки источников вдохновения, пластическая, колористическая, композиционная и образная целостность коллекции, соответствие ее художественного образа заявленной концепции и читаемость идеи.

Перед тем как внедрять в учебный процесс разработанную модель, был проведен первый этап эксперимента, направленный на определение состояния художественно-графической подготовки конструкторов. Констатирующий этап эксперимента показал значительные недостатки в подготовке обучающихся направления «конструирование изделий легкой промышленности» [Егорова 2019: 261]. Оценка выполнения эскизов обучающимися выполнялась по критериям, определяющим технические, творческие и проектные характеристики работы. По каждому критерию (технические и творческие характеристики работы) оценка составляла от 0 до 3 баллов (высокое соответствие заявленному критерию – 3 балла, среднее – 2 балла, низкое – 1 балл, невозможно определить – 0 баллов). Средний балл – от 1 до 1,5 – получили 62 % обучающихся, от 1,5 до 2 – 26 % обучающихся, от 2 до 2,5 – 12 % обучающихся. Эксперимент показал недостаточную художественно-графическую подготовленность и низкую эффективность текущей художественно-графической подготовки. Для дальнейшей работы из числа участников констатирующего этапа эксперимента были сформированы контрольная группа (КГ) и экспериментальная группа (ЭГ) таким образом, чтобы в числе участников каждой группы оказались обучающиеся с разным уровнем подготовки.

Дальнейшие этапы эксперимента – поисковый и формирующий – были проведены с участниками экспериментальной группы. В ходе поискового этапа эксперимента была апробирована предварительная версия модели художественно-графической подготовки. Применение большого числа краткосрочных упражнений вместо длительной работы позволило студентам отдыхать в перерывах и переключаться с одного вида деятельности на другой, что существенно облегчило освоение программы [Егорова 2018: 263]. В процессе эксперимента были апробированы отдельные задания, проведен анализ из эффективности; те задания и формы работы со студентами, которые показали

более высокий результат, перешли в формирующий эксперимент.

Формирующий этап эксперимента был направлен на проверку эффективности разработанной модели и продолжался в течение двух семестров обучения студентов первого и второго курсов направления «конструирование изделий легкой промышленности». Во время контрольного этапа эксперимента была выполнена отчетная работа. Просмотр работ по итогам эксперимента показал, что техника исполнения работ выросла даже у студентов, показавших самые низкие результаты изначально. Средний балл – от 1 до 1,5 – получили 61,7 % обучающихся, от 1,5 до 2 – 26,3 %, от 2 до 2,5 – 11 % и 1 % обучающихся показал высокий уровень подготовки, получив от 2,5 до 3 баллов.

При оценке проектного задания в ЭГ средний балл – от 1 до 1,5 – получили 7,7 % обучающихся, от 1,5 до 2 – 0 %, от 1 до 2,5 – 46,3 % и от 2,5 до 3 – 46 %, что говорит об уровне подготовки выше среднего и ее повышении относительно результатов констатирующего этапа эксперимента. По итогам проведенного педагогического эксперимента 35,3 % обучающихся перешли на средний уровень ближе к высокому, 45 % обучающихся перешли на высокий уровень подготовки. При оценке работ в КГ средний балл – от 1 до 1,5 – получили 58 % обучающихся, от 1,5 до 2 – 28 %, от 2 до 2,5 – 12 %, от 2,5 до 3 – 2 %. В ЭГ среднему уровню соответствует на 34,3 % обучающихся больше, чем в КГ, и высокому уровню – больше на 44 %, что говорит о результативности предлагаемой модели.

Контрольный этап эксперимента показал эффективность используемой модели относительно исполнительского компонента деятельности конструкторов, анализ хода проектной работы и дальнейшее обсуждение показали и изменения на когнитивном уровне. С точки зрения профессионально-личностного развития студенты показали повышение мотивации к творчеству, вырос интерес к дизайну костюма как области творческой деятельности, пришло понимание того, как их культурный багаж влияет на профессиональную успешность и каким образом ежедневный гуманитарный опыт может быть применен в проектировании.

В ходе бесед и анкетирования обучающиеся утверждали, что их страх и неуверенность при выполнении графических работ снизились и повысилось желание экспериментировать. Преподаватели дисциплин профессионального цикла также отметили рост творческой, профессиональной и познавательной мотивации обучающихся, повышение качества выполнения художественно-графических работ при проектировании моделей одежды.

В результате разработки и апробации модели художественно-графической подготовки конструкторов изделий легкой промышленности были получены следующие результаты:

– доказано, что внедрение разработанной модели позволяет повысить качество художественно-графической подготовки конструкторов изделий легкой промышленности;

– содержание учебного материала и структурные связи модели обеспечивают надежность функционирования внедренной модели в учебный процесс;

– выполнение набросков и краткосрочных рисунков способствует развитию художественно-графических навыков у обучающихся с разным уровнем подготовки за счет оптимального распределения во времени и целевых установок;

– задания, связанные с проектированием костюма, обогащают визуальный опыт обучающихся и развивают их творческое мышление, что отмечено при анализе работ экспертами профессионального сообщества, при наблюдении в ходе контрольного эксперимента и в процессе итоговой рефлексии самих обучающихся;

– реализуемая модель показала свою эффективность при формировании как исполнительских, так и личностных компонентов художественно-графической деятельности конструкторов, так как при проектировании модели был заложен конечный результат, на достижение которого направлено функционирование всех компонентов модели.

Список литературы

Абдуллоева А.У. Развитие творческой способности студентов специальности «Дизайн швейных изделий» // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 4. С. 22–30.

Данилова Э.В. Архитектурные трактаты Возрождения // Градостроительство и архитектура. 2017. Т. 7. № 4. С. 79–83.

Дромова Н.А. Формирование художественно-технологической готовности дизайнера текстиля в условиях современного вуза // Человек и образование. 2016. № 2 (47). С. 120–123.

Дятлова Е.С., Самсонов Б.В. Условия формирования графических навыков у студентов вузов // Эпоха науки. 2018. № 16. С. 249–253.

Егорова С.И. Проблемы художественной подготовки студентов направления «Конструирование изделий легкой промышленности» // Общество. Наука. Инновации (НПК–2018). 2018. С. 257–264.

Егорова С.И. Специфика художественно-графической деятельности конструкторов изделий легкой промышленности // Общество. Наука. Инновации (НПК–2019). 2019. С. 259–266.

Левен О.Л. Дисциплина «Специальный рисунок» как самостоятельный вид учебного рисунка в системе обучения дизайнеров // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 2. С. 152–160.

Ломов С.П. Методология художественной деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. № 2. 2013. С. 49–52.

Орехов В.В. Методика преподавания дисциплины «Спецрисунок» для магистрантов программы «Эргодизайн пользовательского интерфейса» // Дизайн и художественное творчество: теория, методика и практика: материалы второй междунар. научно-практ. конф. СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2018. С. 467–472.

Савинов А.М. Методические принципы академического рисунка при подготовке дизайнеров // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2014. № 06. С. 76–80.

Савинов А.М., Польшинская И.Н. Освоение методических принципов работы над академическим рисунком при обучении студентов-дизайнеров // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 361–373.

Чалова Е.И. Маркерный скетчинг – современный метод визуализации дизайна ювелирных украшений // Дизайн и художественное творчество: теория, методика и практика: материалы второй междунар. научно-практ. конф. СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2018. С. 87–93.

Часов В.В. Анатомические основы графической презентации человеческой фигуры текстильными дизайнерами // Дизайн, технологии и инновации в текстильной и легкой промышленности (ИННОВАЦИИ–2018): сборник материалов Международной научно-технической конференции. М.: ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина», 2018. Ч. 4. С. 187–189.

Athavankar U.A. Mental imagery as a design tool. *Cybernetics & Systems*, 1997, vol. 28, № 1, pp. 25–42.

Buxton W. Sketching and experience design. IFIP Conference on Human-Computer Interaction. Springer, Berlin, Heidelberg, 2005, p. 1.

Camba J.D., Kimbrough M., Kwon E.S. Conceptual product design in digital and traditional sketching environments: a comparative exploratory study. *Journal of Design Research*, 2018, vol. 16, № 2, pp. 131–154.

McKinney E., Dong H. Scaffolding Fashion Design Sketchbook Practice in a Creative Design Process Class, 2018, pp. 1–3.

Taborde E. et al. Enhancing visual thinking in a toy design course using freehand sketching. ASME 2012 International Design Engineering Technical Conferences and Computers and Information in Engineering Conference. American Society of Mechanical Engineers, 2012, pp. 267–276.

References

Abdulloeva A.U. *Razvitie tvorcheskoy sposobnosti studentov special'nosti "Dizajn shvejny'x izdelij"* [Development of creative ability of students of specialty "design of garments"]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian pedagogical journal], 2018, № 4, pp. 22–30. (In Russ.)

Danilova E.V. *Arxitekturny'e traktaty' Vozrozhdeniya* [The Renaissance architectural

treatises]. *Gradostroitel'stvo i arhitektura* [Urban construction and architecture], 2017, vol. 7, № 4, pp. 79–83. (In Russ.)

Dromova N.A. *Formirovanie xudozhestvenno-technologicheskoy gotovnosti dizajnera tekstilya v usloviyax sovremennogo vuz* [Development of textile designer's art and technological readiness in modern university conditions]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and Education], 2016, № 2 (47), pp. 120–123. (In Russ.)

Dyatlova E.S., Samsonov B.V. *Usloviya formirovaniya graficheskix navy'kov u studentov vuzov* [Features of forming graphic skills at university students]. *E'poxa nauki* [Era of science], 2018, № 16, pp. 249–253. (In Russ.)

Egorova S.I. *Problemy' xudozhestvennoj podgotovki studentov napravleniya "Konstruirovaniye izdelij legkoj promy'shlennosti"* [Problems of artistic training of students of "designing products of light industry"]. *Obshchestvo. Nauka. Innovacii (NPK–2018)* [Society. Science. Innovation (SSI-2018)], 2018, pp. 257–264. (In Russ.)

Egorova S.I. *Cpecifika xudozhestvenno-graficheskoy deyatel'nosti konstruktorov izdelij legkoj promy'shlennosti* [The specifics of the art and graphic activity of light industry product designers]. *Obshchestvo. Nauka. Innovacii (NPK–2019)* [Society. Science. Innovation (SSI-2018)], 2019, pp. 259–266. (In Russ.)

Leven O.L. *Disciplina "Special'ny'j risunok" kak samostoyatel'ny'j vid uchebnogo risunka v sisteme obucheniya dizajnerov* [Subject "Special design drawing" as a separate kind of academic drawing in designers training system]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics.], 2018, № 2, pp. 152–160. (In Russ.)

Lomov S.P. *Metodologiya xudozhestvennoj deyatel'nosti* [Methodology of artistic activity]. *Innovacionny'e proekty' i programmy' v obrazovanii* [Innovate projects and programs in education], 2013, № 2, pp. 49–52. (In Russ.)

Orexov V.V. *Metodika prepodavaniya discipliny' "Speczrisunok" dlya magistrantov programmy' "E'rgodizajn pol'zovatel'skogo interfejsa"* [The methodology of teaching the discipline

"Special Drawing" for undergraduates of the program "Ergodizayn of user interface"]. *Dizajn i xudozhestvennoe tvorchestvo: teoriya, metodika i praktika: materialy' vtoroj mezhdunar. nauchno-prakt. konf.* [Design and artistic creation: theory, methodology and practice: materials of the second int. scientific and practical. conf.]. St. Petersburg, FGBOUVO «SPbGUPTD» Publ., pp. 467–472. (In Russ.)

Savinov A.M. *Metodicheskie principy' akademicheskogo risunka pri podgotovke dizajnerov* [Methodological principles of academic drawing in the preparation of designers]. *Nauchno-metodicheskij e'lektronny'j zhurnal Koncept* [Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"], 2014, № 06, pp. 76–80. (In Russ.)

Savinov A.M., Poly'nskaya I.N. *Osvoenie metodicheskix principov raboty' nad akademicheskim risunkom pri obuchenii studentov-dizajnerov* [Acquisition of methodological principles of work on academic drawing in the course of study of designer students]. *Perspektivy' nauki i obrazovaniya* [Perspectives of Science & Education], 2019, № 2 (38), pp. 361–373. (In Russ.)

Chalova E.I. *Markerny'j sketching – sovremenny'j metod vizualizacii dizajna yuvelirny'x ukrashenij* [Marker sketching as a modern method of visualization of jewelry design]. *Dizajn i xudozhestvennoe tvorchestvo: teoriya, metodika i praktika: materialy' vtoroj mezhdunar. nauchno-prakt. konf.* [Design and artistic creation: theory, methodology and practice: materials of the second int. scientific and practical. conf.]. St. Petersburg, SPbGUPTD Publ., 2018, pp. 87–93. (In Russ.)

Chasov V.V. *Anatomicheskie osnovy' graficheskoy prezentacii chelovecheskoj figury' tekstil'ny'mi dizajnerami* [Anatomical foundations of the graphic presentation of a human figure by textile designers]. *Dizajn, texnologii i innovacii v tekstil'noj i legkoj promy'shlennosti (INNOVACII–2018): sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchnotexnicheskoy konferencii* [Design, technology and innovation in the textile and light industry (INNOVATION-2018): a collection of materials of the International Scientific and Technical Conference]. Moscow, RGU im. A.N. Kosy'gina Publ., 2018, part 4, pp. 187–189. (In Russ.)

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-154-163>
УДК 376

Духанина Любовь Николаевна

Российское общество «Знание», Фонд «Национальные ресурсы образования»

ДЕТИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ПРОБЛЕМЫ В ОБУЧЕНИИ И УСЛОВИЯ ПОЛУЧЕНИЯ КАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье на основе результатов теоретического обзора выявлены условия, сдерживающие успешность интеграции детей с ОВЗ в социум и существенно затрудняющие адаптацию к внедрению инклюзивного образования, к которым российские исследователи относят: недостаток педагогических знаний и навыков у родителей, имеющих детей с ОВЗ, акцентированные личностные черты современного педагога (в том числе пессимизм, социальная интроверсия, склонность к неприятию инноваций, ригидность). По итогам всероссийского исследования 2017 года проанализированы результаты, касающиеся условий получения качественного образования современными детьми с ограниченными возможностями здоровья. К ним относятся: отсутствие доступных коррекционных учреждений, специального питания, дефицит соответствующих специалистов, отсутствие адаптированных образовательных программ. Среди наиболее востребованных возможностей системы образования респондентами названы постоянные тьютеры и детские инклюзивные лагеря.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, государственная поддержка, исследование общественного мнения, среднее образование, дополнительное образование школьников.

Информация об авторе: Духанина Любовь Николаевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6389-3497>, доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, профессор, заслуженный деятель народного просвещения, председатель Общероссийской общественно-государственной просветительской организации «Российское общество «Знание»», заместитель председателя комитета по образованию и науке Государственной думы Федерального собрания Российской Федерации, президент фонда «Национальные ресурсы образования», г. Москва, Россия.

E-mail: Duhanina@mail.ru

Дата поступления статьи: 01.08.2020.

Для цитирования: Духанина Л.Н. Дети с ограниченными возможностями здоровья: проблемы в обучении и условия получения качественного образования // Вестник Костромского государственного университета. 2020. Т. 26, № 3. С. 154-163. DOI <https://doi.org/10.34216/1998-0817-2020-26-3-154-163>.

Lyubov' N. Dukhanina

Russian "Znanie" (Knowledge) society, National Education Resources Fund

CHILDREN WITH DISABILITIES: LEARNING PROBLEMS AND CONDITIONS FOR QUALITY EDUCATION

Based on the results of a theoretical review, the article identifies conditions that hinder the success of the integration of disabled children into society and significantly complicate adaptation to the implementation of inclusive education, in which Russian researchers include: lack of pedagogic knowledge and skills in parents whose children are disabled, accentuated personality traits of modern pedagogue (including pessimism, social introversion, tendency to reject innovation, rigidity). Based on the results of the all-Russia study in 2017, the results obtained regarding the conditions for obtaining a quality education by modern children with disabilities were analysed. These include the lack of available correctional institutions, special nutrition, the lack of appropriate specialists, and the lack of adapted educational programmes. Among the most in-demand opportunities in the education system, respondents named permanent tutors and children's inclusive camps.

Keywords: disabled children, state support, public opinion research, secondary education, additional education for schoolchildren

Information about the author: Lyubov' N. Dukhanina, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6389-3497>, Doctor of Pedagogic Sciences, Candidate of Historical Sciences, Professor, Honoured Worker of Public Education, Chairman of the All-Russia Public-Educational Organisation Russian "Znanie" (Knowledge) Society, Deputy Chairman of the Committee on Education and Science of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, President of the Foundation "National Education Resources", Moscow, Russia.

E-mail: Duhanina@mail.ru

Article received: August 1, 2020.

For citation: Dukhanina L.N. Children with disabilities: learning problems and conditions for quality education. Vestnik of Kostroma State University, 2020, vol. 26, № 3, pp. 154-163 (In Russ.). DOI [10.34216/1998-0817-2020-26-3-154-163](https://doi.org/10.34216/1998-0817-2020-26-3-154-163).

Актуальность исследуемой проблемы

По состоянию на 1 октября 2019 года численность детей с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации составляла 679,9 тыс. человек¹, имея за последние 25–30 лет тенденцию к увеличению и повторяя общемировой тренд [Кучмаева]. На фоне этой динамики сеть коррекционных организаций по стране выросла незначительно, при этом сохранились проблемы, касающиеся подготовки кадров в области коррекционной педагогики. В этой связи право детей с ограниченными возможностями здоровья иметь доступ к общему, профессиональному и дополнительному образованию в течение всей жизни должно реализовываться без дискриминации и на основе равенства возможностей [Бородкина].

Всестороннее исследование проблем детской инвалидности начало интенсивно развиваться в России с начала 90-х годов XX века (Зайцев (2003) [Зайцев]; Мартынова (2013) [Мартынова]; Наберушкина (2014) [Наберушкина]; Романов, Ярская-Смирнова (2006) [Романов, Ярская-Смирнова]), закрепляя феномен в качестве социального, критикуя медицинский подход и преодолевая дискриминационные барьеры и стигматизирующие факторы. В схожем научном поиске двигались и западные коллеги (Oliver (1996) [Oliver]; Watson (1994) [Watson]; Oliver, Campbell (1996) [Oliver, Campbell]).

В современном подходе ограничения у ребенка рассматриваются уже больше не как отсутствие каких-либо физических потенциалов формирующейся личности, а как несформированность условий внешней среды (недостатка физических и социокультурных факторов). В связи с этим обратимся к результатам опросов коллег в сфере инклюзии для выяснения влияния факторов на успешность процесса обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

По результатам опроса [Бахарев], проведенного Институтом семьи и воспитания РАО по теме

«Проблема доступности среднего образования для несовершеннолетних лиц с ограниченными возможностями здоровья», было выяснено, что родители чаще всего отмечают такую ведущую цель образования, как «возможность дальнейшей интеграции в социум». На втором месте по значимости – «развитие навыков общения с другими детьми, расширение круга общения», на третьем месте – «получение качественного образования как важный этап дальнейшего профессионального выбора».

В опросе матерей [Борисова, Пепик], имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, было установлено, что более трети (38,5 %) респондентов часто испытывают ощущение беспомощности в процессе реабилитации ребенка, большинство матерей продемонстрировали средние (61,5 %) и высокие (38,5 %) показатели осознания своей роли в его развитии. При этом только 23 % матерей признали свои педагогические знания и умения удовлетворительными, а 69,2 % указали на необходимость повышения своей родительской компетентности. Это свидетельствует о том, что в этом направлении также необходима просветительская работа для успешной интеграции детей с инвалидностью в современное российское общество.

Р.В. Демьянчук [Демьянчук], изучая личностные особенности педагогов в целях исследования барьеров внедрения инклюзивного образования, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, опросил 502 педагога дошкольных образовательных учреждений с помощью методики многофакторного исследования личности (СМИЛ) в модификации Л.Н. Собчик (рис. 1).

По мнению автора исследования, многие акцентированные личностные черты современного педагога существенно затрудняют адаптацию к условиям внедряемого инклюзивного образования. К ним Р.В. Демьянчук относит ригидность, социальную интроверсию и пессимистичность, которые играют существенную роль в проявлениях

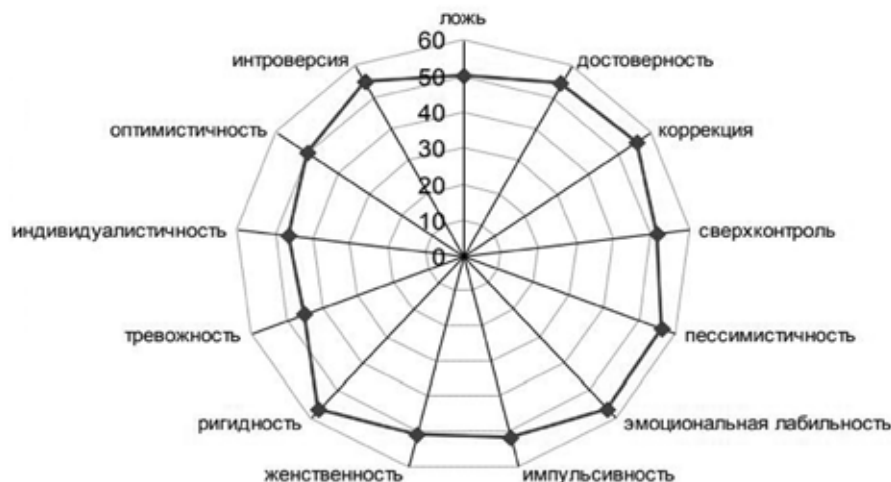


Рис. 1. Личностный профиль современного педагога

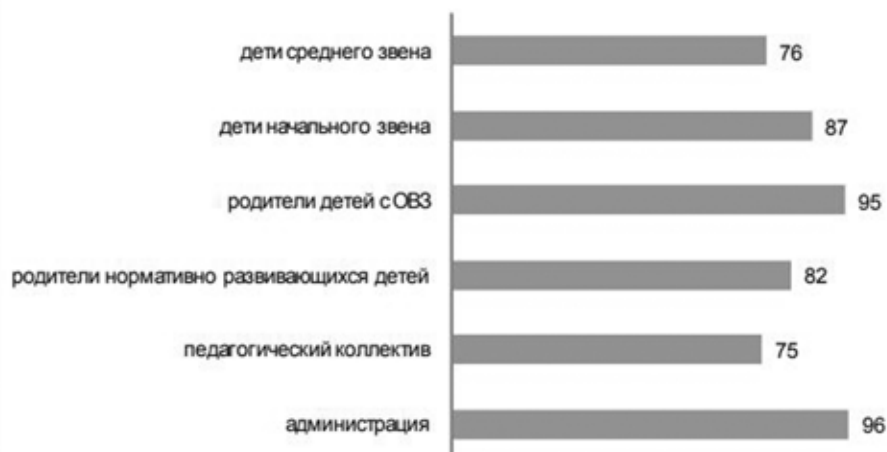


Рис. 2. Сравнительный анализ принятия инклюзивного образования всеми участниками образовательного процесса

склонности к непринятию инноваций. Кроме того, им было обнаружено, что склонность к искажению информации о себе с возрастом нарастает, являясь защитой и поддержкой своего авторитета как в глазах окружающих, так и в собственных. Это также затрудняет принятие своей новой роли в условиях инклюзивного образования при отсутствии предшествующего опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В исследовании саратовских коллег [Григина, Морчадзе], изучающих отношение студентов к ровесникам с ограниченными возможностями здоровья, на вопрос «Каким образом, по вашему мнению, влияет общение с лицами с ОВЗ на других людей?» были получены следующие ответы: «это учит быть добрее, терпимее» (40 % опрошенных) и «заставляет задуматься о смысле и ценностях жизни» (60 %).

В исследовании Е.В. Грунт [Грунт] было выяснено, что педагоги, работающие в сельских школах (58,5 %), и родители детей, проживающих в сельской местности (60 %), более лояльны к ситуации совместного обучения здоровых детей, детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, тогда как учителя, работающие в школах города Екатеринбурга и крупных городах региона (34,5 %), а также родители детей, проживающих в городах области (70 %), являются наименее лояльными к такому обучению. Можно предположить, что жители глубинки относятся более терпимо к такому ресурсу, как внимание педагога, а жители крупных городов более требовательны к педагогам и системе образования в целом.

Крайне ценной является полученная исследователем социологическая информация в качестве обратной связи от учителей. Так, треть (33,6 %) респондентов заявили об отсутствии методических материалов, инструкций по оценке деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья, что является, на наш взгляд, одним из основных препятствий в реализации инклю-

зивного образования. Кроме того, есть запрос на внедрение эффективных методов преподавания для учащихся с особыми потребностями, на что указали 63 % респондентов. Таким образом, исследование убедительно подтвердило мнение о том, что недостаток методов обучения является серьезным барьером для внедрения интегративного и инклюзивного образования.

В другом исследовании [Чепель, Абакирова] было обнаружено, что в 42 % образовательных учреждениях от 30 до 40 % педагогов все еще не убеждены в возможности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной среде. Авторы объясняют это и наличием инновационных барьеров в сознании учителей, и действием ригидных психологических установок, затрудняющих принятие педагогами образовательных изменений, и высокой тревожностью педагогов за качество обученности школьников, обусловленной переживаемой ими профессиональной ответственностью.

В качестве наиболее очевидного фактора недостаточного принятия педагогами инновационного школьного проекта (рис. 2) является, по мнению исследователей, недооценка роли педагогической позиции учителя со стороны руководителей школ и как причина – неэффективная внутришкольная работа с педагогами.

Таким образом, проведенный анализ факторов успешности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья позволил нам выделить следующие катализаторы процесса: повышение педагогических знаний и умений родителей детей с ограниченными возможностями, разработка и внедрение эффективных методов преподавания для учащихся с особыми потребностями, а также эффективная внутришкольная работа с учителями (особенно крупных городов) по снижению тревожности и нивелированию стереотипов и ригидных установок, увеличению привлекательности работы учителем для молодых педагогов.

Дизайн проведенного исследования и обсуждение полученных результатов

В 2017 году силами фонда «Национальные ресурсы образования» совместно с экспертами Общероссийского народного фронта был проведен опрос родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья. Всего было опрошено свыше 700 человек по всей территории России. Возрастное ядро опрошенных – 26–49 лет (45 % – от 34 до 41 года, 21 % – от 26 до 33 года, 27 % – от 42 до 49 лет). Ответы об уровне доходов проиллюстрировали следующее о материальном положении респондентов: 43 % ответивших указали, что им хватает на еду и одежду, но покупка крупной бытовой техники без обращения к кредиту вызывает у них затруднения, 30 % сообщили, что живут крайне экономно, на ежедневные расходы деньги есть, а покупка одежды представляет трудность, лишь 1 % респондентов хорошо обеспечены и могут себе позволить покупку автомобиля или дорогостоящего отдыха.

Опрос показал, что у 96 % респондентов есть один ребенок с ограниченными возможностями здоровья, у 3,5 % – таковых двое, у 0,5 % – три и более. Возраст детей с ограниченными возможностями здоровья представлен на рисунке 3.

По данным, представленным на рисунке 3, чуть более трети детей (35 %) с инвалидностью находятся в возрасте от 5 до 8 лет (дошкольный и младший

школьный возраст), чуть менее трети (30 %) – дети от 9 до 12 лет, каждый пятый ребенок (20 %) – представитель старшего школьного возраста.

Категории детей с ограниченными возможностями здоровья представлены на рисунке 4.

Исходя из результатов опроса (родители могли указать не один поставленный ребенку диагноз), представленного на рисунке 4, треть (33 %) детей – с расстройствами аутистического спектра, чуть меньше трети (32 %) детей – с нарушениями опорно-двигательного аппарата, по 29 % – с задержкой психического развития и интеллектуальными нарушениями, 18 % – с тяжелыми нарушениями речи, менее 10 % – дети со слабым зрением и слухом².

Распределение ответов родителей о том, какое образование получает их ребенок, представлено ниже (рис. 5).

Как видно из данных рисунка 5, более половины родителей (57,9 %) ответили, что их дети получают школьное образование, в том числе на дому, в коррекционной школе, в интернате и т. д. При этом 14 % опрошенных отметили, что их дети не получают никакого образования. Разберемся в причинах, почему дети с ограниченными возможностями здоровья исключены из образовательного процесса. Среди основных причин, по которым дети с инвалидностью не получают образование, выделяют: отсутствие доступных

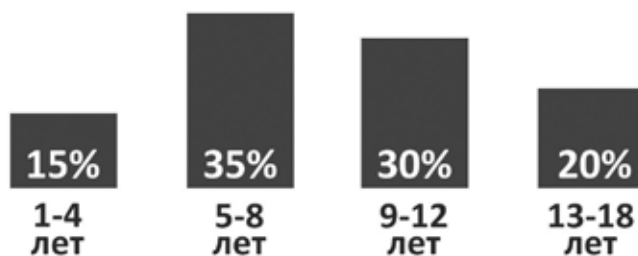


Рис. 3. Возраст ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, %



Рис. 4. Категории ограниченности здоровья детей, %

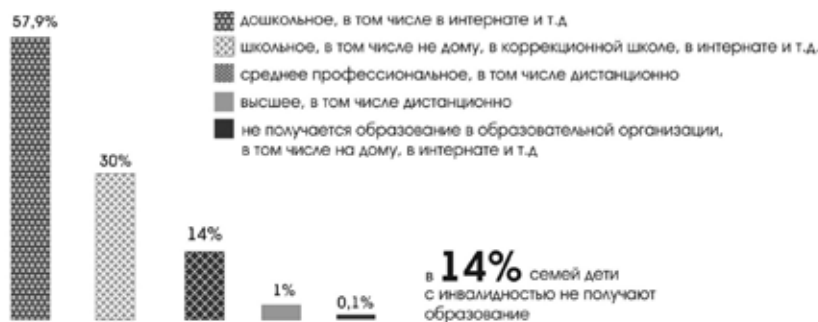


Рис. 5. Получаемое образование детей, %

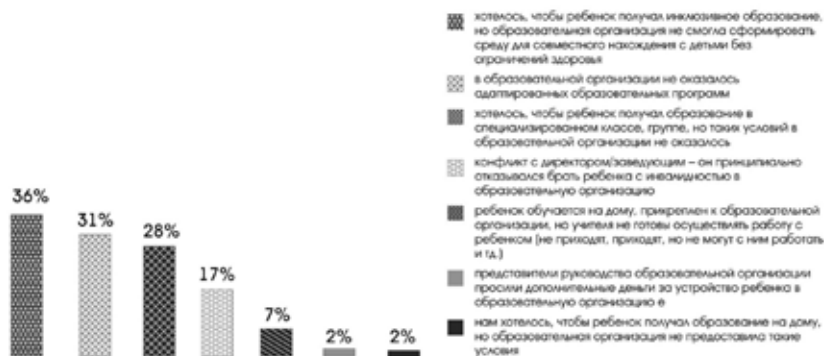


Рис. 6. Трудности, с которыми сталкиваются родители, %



Рис. 7. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Есть ли у вашего ребёнка льготы?», %

коррекционных учреждений, специальных групп в детском саду или школе, доступной среды и специализированного питания, а также дефицит соответствующих специалистов и отказ руководителей образовательных организаций принимать ребенка с инвалидностью. Среди остальных ответов приводились следующие аргументы: «нет медицинского сопровождения, ребенок посещает детский сад на 2 часа» (г. Псков), «школа не может предо-

ставить ребенку необходимый ему уровень образования, коррекционных занятий и социализации, поэтому обучаем дома» (г. Москва), «детские сады отказываются брать одного – предлагают с мамой» (г. Краснокамск, Пермский край), «у моего ребенка отдельное меню, в детском саду не готовят пищу, которую нам можно есть из-за нашего заболевания» (г. Москва), «у ребенка аллергия, а в садик для аллергиков не хотят брать ребенка с ин-

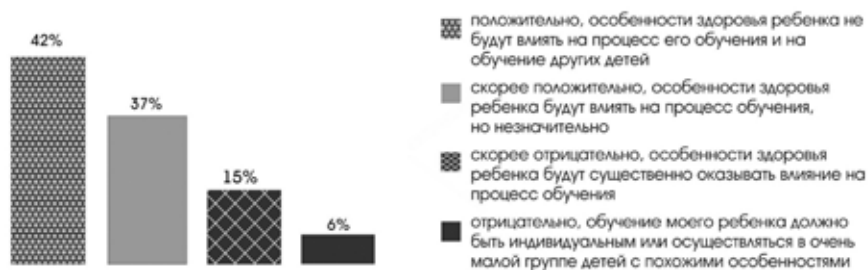


Рис. 8. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Как вы оцениваете обучение своего ребёнка-дошкольника с инвалидностью в инклюзивной группе?», %

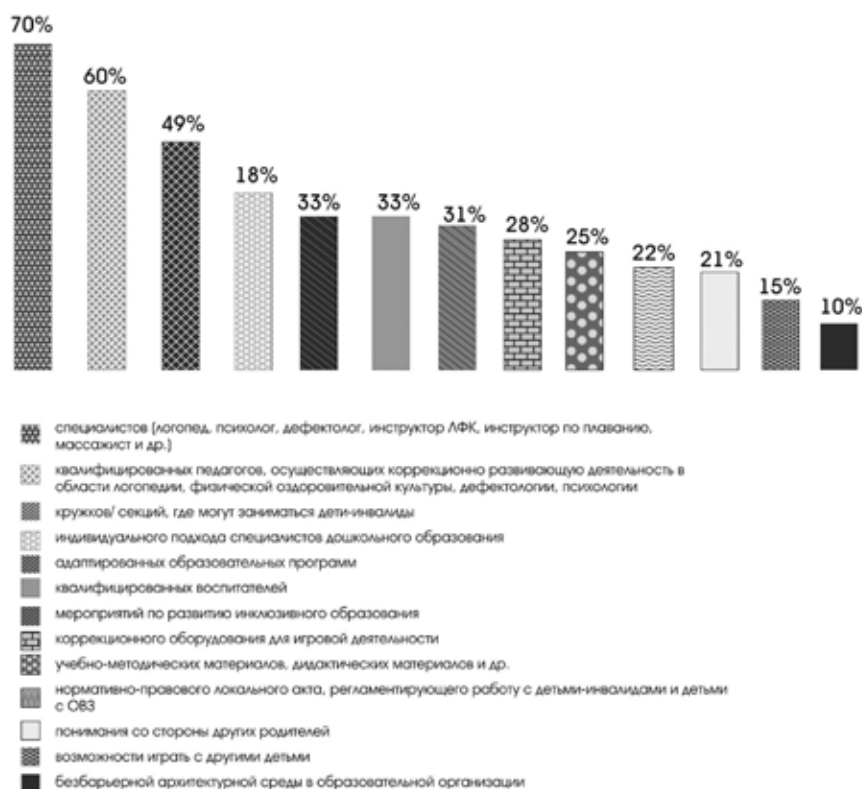


Рис. 9. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Каких условий не хватает вашему ребёнку для получения качественного дошкольного образования?», %

валидностью» (г. Челябинск), «не может ребенок быть в общей группе детского сада, нет навыков самообслуживания и социализации» (г. Казань), «в садике не нашли подход к ребенку, просили забрать, поэтому обучаю дома» (г. Барнаул).

На вопрос о трудностях при устройстве ребенка с инвалидностью в образовательную организацию 54,0 % опрошенных родителей сообщили, что не испытывали трудностей при устройстве ребёнка с инвалидностью в образовательную организацию, при этом чуть меньше половины (46,0 %) испытали таковые. Визуализация на рисунке 6 поясняет те трудности, с которыми сталкиваются родители.

По распределению ответов респондентов можно сделать вывод о том, что 36 % родителей из-

явили желание, чтобы ребёнок получал инклюзивное образование, но при этом образовательная организация не смогла сформировать необходимую среду для совместного нахождения с детьми без ограничений здоровья. 31 % сообщили, что в образовательной организации не оказалось адаптированных образовательных программ, 28 % хотели, чтобы ребенок получал образование в специализированном классе (группе), но таких условий в образовательной организации не оказалось.

Следующий вопрос (рис. 7) касался льгот, которые есть у ребёнка.

По результатам, представленным на рисунке 7, можно отметить, что 38 % респондентов имеют освобождение от родительской платы в детском саду,



Рис. 10. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Посещает ли ваш ребёнок с инвалидностью кружки?», %

а дети 29 % опрошенных получают бесплатное двухразовое питание в образовательной организации, при этом почти треть родителей сообщили, что ничего из перечисленного не получают.

Следующий вопрос касался оценки обучения ребёнка-дошкольника с инвалидностью в инклюзивной группе. Распределение ответов на него представлено на рисунке 8.

Менее половины (42 %) опрошенных оценивают обучение своих детей-дошкольников с инвалидностью в инклюзивной группе скорее положительно и считают, что особенности здоровья ребёнка будут влиять на процесс, но незначительно, однако 21 % родителей оценивают обучение в инклюзивной группе отрицательно (суммарно варианты ответов «скорее отрицательно» (6 %) и «отрицательно» (15 %)). Они полагают, что обучение ребёнка с инвалидностью должно быть индивидуальным или осуществляться в очень малой группе детей с похожими особенностями.

Перечисление респондентами условий для получения качественного дошкольного образования представлено на рисунке 9.

Как видно из рисунка 9, более 2/3 (70 %) респондентов считают, что их детям для получения качественного дошкольного образования не хватает специалистов (логопеда, психолога, дефектолога, инструктора ЛФК, инструктора по плаванию, массажиста и др.), а 60 % родителей убеждены, что педагогам не хватает квалификации, чуть меньше половины отметили нехватку кружков и секций, где могут заниматься дети с ограниченными возможностями, а 38 % – индивидуального подхода к учащимся. Отдельно были отмечены следующие проблемы: «медицинское наблюдение и вы-

полнение врачебного назначения» (г. Москва), «тьюторов, обучения специалистов эффективным методикам работы с детьми с РАС» (г. Владимир), «организация питания с учетом диагноза» (г. Рязань), «понимание со стороны воспитателей сада» (г. Пермь), «индивидуального подхода не хватает из-за нехватки времени и большого количества детей» (г. Каменка, Пензенская область).

По данным Минпросвещения России за 2016 год из 42 621 образовательных организаций общего образования только в 25 939 созданы условия для беспрепятственного доступа инвалидов. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Посещает ли ваш ребёнок с инвалидностью кружки?» представлено на рисунке 10.

Половина опрошенных родителей детей с ограниченными возможностями здоровья указали (рис. 10), что их дети не посещают платные³ кружки (61 % не посещают и бесплатные кружки). При этом 49 % родителей для получения качественного образования не хватает кружков и секций, где могут заниматься их дети с ограниченными возможностями здоровья. К тому же многие родители вынуждены заниматься обучением своих детей самостоятельно.

На рисунке 11 приведены ответы о дислокации кружка/секции, посещаемого ребёнком с ограниченными возможностями здоровья.

Как следует из данных рисунка 11, более половины детей (57 %) посещают платные кружки в частных организациях (еще 26 % – у индивидуального предпринимателя), а 25 % родителей ответили, что их дети бесплатно ходят в кружки в школе.

Следующим вопросом мы попытались выяснить целевое использование именного сертификата

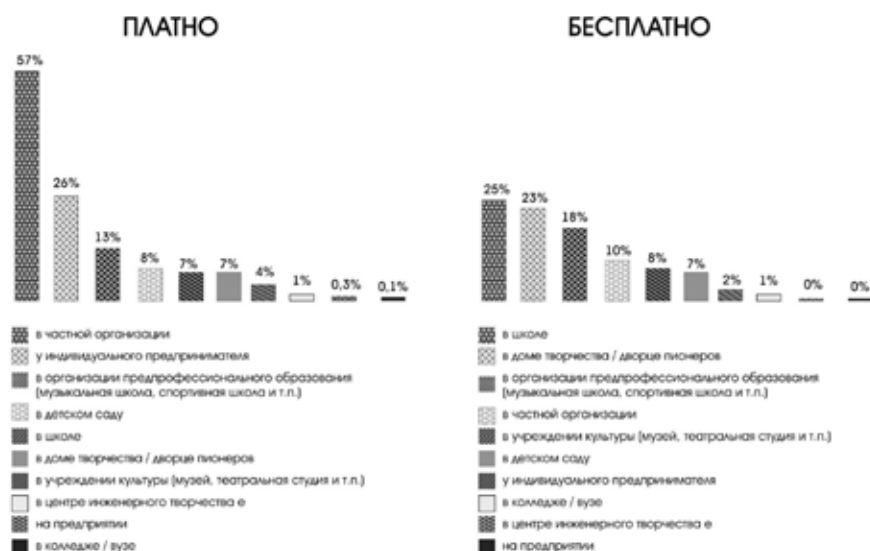


Рис. 11. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Где ваш ребёнок с инвалидностью посещает кружки?», %

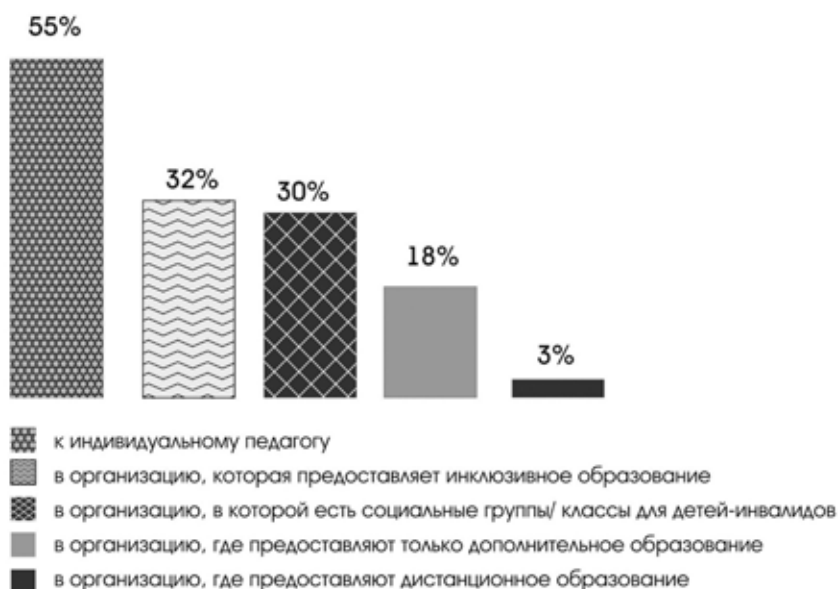


Рис. 12. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Если бы завтра вашему ребёнку выдали именной сертификат с определённой суммой денег, который распространяется на сферу образования, куда бы вы его отнесли?», %

ката родителями детей, имеющих ограничения по здоровью, в том случае, если бы завтра такая возможность у них появилась (рис. 12).

Результаты ответов на этот и уточняющие вопросы, представленные в том числе на рисунке 12, показали, что в случае выдачи ребёнку с инвалидностью именного сертификата, который позволил бы ему бесплатно получать образование, посещать кружок или секцию в любом образовательном учреждении с определённой суммой денег, 55 % респондентов направили бы его индивидуальному педагогу.

На следующем рисунке (рис. 13) представлено распределение ответов респондентов на вопрос: «Какие возможности системы образования были бы наиболее востребованы вашим ребёнком в будущем?».

Большинство (60 %) респондентов, как следует из рисунка 13, указывают постоянных тьюторов, которые будут закреплены только за ребёнком, 44 % голосов родителей – в пользу детских инклюзивных лагерей, 41 % – в поддержку инклюзивного образования интеллектуального характера, 32 % – за такое образование, где родители могут выбирать для ребенка предметы, 30 % – за специально оборудованные места для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Согласно статистическим данным 2016–2017 годов, в государственных образовательных организациях были заняты 1 295 131 педагогических работника, из них 1 710 тьюторов, в частных организациях – 19 689 человек и 64 соответственно, то есть на 1 тьютора в государственной



Рис. 13. Наиболее востребованные возможности системы образования, по мнению родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, %

организации приходилось в среднем 153 ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, занимающихся по адаптивным образовательным программам, в частных – около 5 детей. Такие цифры не могут не вызывать озабоченности, поэтому национальным проектом «Образование» предусмотрено к 31 декабря 2024 года обновление материально-технической базы не менее чем в 800 организациях, осуществляющих образовательную деятельность исключительно по адаптированным общеобразовательным программам, а также обучение не менее 70 % детей с ограниченными возможностями здоровья по дополнительным общеобразовательным программам, в том числе с использованием дистанционных технологий.

Примечания

¹ Минтруд назвал число инвалидов в России // Interfax. 2019. 09 дек. Режим доступа: <https://www.interfax.ru/russia/686454>.

² Родители указывали и на другие особенности детей: нарушения функций эндокринной системы и метаболизма, синдром Леннокса – Гасто, синдром Прадера – Вилли, генетическое заболевание, нарушение функций тазовых органов, проблемы с сердцем, эписиндром, онкологию, нейрофиброматоз, нарушение вестибулярного аппарата и другие.

³ Согласно полученным от родителей данным, бюджет на платные кружки и секции варьируется значительно и находится в диапазоне от 400 рублей до 52 тысяч рублей в месяц.

Список литературы

Бахарев А.В. Развитие инклюзивных практик в истории современного российского образования: дис. ... канд. пед. наук. М., 2018.

Борисова Н.А., Пенник Л.А. Оценка существующей системы помощи детям с тяжёлыми нарушениями развития с позиции семьи // Особые дети в обществе: сб. научн. докл. и тезисов выступлений участников I Всерос. съезда дефектологов, 26–28 октября 2015 г. М.: АНО «НМЦ «СУВАГ»», 2015. С. 17–18.

Бородкина О.И. Проблемы и перспективы профессионального образования молодых людей с ограниченными возможностями здоровья в России (на примере Санкт-Петербурга) // Журнал социологии и социальной антропологии. 2015. XVIII (5 (82)). С. 95–109.

Демьянчук Р.В. Профессионально-личностное развитие педагога в условиях инклюзивного образования // Инклюзия в образовании. 2016. № 1. С. 37–46.

Гринина Е.С., Морчадзе Н.Ю. Отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья как фактор профессиональной подготовки будущих педагогов // Инклюзивное образование: теория и практика: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. О.Ю. Бухаренкова, О.С. Кузьмина. Орехово-Зуево: Ред.-изд. отдел ГГТУ, 2017.

Грунт Е.В. Инклюзивное образование в современной российской школе: региональный аспект // Вестник СПбГУ. Сер.: Социология. 2019. Вып. 1.

Том 12. С. 67–81. DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu12.2019.105>

Зайцев Д. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. Саратов: Изд-во «Научная книга», 2003.

Кучмаева О.В. Образование детей-инвалидов: статистический аспект // Статистика и экономика. 2016. Т. 13, № 6. С. 19–24.

Мартьянова Е.А. Принципы инклюзивного образования инвалидов и их обеспечение законодательством РФ для системы высшего профессионального образования // Достижение вузовской науки. 2013. № 4. С. 63–68.

Наберушкина Э.К. Мобильное гражданство инвалидов в социальном городе: автореф. дис. ... докт. соц. наук. Саратов, 2013.

Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Политика инвалидности: социальное гражданство инвалидов в современной России. М.: Научная книга, 2006.

Чепель Т.Л., Абакирова Т.П., Самуйленко С.В. Эффективность образовательного процесса в условиях инклюзивной практики: итоги мониторинговых исследований // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 33–41.

Campbell J., Oliver M. (1996). Disability Politics: Understanding Our Past, Changing Our Future. London, Routledge.

Oliver M. (1996) Understanding disability: from theory to practice. Palgrave press.

Watson S. (1994) Applying theory to practice: a prospective and prescriptive analysis of the implementation of the Americans with Disabilities Act. Journal of Disability Policy Studies, № 5, pp. 1–24.

References

Baharev A.V. *Razvitie inklyuzivnyh praktik v istorii sovremennoogo rossijskogo obrazovaniya*: dis. ... kand. ped. nauk. [Development of inclusive practices in the history of modern Russian education]. Moscow, 2018. (In Russ.)

Borisova N.A., Pepik L.A. *Ocenka sushchestvuyushchej sistemy pomoshchi detyam s tyazhyolymi narusheniyami razvitiya s pozicii sem'i*. [Assessment of the existing system of assistance to children with severe developmental disabilities from the perspective of the family] *Osobyedeti v obshchestve*: sb. nauchn. dokl. i tezisov. Moscow, ANO NMC "SUVAG" Publ., 2015, pp. 16–19. (In Russ.)

Borodkina O.I. *Problemy i perspektivy professional'nogo oobrazovaniya molodyh lyudej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v Rossii (na primere Sankt-Peterburga)* [Problems and perspectives in the professional education of young people with disabilities in Russia (St. Petersburg)]. *ZHurnal sociologii i social'noj antropologii* [The Journal of Sociology and Social Anthropology]. 2015, XVIII (5 (82)), pp. 95–109. (In Russ.)

Grinina E.S., Morchadze N.YU. *Otnoshenie k*

licam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya kak faktor professional'noj podgotovki budushchih ih pedagogov. [The attitude towards persons with limited opportunities of health as the factor of vocational training of future teachers] *Inklyuzivnoe obrazovanie: teoriya i praktika: sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, ed. by O.YU. Buharenkova, O.S. Kuz'mina. Orekhovo-Zuevo, Redakcionno-izdatel'skij otdel GGTU Publ., 2017. (In Russ.)

Grunt E.V. *Inklyuzivnoe obrazovanie v sovremennoj rossijskoj shkole: regional'nyj aspekt*. [Inclusive education in modern Russian schools: regional aspect]. *Vestnik SPbGU. Ser.: Sociologiya*. [Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology] 2019, iss. 1, vol. 12, pp. 67–81. DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu12.2019.105> (In Russ.)

Dem'yanchuk R.V. *Professional'no-lichnostnoe razvitie pedagoga v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya* [Professional and personal formation of teachers in inclusive education]. *Inklyuziya v obrazovanii* [Inclusion in education]. 2016, № 1, pp. 37–46.

Zajcev D. *Social'naya integraciya detej-invalidov v sovremennoj Rossii*. [Social integration of disabled children in modern Russia]. Saratov, Nauchnaya kniga Publ., 2003. (In Russ.)

Kuchmaeva O.V. *Obrazovanie detej-invalidov: statisticheskij aspekt*. [Education for children with disabilities: a statistical aspect] *Statistika i ekonomika* [Statistics and Economics]. 2016, vol. 13, № 6, pp. 19–24. (In Russ.)

Martynova E.A. *Principy inklyuzivnogo obrazovaniya invalidov i ih obespechenie zakonodatel'stvom RF dlya sistemy vysshego professional'nogo obrazovaniya* [Principles of inclusive education of disabled people and their provision by the legislation of the Russian Federation for the system of higher professional education]. *Dostizhenie vuzovskoj nauki* [Achievement of university science]. 2013, № 4, pp. 63–68. (In Russ.)

Naberushkina E.K. *Mobil'noe grazhdanstvo invalidov v social'nom gorode*: avtoref. dis. ... dokt. soc. nauk. [Mobile citizenship of people with disabilities in a social city]. Saratov, 2013. (In Russ.)

Romanov P.V., Yarskaya-Smirnova E.R. *Politika invalidnosti: social'noe grazhdanstvo invalidov v sovremennoj Rossii* [Disability policy: social citizenship of disabled people in modern Russia]. Moscow, Nauchnaya kniga Publ., 2006. (In Russ.)

Chepel' T.L., Abakirova T.P., Samujlenko S.V. *Effektivnost' obrazovatel'nogo processa v usloviyah inklyuzivnoj praktiki: itogi monitoringovyh issledovanij*. [Efficiency of the educational process in terms of inclusive practices: the results of monitoring studies] *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education]. 2014, № 1, pp. 33–41. (In Russ.)

Коваль Ольга Александровна
ГБУЗВО «Центр патологии речи и нейрореабилитации»,
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых»

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ РЕЧЕВУЮ ПАТОЛОГИЮ, И ЕГО СВЯЗЬ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ МАТЕРЕЙ

Статья посвящена проблеме изучения эмоционального развития в дошкольном возрасте у детей, имеющих нарушения речевого развития, и ее связи с эмоциональным интеллектом матери, особенностями эмоционального взаимодействия между матерью и ребенком, реализуемым стилем эмоционального воспитания. Актуальность работы обуславливается возрастающим числом детей с речевой патологией и, соответственно, возрастанием остроты вопросов, затрагивающих их социальную адаптацию и формирование готовности к школьному обучению. В исследовании приняли участие две абнормальные группы и две нормативные. Абнормальные группы включили 35 пар «ребенок младшего дошкольного возраста – мать» и 54 пары «ребенок среднего дошкольного возраста – мать». Все дети патологических групп имели верифицированный диагноз ЗППР (задержка психоречевого развития). Аналогично по возрастным диапазонам были сформированы нормативные группы, в первую из которых вошло 32 пары «ребенок–мать», во вторую – 36 пар «ребенок–мать». Нормотипичные группы были сформированы из воспитанников детских дошкольных учреждений г. Владимира, имеющих нормативное развитие. В результате проведенного исследования установлено, что эмоциональное развитие детей с речевой патологией имеет отличительные особенности в сравнении с нормативно развивающимися детьми. Матери дошкольников с речевой патологией отличаются по уровню развития компонентов эмоционального интеллекта, имеют характерные особенности в эмоциональном взаимодействии с детьми в сравнении с матерями, воспитывающими нормативно развивающихся детей. Установлены связи между уровнем развития эмоционального интеллекта матери, особенностями эмоционального взаимодействия и развитием эмоциональной сферы дошкольников, имеющих речевую патологию.

Ключевые слова: младший дошкольный возраст, средний дошкольный возраст, речевая патология, эмоциональное развитие, эмоциональный интеллект, стиль эмоционального воспитания, привязанность.

Информация об авторе: Коваль Ольга Александровна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5937-8783>, ГБУЗВО «Центр патологии речи и нейрореабилитации», г. Владимир, Россия.

E-mail: Helga_smith@mail.ru.

Дата поступления статьи: 10.04.2020.

Для цитирования: Коваль О.А. Эмоциональное развитие дошкольников, имеющих речевую патологию, и его связь с эмоциональными особенностями матерей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 164-172. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-164-172>.

Ol'ga A. Koval'

The state budgetary healthcare institution "Centre for speech pathology and neurorehabilitation",
The federal state budgetary institution of higher education "The Stoletovs Vladimir State University"

EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH PATHOLOGY, AND ITS CONNECTION WITH THE EMOTIONAL CHARACTERISTICS OF MOTHERS

The article is devoted to the study of emotional development in preschool age children with violations of speech development, and its relationship with emotional intelligence of the mother; the emotional interaction between mother and child, implemented a style of emotional upbringing. Topicality of the work is determined by the increasing number of children with speech pathology and, accordingly, the increasing acuteness of issues affecting their social adaptation and the formation of readiness for school. Two abnormal groups and two normative groups participated in the study. Abnormal groups included 35 pairs of «primary preschool child – mother» and 54 pairs of «middle preschool child – mother». All children of pathological groups had a verified diagnosis of mental retardation (delay of psychological and speech development). Similarly, normative groups were formed by age ranges, the first of which included 32 «child-mother» pairs, the second – 36 «child-mother» pairs. Normative group was formed of preschoolers of kindergartens of the city of Vladimir who had normative development. As a result of the research, it was found that the emotional development of children with speech pathology has distinctive features in comparison with normatively developing children. Mothers of preschool children with speech pathology differ in the level of development of components of emotional intelligence, they have characteristic features in emotional interaction with children in comparison with mothers who raise normatively developing children. There are connections between the level of development of emotional intelligence of the mother, the features of emotional interaction and the development of the emotional sphere of preschool children with speech pathology.

Keywords: junior preschool age, middle preschool age, speech pathology, emotional development, emotional intelligence, style of emotional education, attachment.

Information about the author: Ol'ga Koval', ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5937-8783>, the state budgetary healthcare institution "Centre for speech pathology and neurorehabilitation", Vladimir, Russia.

E-mail: Helga_smith@mail.ru

Article received: May 10, 2020.

For citation: Koval' O.A. Emotional development of preschool children with speech pathology, and its connection with the emotional characteristics of mothers. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 3, pp. 164-172 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-164-172>.

В последние годы падает уровень психического здоровья в детской популяции. В частности, это проявляется в неуклонно растущем количестве детей, имеющих речевые патологии, которое (по данным профилактических осмотров детей в возрасте от 0 до 14 лет) в 1980 году составляло 424,9 тысяч человек (1,6 % от числа осматриваемых), а в 2015 году – уже 689,6 тысяч человек (3,3 % от числа осматриваемых) [Федеральная служба государственной статистики]. Для сравнения, процентное соотношение детей со снижением слуха и зрения за тот же период практически не менялось (0,2 % / 0,1 %; 5,8 % / 5,7 % соответственно). С 2016 года Минздрав РФ изменил методологию сбора данных, в связи с чем отсутствуют показатели дальнейших лет. Однако, по нашим наблюдениям и основываясь на внутренней статистике работы ГБУЗ ВО «Центр патологии речи и нейрореабилитации», количество детей, имеющих нарушения речи, продолжает расти. Так, в 2015 году лечение в центре прошли 733 ребенка, а в 2019 году – 828. Количество детей, вставших в очередь на госпитализацию после обращения за консультацией, увеличилось вдвое. Рост показателей может объясняться не только фактическим нарастанием речевых патологий в детской популяции, но и повышением грамотности родителей по вопросам речевого развития в детском возрасте, а также снижением их тревожности относительно обращения за помощью и стигматизации детей как получающих помощь неврологического и психиатрического профиля, однако прямо или косвенно эта тенденция отражает актуальность изучения причин возникновения и способов коррекционного воздействия при речевых патологиях. Рассматривая причины нарушений речевого онтогенеза, выделяют патологии, имеющие органическую основу и речевое атипичное развитие психологической природы [Авдеева: 20].

Вновь обращаясь к данным Федеральной службы государственной статистики, отметим, что, несмотря на количественный рост заболеваемости и инвалидизации детей 0–14 лет по нервно-психическим расстройствам, при которых облигатно отмечаются те или иные нарушения речевого развития, их процентное соотношение в популяции практически не меняется. Так, в 2008 году детская заболеваемость по классам МКБ-10 F «Психические расстройства и расстройства поведения» и G «Болезни нервной системы» составила 2 691 053 человек (12,7 % от общей численности детей данного возрастного диапазона), а в 2018 году – 3 053 017 человек (11,8 %). Показатели инвалидизации детей по этим классам за-

болеваний в соответствующие периоды составили 233 625 человек (1,1 %) и 300 996 человек (1,1 %). Исходя из приведенных данных, рост количества детей, имеющих речевые патологии, невозможно объяснить только за счет нарастания органических дефектов в детской популяции.

Речевые нарушения психологической природы объясняются особенностями общения и взаимодействия с ребенком. Гипо- и гиперопекающие стили воспитания, избегание родителями создания условий для перехода к сотрудничеству в совместной предметной деятельности, дефицит речевого общения или дисгармоничность речевой среды – все это может приводить к нарушениям формирования речи в дошкольном возрасте, а также к появлению специфических когнитивных и эмоциональных особенностей [Авдеева: 20].

Конвенция ООН о правах ребенка постулирует семью как естественную среду жизнеобеспечения детей [Шнекендорф: 53]. В.А. Зобков, рассматривая семью как акмеологическое условие социализации личности развивающегося человека, пишет: «...Как бы ни были сильны внесемейные факторы воздействия на ребенка, семья всегда будет иметь неоспоримое преимущество в воспитании ребёнка, особенно в дошкольный и младший школьный период его развития. Семья и только семья – важнейшее условие и инструмент полноценного физического и духовного развития ребенка, которое в дальнейшем переходит в процесс собственного развития...» [Зобков: 105]. Семья традиционно рассматривается и выступает как важнейший ресурс лечебно-реабилитационного процесса, качество которого можно существенно повысить за счет позитивных изменений семейного функционирования [Красильникова: 36]. Реабилитационный потенциал семьи включает ее возможности нивелировать, уменьшить или компенсировать ограничение жизнедеятельности ребенка [Баранов, Сунцова: 89]. Важнейшими факторами формирования гармоничной речевой среды являются прочные отношения с правильно говорящими взрослыми, чутко реагирующими на интересы и потребности детей, а также отношение к ребенку как к активному участнику речевых взаимодействий, предсказуемость и безопасность речевой среды [Александрова: 6]. Исследования показывают, что семьи, имеющие детей с ограниченными возможностями здоровья, в преобладающей массе прибегают к тактике «ложной активности», отдаляясь эмоционально от проблем ребенка, не включаясь в реабилитационный процесс [Баранов, Сунцова: 91]. В работах российских и зарубежных исследователей показано, что в семьях,

воспитывающих детей с речевыми патологиями, доминируют ненадежные типы привязанности. Матери в таких семьях испытывают трудности во взаимодействии и общении с детьми, в понимании психологических потребностей ребенка, а решение этих проблем видят в занятиях ребенка со специалистами, но не в налаживании собственного взаимодействия [Авдеева: 22]. Нарушения материнско-детских отношений приводят к количественным и качественным девиациям вербального онтогенеза детей [Александрова: 13]. Представляется, что родители, имеющие развитый эмоциональный интеллект, способны эффективнее справляться с вызовами жизни, когда в их семье появляется ребенок с нарушенным речевым развитием. В исследованиях Е.И. Николаевой, В.С. Меренковой установлены связи между уровнем развития способности к пониманию эмоций у матери и качеством поддержки, оказываемой детьми, безусловным принятием ребенка [Николаева, Меренкова: 71]. И, напротив, низкий уровень понимания эмоций имеет связь с высокими значениями тревожности у матери и неэффективной привязанностью. Неспособность матери вербализовать эмоции повышает тревожность и ухудшает качество взаимодействия с ребенком [Николаева, Меренкова: 75]. Уровень развития эмоционального интеллекта матери отражается на ребенке с первых дней жизни, когда мать, способная (или не способная) распознавать довербальные сигналы ребенка о его состоянии на основании невербальных сигналов (просодики, мимики), реагирует на них адекватным (или же неадекватным) образом. В случае, когда мать систематически оказывается неуспешной в опознании сигналов ребенка, у диады формируется взаимное ощущение непредсказуемости взаимодействия, его небезопасности. Мать может переживать субъективное чувство собственной некомпетентности, ненужности и вместе с тем негативные эмоции к ребенку как источнику дискомфорта. Компенсируя чувство вины, вызванное этими переживаниями, мать может выбирать гиперопекающий или, наоборот, гипоопекающий стили воспитания, быть непоследовательной в воспитательных воздействиях, излишне вмешиваться в деятельность ребенка, не учитывать его познавательных интересов. В свою очередь, это может влиять на качество привязанности ребенка к матери. Ребенок, воспринимая мать как источник ненадежных и непредсказуемых отношений, может либо избегать ее, отстраняясь, либо, напротив, задерживаться в симбиотической связи дольше, чем это предполагается нормативным психическим развитием [Куфтяк, Задорова: 180]. Речь как сложно организованная и поздно формирующаяся психическая функция в данных неблагоприятных социально-психологических условиях может легко нарушиться ввиду снижения

познавательной активности ребенка и мотивации к речевому общению [Александрова: 14.].

В случае, когда мать верно распознает потребности ребенка, она может обозначить в вербальном и невербальном поле его актуальную эмоцию, сигнализирующую об этой потребности, и таким образом обучить его пониманию и регуляции эмоций, сформировать внимательность к эмоциональным явлениям, продемонстрировать ценность эмоций в жизни человека. Ребенок, в большинстве случаев получающий адекватный и удовлетворяющий потребности отклик на свой запрос, формирует надежную привязанность к матери [Якимова, Метелкина: 47]. Эффективная привязанность, предполагающая принятие ребенка матерью и способность предоставить ему самостоятельность в рамках возраста, обеспечивает у ребенка развитие исследовательского поведения, инициативу и стремление к познанию.

Вместе с тем уровень развития эмоционального интеллекта родителей влияет на выбор стиля эмоционального воспитания. Родители, обладающие развитым эмоциональным интеллектом, не только способны понимать эмоции и регулировать их, предсказуемо и последовательно реагируя на эмоциональные запросы ребенка, но также обладают определенной внимательностью к эмоциональным явлениям, направленностью на их исследование, признают важность эмоций в жизни человека. Дж. Готтман и Дж. Деклер указывают на то, что наибольшее влияние на благополучие детей в долгосрочной перспективе оказывает реализация родителями «эмоционального воспитания» – последовательных действий, помогающих создать эмоциональные связи [Готтман, Деклер: 23].

Таким образом, эмоциональный интеллект родителей представляется важным ресурсом в коррекционной работе с дошкольниками как условие адекватной реализации реабилитационного потенциала семьи.

Цель исследования: изучить особенности эмоционального развития дошкольников, имеющих речевую патологию, и их связь с эмоциональным интеллектом матери, особенностями эмоциональных отношений матери и ребенка.

Гипотеза: эмоциональное развитие дошкольников с речевой патологией будет отличаться от нормативно развивающихся дошкольников. Особенности эмоционального развития будут иметь связь с эмоциональным интеллектом матери, особенностями эмоциональных отношений в семье.

Эмпирическая база исследования и методы. Исследование проведено на базе ГБУЗВО «Центр патологии речи и нейрореабилитации» в г. Владимире при участии двух групп детей дошкольного возраста, одна из которых включала 35 пар «ребенок – родитель», вторая – 54 пары «ребенок – родитель». Группы были разделены по возрастам,

в первую вошли дети младшего дошкольного возраста (3–4 года, 35 пар), во вторую – среднего дошкольного возраста (4–5 лет, 54 пары). Все дети имели верифицированный диагноз ЗППР (задержка психоречевого развития, F80.1 «Расстройство экспрессивной речи» по МКБ-10). Аналогично по возрастным диапазонам были сформированы две нормотипичные группы, в первую из которых вошли 32 пары «ребенок – родитель», во вторую – 36 пар «ребенок – родитель». Нормотипичные группы были сформированы из воспитанников детских дошкольных учреждений (ДОУ) г. Владимира, имеющих нормативное развитие.

Методы исследования: наблюдение, в том числе включенное, беседа, метод анализа продуктов деятельности, анализ медицинской документации, методы математической статистики (U-критерий Манна – Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена). Также был применён комплекс **методик:**

– методики, направленные на изучение эмоциональной сферы младших дошкольников (части протокола наблюдения «Психологическое исследование личности ребенка»: «Особенности аффективно-личностной сферы» (В.А. Урываев, Т.В. Большакова, 2003), «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, 1993), «Эмоциональные сюжеты и ситуации» (из альбома А.Д. Вильшанской, 2018);

– методики, направленные на исследование стиля воспитания и эмоционального интеллекта родителей (опросник «ЭМИн: эмоциональный интеллект» (Д.В. Люсин, 2009), опросник эмоциональных отношений в семье ОДРЭВ (Е.И. Захарова, 2002), опросник «Родительский стиль воспитания» (Дж. Готтман, Дж. Деклер). Что касается последней методики, на сегодняшний день ее валидность остается под вопросом, поэтому данные, полученные при ее использовании, будут отражены в тексте работы, но не будут включены в выводы. Опросник «Родительский стиль воспитания» был апробирован нами на русскоязычной выборке, включающей 223 родителя, преимущественно матерей (210 женщин и 13 мужчин) в возрасте от 21 до 46 лет. Опросник включает в себя 81 утверждение, правильность которых необходимо установить испытуемым. Утверждения группируются по четырем шкалам, соответствующим четырем стилям эмоционального воспитания: «Отвергающий стиль», «Неодобряющий стиль», «Невмешивающийся стиль», «Эмоциональный воспитатель». По результатам апробации получены удовлетворительные показатели внутренней и внешней надежности. Так, альфа Кронбаха для «Отвергающего стиля» составила 0,718, для «Неодобряющего стиля» – 0,843, для «Невмешивающегося стиля» – 0,521, для стиля «Эмоциональный воспитатель» – 0,608. Установлены внутренние

корреляции между отвергающим и неодобряющим стилем (0,652), отвергающим и невмешивающимся (0,286), невмешивающимся и стилем «эмоциональный воспитатель» (0,313). Также установлены корреляционные связи между шкалами опросника «ЭМИн», оценивающего уровень развития эмоционального интеллекта, и данным опросником. «Отвергающий стиль» воспитания имеет отрицательные связи со шкалами ВП (понимание своих эмоций) (–0,255), ВУ (управление своими эмоциями) (–0,354), ВЭ (контроль экспрессии) (–268). «Неодобряющий стиль» отрицательно связан со шкалой МП (понимание чужих эмоций) (–0,312), МУ (управление чужими эмоциями) (–0,262), ВП (–0,400), ВЭ (–0,256). «Невмешивающийся стиль» обратно связан с ВЭ (–0,293). Стиль «Эмоциональный воспитатель» имеет связи со шкалами МП (0,285) и МУ (0,241). При сопоставлении методик «Родительский стиль воспитания» и «ОДРЭВ» (Опросник эмоциональных отношений в семье) связи были установлены только в части «Неодобряющего стиля», он отрицательно связан со способностью воспринимать состояние ребенка (–0,289), понимать его причины (–0,252) и умением воздействовать на него (–0,259).

Результаты исследования. В эмоциональной сфере у дошкольников с речевой патологией отмечается возрастание количественных показателей понимания эмоций, изображенных на сюжетных картинках и предъявленных в слухоречевой модальности к пятому году жизни. Вместе с тем дошкольники с речевой патологией, в отличие от сверстников нормативных групп, при переходе из младшего в средний возрастной диапазон не становятся более контактными при взаимодействии со взрослыми, не демонстрируют возрастание интереса и активности в ситуации занятия, аффективный компонент деятельности не обеспечивает ее продуктивность. Дошкольники, имеющие речевую патологию, испытывают трудности при вступлении в контакт с психологом, проявляют избирательный интерес к предъявляемым заданиям, угасающий при столкновении с трудностями. На фоне адекватных эмоциональных реакций в ситуации успеха и неудачи у них остаются чувствительные и негативные реакции, грубо дезорганизующие деятельность (см. таблицу).

При изучении структуры эмоционального интеллекта родителей дошкольников, имеющих речевую патологию, выявлены следующие особенности.

Родители дошкольников с речевой патологией младшего и среднего возрастного диапазона однородны по уровню развития компонентов эмоционального интеллекта и реализуемым стилям эмоционального воспитания и имеют характерные особенности в сравнении с родителями, воспитывающими нормативно развивающихся детей. Родители младших дошкольников, имеющих ре-

Результаты эмпирического исследования эмоциональной сферы дошкольников

	Абнормальные группы			Нормативные группы		
	3 года	4 года	Достоверность различий	3 года	4 года	Достоверность различий
Контакт	2,1±1,2	2,2±1,1	0,592	2,1±1	3,4±0,5	0,001 ($p \leq 0,01$)
Интерес	1,8±1	1,9±0,7	0,946	1,9±0,9	2,6±0,4	0,025 ($p \leq 0,01$)
Аффективный компонент продуктивности	1,5±0,7	1,8±0,7	0,109	1,6±0,8	2,5±0,1	0,000 ($p \leq 0,01$)
Активность	1,7±0,8	1,9±0,7	0,338	1,7±0,7	2,3±0,4	0,036 ($p \leq 0,01$)
Эмоциональный гнозис	1,1±0,8	1,3±0,8	0,208	2,1±0,5	2,4±0,6	0,926
Эмоции в сюжетных картинках	0,8±0,6	1,3±0,9	0,013 ($p \leq 0,05$)	1,4±0,5	2,5±0,5	0,000 ($p \leq 0,01$)
Эмоциональные ситуации	0,8±0,5	1,1±0,8	0,020 ($p \leq 0,05$)	1,1±0,3	2,7±0,3	0,000 ($p \leq 0,01$)

чевую патологию, отличаются от родителей нормативной группы по уровню развития контроля экспрессии ($M1 = 10,2$, $\sigma1 = 2$ и $M2 = 12$, $\sigma2 = 3,5$, $p \leq 0,01$), а также по уровню развития межличностного управления эмоциями ($M1 = 19,4$, $\sigma1 = 3,1$ и $M2 = 21,2$, $\sigma2 = 3,3$, $p \leq 0,01$) и внутриличностного управления эмоциями ($M1 = 14$, $\sigma1 = 2,8$ и $M2 = 16$, $\sigma2 = 3,5$, $p \leq 0,01$). Достоверность различий в уровне развития способностей к пониманию эмоций установлена не была, однако стоит отметить, что в межличностном понимании родители детей абнормальной группы относятся к «низкому уровню развития способности» ($M1 = 22,9$, $\sigma1 = 4$), в отличие от родителей нормативной группы, попадающих в «средний» интервал ($M2 = 23,4$, $\sigma2 = 2,9$). Это свидетельствует о том, что родители детей первой патологично-речевой выборки менее способны вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций. У родителей младших дошкольников, имеющих речевую патологию, меньше развита способность и менее выражена потребность управлять собственными эмоциями, вызывая желательные и контролируя нежелательные эмоции. Матери детей абнормальной группы младшего дошкольного возраста отличаются от матерей нормативной группы в уровне развития способности воспринимать состояние ребенка ($M1 = 3,4$, $\sigma1 = 0,5$ и $M2 = 4,1$, $\sigma2 = 0,4$, $p \leq 0,01$), понимать причины состояния ($M1 = 3,2$, $\sigma1 = 0,5$ и $M2 = 3,7$, $\sigma2 = 0,4$, $p \leq 0,01$), умения воздействовать на это состояние ($M1 = 3,4$, $\sigma1 = 0,5$ и $M2 = 3,9$, $\sigma2 = 0,5$, $p \leq 0,05$). Вместе с тем матери детей с речевой патологией склонны больше ориентироваться на состояние ребенка при взаимодействии ($M1 = 3,2$, $\sigma1 = 0,5$ и $M2 = 2,9$, $\sigma2 = 0,3$, $p \leq 0,05$), более стремятся к телесному контакту с ним ($M1 = 4,2$, $\sigma1 = 0,4$ и $M2 = 3,3$, $\sigma2 = 0,4$, $p \leq 0,01$) и оценивают эмоциональный фон взаимодействия как более благоприятный, чем мате-

ри второй группы ($M1 = 3,7$, $\sigma1 = 0,6$ и $M2 = 3,3$, $\sigma2 = 0,4$, $p \leq 0,05$). Также они чаще реализуют неодобряющий стиль воспитания ($M1 = 0,42$, $\sigma1 = 0,1$ и $M2 = 0,34$, $\sigma2 = 0,1$, $p \leq 0,01$).

Родители детей среднего дошкольного возраста с речевой патологией отличаются от родителей нормативной группы и по показателям контроля экспрессии ($M1 = 10,5$, $\sigma1 = 3,4$ и $M2 = 12,1$, $\sigma2 = 2,8$, $p \leq 0,01$), и по уровню развития способностей к межличностному ($M1 = 19,9$, $\sigma1 = 5,1$ и $M2 = 22,8$, $\sigma2 = 4,9$, $p \leq 0,05$) и внутриличностному ($M1 = 14,8$, $\sigma1 = 3,6$ и $M2 = 16,2$, $\sigma2 = 3,4$, $p \leq 0,01$) управлению эмоциями. Матери детей среднего дошкольного возраста, имеющих речевые патологии, отличаются по уровню способности к восприятию состояния ребенка ($M1 = 3$, $\sigma1 = 0,4$ и $M2 = 3,9$, $\sigma2 = 0,8$, $p \leq 0,01$), понимания причин состояний ($M1 = 2,8$, $\sigma1 = 0,9$ и $M2 = 3,6$, $\sigma2 = 0,9$, $p \leq 0,01$), отношения к себе как к родителю ($M1 = 2,8$, $\sigma1 = 0,6$ и $M2 = 3,5$, $\sigma2 = 1,2$, $p \leq 0,01$), умению воздействовать на состояние ребенка ($M1 = 2,2$, $\sigma1 = 0,5$ и $M2 = 3,3$, $\sigma2 = 0,9$, $p \leq 0,01$). Они чаще реализуют неодобряющий стиль эмоционального воспитания ($M1 = 0,44$, $\sigma1 = 0,1$ и $M2 = 0,3$, $\sigma2 = 0,1$, $p \leq 0,01$), и реже – стиль «эмоциональный воспитатель» ($M1 = 0,6$, $\sigma1 = 0,1$ и $M2 = 0,76$, $\sigma2 = 0,09$, $p \leq 0,01$).

Установлены связи между уровнем развития эмоционального интеллекта родителей и особенностями эмоциональной сферы дошкольников, имеющих речевую патологию.

Внутриличностное понимание эмоций имеет положительные корреляции с эмоциональным гнозисом ($0,285$, $p \leq 0,05$). Уровень развития контроля экспрессивных проявлений эмоций положительно коррелирует с контактностью ($0,368$, $p \leq 0,01$), интересом ($0,277$, $p \leq 0,05$) и активностью ($0,334$, $p \leq 0,01$) в ситуации занятия, эмоциональным гнозисом ($0,379$, $p \leq 0,01$). Способность восприни-

мать состояние ребенка связана с эмоциональным гнозисом ($0,432, p \leq 0,01$), пониманием эмоций на сюжетных картинках ($0,242, p \leq 0,05$). Понимание причин детского состояния связана с эмоциональным гнозисом ($0,450, p \leq 0,01$). Ориентация на состояние ребенка обратно связана с эмоциональным гнозисом ($-0,411, p \leq 0,01$), так же как стремление к телесному контакту ($-0,308, p \leq 0,01$). Умение воздействовать на состояние ребенка имеет прямую связь с эмоциональным гнозисом ($0,301, p \leq 0,05$). Реализуемые родителями стили эмоционального воспитания также имеют связи с эмоциональными показателями развития дошкольников с речевой патологией. Отвергающий стиль отрицательно связан с контактностью ($-0,315, p \leq 0,01$), аффективным компонентом продуктивности ($-0,339, p \leq 0,01$), активностью ($-0,361, p \leq 0,01$) ребенка в условиях занятия. Неодобряющий стиль отрицательно связан с контактностью ($-0,261, p \leq 0,05$), аффективным компонентом продуктивности ($-244, p \leq 0,05$), активностью ($-264, p \leq 0,05$), способностью определять переживаемые эмоции у героев рассказов ($-265, p \leq 0,05$).

Обсуждение результатов. Обобщая полученные результаты, можем сказать, что дошкольники младшего и среднего возраста, имеющие речевую патологию, достоверно отличаются от нормативно развивающихся сверстников по некоторым показателям эмоциональной сферы. В возрасте трех лет мы отмечаем их отличие в развитии эмоционального гнозиса как способности различать и называть эмоциональные состояния по выражению лица, при распознавании эмоций, испытываемых персонажами сюжетных картинок, а также в ситуациях, предъявляемых в слухоречевой модальности. Можем предположить, что описанные отличия имеют связь с развитием психических познавательных процессов, таких как восприятие (и, соответственно, невозможность симультанного восприятия изображенного), слухоречевая память. В то же время по таким показателям, как контактность, интерес, активность, аффективный компонент продуктивности, в ситуации выполнения заданий младшие дошкольники с речевой патологией не отличаются от нормативно развивающихся детей. Для всех младших дошкольников характерно установление контакта с незнакомым взрослым после некоторого периода адаптации, неустойчивый интерес к предъявляемым заданиям, неравномерная активность, зависящая от степени субъективного интереса к заданию, и наличие сенситивных и негативных эмоциональных реакций, грубо дезорганизующих деятельность.

При переходе от младшего к среднему дошкольному возрасту у детей, имеющих речевую патологию, не изменяются особенности аффективно-личностной сферы, отраженные в показателях контактности, интереса, активности и аффектив-

ного компонента продуктивности, в то время как их нормативно развивающиеся сверстники начинают быстрее устанавливать контакт с незнакомыми взрослыми, проявлять выраженный и устойчивый интерес к заданиям, сохранять активность даже при выполнении субъективно непривлекательной деятельности, сенситивные и негативные эмоциональные реакции у этих детей присутствуют, но не несут дезорганизующий характер. У дошкольников с речевой патологией улучшаются показатели, отражающие способность распознавать эмоции на рисунках, фотографиях, сюжетных картинках и предъявленные в слухоречевой модальности, однако в сравнении с нормативно развивающимися детьми они справляются с ними менее успешно.

Матери детей, имеющих речевые патологии, отличаются от матерей, воспитывающих нормативно развивающихся детей. Их способность к управлению эмоциями достоверно ниже, чем в группе матерей нормотипичных детей. Они оценивают свои способности к контролю внешних проявлений собственных эмоций, к регуляции как своих, так и чужих эмоций ниже, чем матери второй группы. Способность воспринимать состояние ребенка, понимать его причины и воздействовать на него они также оценивают ниже. В то же время, испытывая трудности в перечисленных сферах, матери детей, имеющих речевые патологии, более склонны ориентироваться на состояние ребенка при построении взаимодействия и больше стремятся к телесному контакту с ребенком. Можем предположить, что, не имея внутренних инструментов для управления эмоциями ребенка, не всегда представляя, как ребенка успокоить или переключить в другую эмоцию и как при этом отрегулировать собственные эмоции, матери прибегают к внешним – стараются не допускать нежелательных эмоциональных состояний, исходя из потребностей ребенка при построении взаимодействия. В то же время матери детей младшего дошкольного возраста с речевой патологией высоко оценивают преобладающий эмоциональный фон взаимодействия с ребенком, что может быть вызвано желанием соответствовать социальным требованиям и недостаточно критичным отношением к состоянию ребенка и всей ситуации взаимодействия. Матери детей среднего дошкольного возраста абнормальной группы становятся более критичны к собственной роли и дают низкие оценки в отношении себя как родителя. Возможно, это связано с тем, что матери детей 4–5 лет чаще оказываются в ситуации оценивания как со стороны других взрослых (члены семьи, воспитатели, врачи и специалисты), так и самостоятельно сопоставляя уровень развития ребенка с его сверстниками (в детском саду, лечебных и развивающих центрах), в то время как требования со стороны общества к детям 3–4 лет более гибкие. Обращаясь за консультацией к специали-

стам, врачам, общаясь с другими родителями, матери детей младшего дошкольного возраста чаще слышат о том, что их волнения напрасны, ребенок маленький, «подождите, израстется» и т. д. Матери детей с речевой патологией чаще реализуют неодобряющий стиль эмоционального воспитания. Неодобряющий стиль эмоционального воспитания проявляется в том, что родитель судит и критикует выражение эмоций ребенком, считает переживание негативных эмоций ребенком следствием «плохого характера», манипуляцией, проявлением слабости, прямо или косвенно накладывает запрет на проживание эмоций. Вероятно, это связано с особенностями эмоционального интеллекта и детско-родительских эмоциональных взаимоотношений. Испытывая трудности с управлением эмоциями и с контролем их внешних проявлений, не умея воздействовать на состояние ребенка и понимать причины этого состояния, матери предпочитают пресекать проявление нежелательных эмоций.

Развитие способности к распознаванию эмоций по выражению лица у детей имеет связи со способностью контролировать внешние проявления эмоций и пониманием собственных эмоций у их матерей, способностью распознавать состояние ребенка, понимать его причины, умением воздействовать на эти состояния. Предполагаем, что матери, понимающие, какую эмоцию они испытывают и способные адекватно выражать ее на вербальном и паравербальном уровне, лучше понимают состояние ребенка и воздействуют на него, более склонны обращать внимание ребенка на связь мимики и проживаемой эмоции, обозначая ее вербально. Вместе с тем высокая ориентация на состояние ребенка и стремление к телесному контакту связаны с низкими показателями эмоционального гнозиса. Можно предположить, что матери, стремящиеся ориентироваться на ребенка при построении взаимодействия, пренебрегающие собственными потребностями, а также стремящиеся к сохранению симбиотической телесной связи предоставляют ребенку меньше пространства для расширения эмоционального опыта, в том числе понимания эмоций по их внешним проявлениям. Контактность, интерес и активность, проявляемые ребенком в ходе занятия, связаны с развитием способности к контролю экспрессивных проявлений у их матерей. Вероятно, что матери, испытывающие трудности с контролем внешних проявлений эмоций, иногда интенсивно и непредсказуемо для ребенка реагируют на детскую активность, чем вызывают ее снижение и тревожность, затрудняющую контакт с незнакомыми взрослыми. Неодобряющий стиль, реализуемый матерями, отрицательно связан с контактностью, активностью, аффективным компонентом продуктивности деятельности, а также способностью определять эмоциональные переживания в ситуациях, предъ-

являемых в слухоречевой модальности. Дети, сталкивающиеся с непринятием и неодобрением их естественных эмоциональных реакций, испытывают больше трудностей в установлении контакта со взрослыми, поддержанием активности в ситуации выполнения заданий, а также склонны к дезорганизующим деятельность эмоциональным реакциям (сенситивным и негативным). У них хуже получается определять переживаемую героюем рассказа эмоцию, что может объясняться как сужением объема слухоречевой памяти и когнитивными затруднениями, так и протестным поведением, отражающим снижение мотивации на выполнение задания и получение похвалы от взрослого.

Ограничения исследования. Данное исследование имеет ряд ограничений. Объем выборки и ее диспропорция по возрастному фактору не позволяют экстраполировать результаты. В работе применена методика, надежность и валидность которой не установлена на русскоязычной выборке. Установлены только корреляционные связи, не отражающие причинно-следственных. Для повышения информативности и надежности результатов необходимо расширить и уравновесить выборку, а также провести дисперсионный и регрессионный анализы данных.

Заключение

1. Дошкольники, имеющие речевую патологию, имеют отличительные особенности в развитии эмоциональной сферы. Они испытывают больше трудностей при установлении контакта с незнакомым взрослым, их интерес неустойчив, активность в деятельности обуславливается субъективной привлекательностью задания, а продуктивность деятельности нарушается сенситивными и негативными эмоциональными реакциями. Для нормотипично развивающихся детей это характерно в младшем дошкольном возрасте, однако к достижению среднего возраста они становятся более контактными, заинтересованными, активными и эмоционально адекватными ситуации, в то время как абнормальная выборка среднего дошкольного возраста не отличается от младших детей. Способность к распознаванию и называнию эмоций по фотографиям, рисункам, сюжетным картинкам и предьявляемым в слухоречевой модальности ситуациям у детей, имеющих речевую патологию, развита ниже, что может быть обусловлено как особенностями когнитивного развития, так и с особенностями материнско-детского взаимодействия.

2. Матери детей, имеющих речевую патологию, ниже оценивают собственные способности к управлению эмоциями (как своими, так и чужими), к контролю внешних проявлений эмоций. Они отмечают затруднения при необходимости воспринять состояние ребенка, понять причину этого состояния и воздействовать на него. Матери младших дошкольников высоко оценивают эмоциональный

фон взаимодействия с ребенком, испытывают большее стремление к телесному контакту с ребенком и более ориентированы на состояние ребенка при выстраивании взаимодействия, чем матери в нормотипичной группе. Для матерей дошкольников среднего возраста с речевой патологией характерно ниже оценивать себя как родителя, чем для матерей нормативной группы.

3. Развитие эмоционального гнозиса, способности воспринимать ситуации, предъявляемые в слухоречевой модальности, контактность, активность и аффективный компонент продуктивности имеют связи с развитием компонентов эмоционального интеллекта матерей (контроль экспрессии, понимание своих эмоций), детско-родительскими эмоциональными взаимодействиями (способность воспринимать состояние ребенка, понимание причин состояния, умение воздействовать на состояние ребенка, и обратно – с ориентацией на состояние ребенка, стремлением к телесному контакту).

Список литературы

Авдеева Н.Н. Взаимодействие матери и ребенка раннего возраста с задержкой речевого развития // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 2. С. 19–28. DOI 10.17759/pse.2019240202.

Александрова Л.Ю. Семейная речевая среда как условие гармоничного присвоения вербального опыта детьми младенческого и раннего возраста // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Сер.: Педагогика и психология. 2009. № 11. С. 5–20.

Баранов А.А., Сунцова А.С. Семья как субъект сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Владимирского государственного университета. Сер.: Педагогические и психологические науки. 2017. Т. 48. № 29. С. 88–97.

Готтман Дж., Деклер Д. Эмоциональный интеллект ребенка. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 288 с.

Зобков В.А. Семья как акмеологическое условие социализации личности развивающегося человека // Вестник Владимирского государственного университета. Педагогические и психологические науки. 2017. Т. 49. № 30. С. 104–111. URL: http://www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/doc/journal__30_49.pdf (дата обращения: 20.01.2020).

Красильникова Е.Д. Психологические особенности семей, воспитывающих детей с различными вариантами нарушений психического развития // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2012. Т. 12, № 2. С. 29–36. URL: <https://www.psychildhealth.ru/2012-02.pdf> (дата обращения: 22.01.2020).

Куфтяк Е.В., Задорова Ю.А. Привязанность ребенка к матери и ее влияние на психическое здоровье // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9, № 1. С. 169–185. DOI 10.17759/cpse.2020090109.

Николаева Е.И., Меренкова С. Особенности эмоционального интеллекта матерей с разным уровнем привязанности к ребенку // Психологический журнал. 2012. Т. 33, № 4. С. 70–77.

Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://www.gks.ru/folder/13721> (дата обращения: 04.11.2019).

Шнекендорф З.К. Путеводитель по Конвенции о правах ребенка. М.: Рос. пед. агентство, 1997. 247 с.

Якимова Т.В., Метелкина Л.С. Специфика привязанности матери к своему ребенку раннего возраста в норме и при дизонтогенезе тяжелой степени // Психология и психотерапия семьи. 2019. № 3. С. 45–60.

References

Avdeeva N.N. *Vzaimodejstvie materi i rebenka rannego vozrasta s zaderzhkoj rechevogo razvitiya* [Interaction of a mother and a young child with delayed speech development]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2019, vol. 24, no. 2, pp. 19–28. DOI 10.17759/pse.2019240202. (In Russ.)

Aleksandrova L.Ju. *Semejnaja rechevaja sreda kak uslovie garmonichnogo prisvoenija verbal'nogo opyta det'mi mladencheskogo i rannego vozrasta* [Family speech environment as a condition for harmonious assignment of verbal experience by children of infancy and early age]. *Vestnik Cheljabinskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta. Ser.: Pedagogika i psihologija* [Bulletin of the Chelyabinsk state pedagogical University. Pedagogy and psychology], 2009, № 11, pp. 5–20. (In Russ.)

Baranov A.A., Suncova A.S. *Sem'ya kak sub"ekt soprovozhdeniya rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Family as a subject of accompanying a child with disabilities]. *Vestnik Vladimirskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki* [Bulletin of the Vladimir state University. Pedagogical and psychological Sciences], 2017, vol. 48, № 29, pp. 88–97. (In Russ.)

Gottman Dzh., Dekler D. *Emocional'nyj intellekt rebenka* [Emotional intelligence of child]. Moscow, Mann, Ivanov i Ferber, 2015, 288 p. (In Russ.)

Zobkov V.A. *Sem'ya kak akmeologicheskoe uslovie socializacii lichnosti razvivayushchegosya cheloveka* [Family as an acmeological condition for socialization of a developing person's personality]. *Vestnik Vladimirskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki* [Bulletin of the Vladimir state University. Pedagogical and psychological Sciences], 2017, vol. 49, № 30, pp. 104–111. URL: http://www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/doc/journal__30_49.pdf (access date: 20.01.2020). (In Russ.)

Krasil'nikova E.D. *Psihologicheskie osobennosti semej, vospityvayushchih detej s razlichnymi*

variantami narushenij psihicheskogo razvitiya [Psychological features of families raising children with various types of mental development disorders]. *Voprosy psihicheskogo zdorov'ya detej i podrostkov* [Questions of mental health of children and adolescents], 2012, vol. 12, № 2, pp. 29–36. URL: <https://www.psychildhealth.ru/2012-02.pdf> (access date: 22.01.2020). (In Russ.)

Kuftjak E.V., Zadorova Ju.A. *Privjazannost' rebenka k materi i ee vlijanie na psihicheskoe zdorov'e* [The child's attachment to the mother and its impact on mental health]. *Klinicheskaja i special'naja psihologija* [Clinical and special psychology, 2020, vol. 9, № 1, pp. 169–185. DOI 10.17759/cpse.2020090109. (In Russ.)

Nikolaeva E.I., Merenkova V.S. *Osobennosti jemocional'nogo intellekta materej s raznym urovnem privjazannosti k rebenku* [Features of emotional intelligence of mothers with different levels of

attachment to the child]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2012, vol. 33, № 4, pp. 70–77. (In Russ.)

Federal'naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki [Federal state statistics service]. URL: <https://www.gks.ru/folder/13721> (access date: 04.11.2019). (In Russ.)

Shnekendorf Z.K. *Putevoditel' po Konvencii o pravah rebyonka* [Guide to the Convention on the rights of the child]. Moscow, ROS. PED. Agency, 1997, 247 p. (In Russ.)

Jakimova T.V., Metelkina L.S. *Specifika privjazannosti materi k svoemu rebenku rannego vozrasta v norme i pri dizontogeneze tjazhelej stepeni* [Specificity of a mother's attachment to her young child in normal and severe dysontogenesis]. *Psihologija i psihoterapija sem'I* [Family psychology and psychotherapy], 2019, № 3, pp. 45–60. (In Russ.)

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-173-178>
УДК 37.018.1

Лесина Елена Анатольевна
Московский педагогический государственный университет

ЗАМЕЩАЮЩАЯ КРОВНАЯ СЕМЬЯ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ДЛЯ РЕБЕНКА, ОСТАВШЕГОСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ, УСЛОВИЯ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

В статье говорится об особенностях замещающей кровной семьи как социокультурной среды ребенка и важности профессиональной поддержки для эффективного и благополучного ее функционирования. Замещающая кровная семья является наиболее распространенной формой семейного устройства детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, на протяжении всего исторического периода и на данный момент составляет более 60 % от всех действующих замещающих семей. Замещающая кровная семья является специфической категорией в рамках замещающей заботы. Особенности ее создания и функционирования определяют актуальность профессиональной специфической поддержки семьи. Психолого-педагогическая поддержка чаще всего выражается в официальной законодательно утвержденной подготовке потенциальных приемных родителей и сопровождении семей данной категории. При этом при объективно актуальной потребности в поддержке и помощи остаются проблемы. Они связаны с необязательностью получения данных услуг близкими родственниками, принявшими детей на семейные формы устройства, их осуществлением в рамках досуговой деятельности, низкой мотивацией, страхах и недоверии официальной профессиональной службе. Приведенные в статье социально-педагогические условия, определяющие формы и содержание профессионального сопровождения замещающей кровной семьи, определяют эффективность деятельности специалистов службы в плане профилактики вторичного сиротства и содействия благополучию всех ее членов.

Ключевые слова: семья, родственники, кровная замещающая семья, подготовка потенциальных родителей, сопровождение замещающих семей, условия сопровождения.

Информация об авторе: Лесина Елена Анатольевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0474-8353>, Благотворительный фонд помощи тяжелобольным людям «Гольфстрим», г. Москва, Россия.

E-mail: Lesinaea@yandex.ru

Дата поступления статьи: 20.05.2020.

Для цитирования: Лесина Е.А. Замещающая кровная семья как социокультурная среда для ребенка, оставшегося без попечения, условия и особенности ее профессионального сопровождения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 173-178. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-173-178>.

Yelena A. Lesina
Moscow Pedagogic State University

BLOOD SUBSTITUTE FAMILY AS A SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT FOR A CHILD LEFT WITHOUT CARE, CONDITIONS AND FEATURES OF ITS PROFESSIONAL SUPPORT

The article discusses the features of the blood substitute family as a socio-cultural environment of the child and the importance of professional support for its effective and successful functioning. The blood substitute family is the most common form of family placement of orphaned children, children left without parental care, throughout the historical period and currently accounts for more than 60% of all existing substitute families. The blood substitute family is a specific category within the substitute care. The peculiarities of its creation and functioning determine the topicality of specific professional support for the family. Psychological and pedagogic support is most often expressed in the official legally approved training of potential foster parents and support for families of this category. At the same time, while there is an objectively urgent need for support and assistance, problems still exist which are associated with the optionality of these services to close relatives who adopted children for family placement, their implementation in the framework of leisure activities, low motivation, fears and distrust of the official professional service. The socio-pedagogic conditions given in the article, which determine the forms and content of professional support for all members of the blood substitute family, determine the effectiveness of the service's specialists in terms of preventing second orphanhood and assistance of providing the prosperity for all its members.

Keywords: family, relatives, blood substitute family, training of potential parents, support of substitute families, conditions of support.

Information about the author: Yelena A. Lesina, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0474-8353>, Charitable Foundation for helping seriously ill people "Gulfstream", Moscow, Russia.

E-mail: Lesinaea@yandex.ru

Article received: May 20, 2020.

For citation: Lesina Ye.A. Blood substitute family as a socio-cultural environment for a child left without care, conditions and features of its professional support. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 3, pp. 173-178 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-173-178>.

Замещающая семья является важной социокультурной средой для успешного формирования личности ребенка, оставшегося без попечения родителей. По данным статистики, в последние 8 лет наблюдается снижение на 10 % количества детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, проживающих в замещающих кровных семьях. При этом на данном этапе в любом случае преимущество остается за семьями родственников, принявшими детей на семейные формы устройства – в среднем это 63–65 % от общего числа семей. Родство определяется кровной связью: восходящие связи – от потомка к предку; нисходящие связи – от предка к потомку, боковые или параллельные связи – люди, объединенные общим предком. О данном круге родственников, входящих в понятие кровная семья, идет речь в статье, определяя ее как замещающую кровную семью, с акцентом на взаимодействие с близкими родственниками. Статья 14 Семейного кодекса определяет близких как родственников «по прямой восходящей и нисходящей линии, полнородных и неполнородных братьев и сестер»¹.

Особенности ситуации создания и функционирования замещающей кровной семьи определяют ряд проблем, характерных для данной категории семей, с которыми самостоятельно семьи справиться не в состоянии. В связи с этим актуальна необходимость в специфической с учетом особенностей респондентов профессиональной помощи, направленной на поддержание благополучия семьи и профилактику отказов от подопечных родственниками.

Цель: определить ряд условий, определяющих эффективность проводимой с замещающими кровными семьями поддерживающей работы с учетом особенностей социокультурной среды.

Процедура принятия ребенка в замещающую кровную семью подчиняется алгоритму оформления детей на соответствующую форму жизнеустройства, при этом родственники имеют приоритет перед сторонними гражданами в процессе приема. Под опеку/попечительство родственники могут принимать детей по личному заявлению биологических родителей ребенка. Оно оформляется в органах опеки и попечительства с обозначением причин, которые отражают невозможность родителей полноценно исполнять свои обязанности в отношении ребенка. В этом случае родительских прав мать и/или отец не лишаются, сохраняют обязательства по полному материальному содержанию детей, хотя дети могут проживать отдельно от них, и родители их воспитанием не занимаются. Второй вариант принятия ребенка в замещающую кровную семью – наличие/процесс установления определенного социального статуса ребенка, а именно – сирота или оставшийся без попечения родителей. В этом случае родственник принимает ребенка и берет на себя ответственность за его со-

держание и воспитание, приобретая практически все права в вопросах обучения и ответственность за его жизнь и здоровье. На период оформления, в целях сохранения ребенка в семье без помещения в специализированное учреждение, назначают предварительную (временную – до 6 месяцев) опеку, после чего оформляют проживание ребенка в семье до совершеннолетия. Как отмечают исследователи, при принятии детей родственниками и знакомых не выявлено принципиальное значение возраста, пола, здоровья, а также решение в большинстве случаев не связано с материальным положением опекунов/попечителей. С одной стороны, это может считаться положительным моментом и демонстрировать безусловное принятие детей, готовность взрослых взять на себя ответственность за их содержание, воспитание и развитие. Но также может говорить о неадекватности представлений о подопечном и его потребностях в соотношении с собственными возможностями – как актуальными, так и в перспективе необходимыми при взрослении ребенка – для благополучного функционирования замещающей семьи. Специалисты неоднозначно относятся к факту оставления ребенка в собственной расширенной семье. В литературе можно встретить мнение авторов, отрицающих целесообразность данного варианта семейных форм устройства и отмечающих несоответственность социокультурной среды кровной семьи. Они пишут о негативном влиянии прародителей (которых большинство, в сравнении с другими родственниками), воспитавших асоциальное поколение, имеющих проблемы со здоровьем, психологические травмы, сложности коммуникации, а также множество других специфических моментов, которые дополняют кризисы, в той или иной степени сопутствующие замещающим семьям. В то же время ряд специалистов обращают внимание на ресурсность замещающей кровной семьи в плане удовлетворения основных потребностей ребенка, знания его особенностей и имеющихся близких взаимоотношений в семье. Однозначного мнения о целесообразности и перспективности кровной замещающей семьи как социокультурной среды для развития ребенка нет, но при объективной оценке ситуации, с учетом предпочтений и преимущественного права по действующему законодательству, существует понимание важности проведения помогающей работы, способствующей благополучию семьи и успешному воспитанию в ней ребенка [3; 7; 8; 9].

Учитывая особенности замещающей кровной семьи, ее необходимо рассматривать как особую категорию в рамках замещающей заботы и, как следствие, важно организовывать и осуществлять профессиональную поддержку с опорой на ее ресурсы и с учетом слабых сторон. К проблемам и ресурсам, возникающим в процессе создания

и функционирования замещающей семьи, профилактики вторичного сиротства и нивелированию последствий кризисов обращаются многие педагоги, психологи. Предлагаются различные варианты профилактики и выходов из кризисов, в том числе с помощью помогающих организаций, специалисты которых поддерживают членов семьи в рамках подготовки потенциальных попечителей или специально организованной деятельности по сопровождению замещающих семей, которая осуществляется в условиях совместного семейного досуга. О важности и специфике подготовки потенциальных замещающих родителей, а также о полученных компетенциях по его итогам писали Ж.А. Захарова, О.А. Иванова, Т.З. Козлова, А.В. Махнач, Т.Н. Отделкина, С.С. Пиюкова, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Н.А. Хрусталькова и т. д. [1; 2; 6; 10; 11]. Данные, полученные от специалистов, занимающихся темой, говорят об актуальности прохождения потенциальными родителями психолого-педагогической и правовой подготовки до принятия детей в семью, так как это важный этап, определяющий готовность замещающей семьи к изменению статуса. Однако данные условия являются нереальными для членов замещающей кровной семьи, в которой ребенок уже находится во время обучения попечителей, или подготовка попечителей не предполагается вообще, так как в законодательстве заявлена категория близких родственников, для которых обучение не является обязательным (ст. 146 СК)².

Отсутствие подготовительной работы лишает попечителей необходимых ресурсов, способствуя снижению эффективности социокультурной среды кровной семьи в удовлетворении основных потребностей ребенка. В соответствии с рекомендациями по предоставлению услуги программа подготовки составляет не менее 30 (РФ) / 56 (Москва) и не более 80 академических часов³. Потенциальным родителям занятия дают не только необходимые юридические сведения, но и общую информацию об особенностях детей (сирот и оставшихся без попечения родителей), а также подводят их к пониманию собственной ресурсности: личных эмоций, страхов, сомнений, имеющегося опыта и т. д. Это позволяет повысить уровень родительской компетентности и способствует осознанному принятию решения, основанного на анализе возможностей своих и своей семьи при условии открытости кандидатов для информации и самоанализа. Граждане учатся доверять специалистам, просить и принимать помощь на любом этапе функционирования замещающей семьи, что является одной из составляющих ее ресурсности. При этом, демонстрируя теоретические знания, они не всегда готовы к решению конкретных практических проблем, возникающих в процессе взаимодействия с подопечными, о чем говорит статистика. Попечители-родственники, проходящие обучение,

информируются наравне с другими гражданами, получают компетенции, заложенные в программу общей подготовки, но без учета специфических особенностей и состояния семьи. Актуальную ситуацию в семье можно рассмотреть только на индивидуальных консультациях, на которые в рамках регионального законодательства рекомендовано отводить 3 часа (Москва) курсового обучения, что недостаточно для разбора имеющихся проблем и оказания необходимой помощи. Проходящие обучение родственники часто не заинтересованы в предоставляемой общей информации, так как не видят смысла в разборе не касающегося их материала. Все вышесказанное определяет актуальность сопровождения и целесообразность ее и для граждан, проходивших официальную обязательную подготовку, что обосновывается специфическими особенностями семьи, которые не рассматриваются в рамках подготовки граждан, решивших принять детей, оставшихся без попечения, в семью на воспитание, а также определяется отсутствием статистики ситуации в процессе взросления ребенка и функционирования семьи.

Сопровождение является дифференцированной социокультурной технологией и определяется особенностями получателей данной услуги. Наиболее значимыми в данном случае являются: статус семьи, родственные связи, возрастные особенности и эмоциональное состояние респондентов, так как именно они определяют формы и содержание деятельности специалистов. Сопровождение производится в рамках досуговой деятельности, что определяет ее принципы, ориентированные на добровольность и заинтересованность респондентов ее осуществлением. Анализируя оказываемую специалистами помощь как вариант профилактики вторичного сиротства и содействия благополучию семей, важен учет ряда особенностей ее осуществления. Сопровождение не является обязательным, а действует по заявительному принципу и происходит в рамках досуговой деятельности семьи. В связи с этим необходимость поддержки должна быть в первую очередь осознанной и принятой замещающей семьей, что также является проблемой и направлением работы специалистов разного профиля. Не проходившие подготовку граждане и не понимающие диапазон оказываемой помощи чаще испытывают страх и стойкое отчуждение «любого вмешательства» в дела семьи. Только заинтересованная субъект-субъектная деятельность всех участников позволяет успешно решать поставленные задачи и нивелировать последствия негативных ситуационных проявлений, обеспечивая продуктивность и целесообразность сопровождения. Кроме того, если говорить о профилактической работе как наиболее эффективном и менее травматичном для семьи варианте взаимодействия, то важно начинать работу до наступления острой

стадии проблем и обеспечивать ее доступность как в плане использованных форм, так и содержания. При этом необходимо учитывать тот момент, что оформление замещающей заботы родственниками приходится на острый период кризиса семейной системы, спровоцировавший социальную ситуацию и вовлеченность в нее всех членов семьи. Важно отметить, что, несмотря на то, что сопровождающая организация не является контролирующей службой, часть регионов в рамках передачи части полномочий органами опеки и попечительства вводит в ее функции защиту прав и законных интересов ребенка. Следовательно, специалисты обязаны «информировать уполномоченный орган в сфере опеки, попечительства и патронажа о наличии конфликтов, разногласий, противоречий между ребенком и членами семьи, принявшей его на воспитание, участвовать в проверке условий жизни ребенка»⁴. Это рождает одну из проблем во взаимодействии с членами замещающей семьи, когда они не могут полностью доверять специалисту, опасаясь передачи информации, которая может поставить под сомнение их право на нахождение ребенка в семье и продемонстрировать их несостоятельность как замещающего родителя. Особенно это характерно для опекунов/попечителей-прародителей, которые в силу возрастных особенностей и страха потерять «последнего» близкого человека неохотно идут на контакт со специалистами, отказываются от помощи, ухудшая тем самым ситуацию, доводя ее до экстренного случая, когда встает вопрос об отказе/изъятии ребенка. В тоже время одним из принципов сопровождения является соблюдение права семьи на собственные мнения и позиции, основанные на уникальном личном опыте, право на автономию и конфиденциальность. Имеющийся социокультурный опыт семьи, если он не является сугубо асоциальным, ценен ребенку. Он вобрал в себя набор наследуемых установок и ценностей, понятных и изначально поддерживаемых, так как ребенок с рождения находится в ее информационном поле, осознанно и бессознательно воздействующем и формирующем его личность. В данной ситуации, чтобы не провоцировать конфликт интересов, на первый план выходит позиция специалистов сопровождающих организаций, определяющая соблюдение заявленных требований к порядку осуществления услуги и учет принципов сопровождения замещающих семей, грамотно уравнивающая и обосновывая их приоритетность в разных случаях. Личность специалиста определяет открытость и уровень доверия, а следовательно, и эффективность проводимой работы, ее целесообразность и безопасность для всех членов замещающей кровной семьи.

В зависимости от актуального состояния семьи выделяют 3, иногда 4 уровня сопровождения (Ж.А. Захарова, И.И. Осипова, В.Н. Ослон,

Г.В. Семья, А.Б. Холмогорова и др.) [1; 7], вынося подготовку (Школу приемных родителей) как отдельную деятельность, не относящуюся к процессу сопровождения. Критерии, позволяющие различать уровни сопровождения, условны, во многом зависят от восприятия ситуации и личного проектирования перспективы внутрисемейных отношений членами замещающей семьи в сочетании с пониманием существующих проблем специалистами, осуществляющими сопровождение. Алгоритмы сопровождения на разных уровнях (базовый, кризисный, экстренный) схожи и представляют собой циклические процессы. Разница реализации заключена в содержательной стороне вопроса и ее преподнесении: цели, используемых в процессе работы формах, частоте взаимодействия с семьей, а также временном ресурсе, определяемом уровнем сопровождения и потребностями семьи. Период сопровождения может быть краткосрочным из расчета 6 месяцев, а также долгосрочным – на весь период нахождения ребенка в семье.

Сложность работы с кровной семьей, определенной ее специфическими особенностями, формирует обязательный, предваряющий основную работу этап мотивационного характера. Он необходим, но часто не осознается специалистами как основной для обеспечения продуктивности, хотя именно в рамках него приобретает понимание необходимости профессиональной поддержки и формируется запрос на оказание помощи. Это позволяет специалисту бесконфликтно войти в семью, а семье проанализировать собственную актуальную ситуацию, определиться с командой сопровождения и их специализацией, осознать их ведущую помогающую роль, проникнуться доверием и пониманием целесообразности сторонней профессиональной помощи, открыть границы семьи для получения адекватной моменту поддержки, подобрать наиболее действенные формы взаимодействия с семьей.

Все вышесказанное определяет ряд **социально-педагогические условий** эффективного осуществления сопровождения замещающей кровной семьи:

– поддержка специалистами всех членов семьи, при этом каждый из них является активным участником процесса – от планирования до анализа происходящих изменений;

– предваряющее мотивирующее низкопороговое сопровождение, без заключения договоров и оформления документов, с возможностью выбора наиболее удобных форм взаимодействия;

– постепенный переход к поддерживающему сопровождению через сочетание работы в разных формах (индивидуальный формат, групповые формы – семейные одновозрастные, разновозрастные, смешанные), что позволяет эффективно осуществлять социокультурную деятельность и после окончания официального сопровождения;

– сочетание реабилитационного и обучающего блоков сопровождения, позволяющего нивелировать последствия кризисов в семье и получить адекватные случаю компетенции;

– доступность, актуальность, практикоориентированность преподносимой специалистами респондентам информации с учетом возрастных, индивидуальных особенностей (подросткового возраста ребенка, пожилой – попечителя) и актуального состояния семьи [4; 5].

Данные условия позволяют обеспечить продуктивность проводимой специалистами работы, связанной с профилактикой вторичного сиротства и содействием эффективности замещающей заботы, а учет особенностей замещающей семьи позволяет продлить социальный эффект и после выхода семьи на само- и взаимоподдержку, успешность социализации ребенка в ее рамках. Разнообразие форм и методов в рамках сопровождения позволяют заинтересовать всех членов семьи, организуя тем самым полезный совместный досуг, обеспечивающий благополучие всех проживающих на одной территории.

Примечания

^{1,2} Семейный кодекс Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 1995 г. № 223-ФЗ. URL: <http://base.garant.ru/10105807/> (дата обращения: 09.05.2020).

³ Об утверждении Примерной программы подготовки граждан, выразивших желание стать опекунами или попечителями несовершеннолетних граждан либо принять детей, оставшихся без попечения родителей, в семью на воспитание в иных установленных семейным законодательством Российской Федерации формах: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 мая 2011 года № 1681. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902281676/> (дата обращения: 01.04.2020); Об утверждении порядка подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей, и программы подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей: Приказ Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы от 23 мая 2016 г. № 567. URL: http://https://www.ya-roditel.ru/parents/Приказ%20ДТСЗН%20г_%20Москвы_%20%20О%20правилах%20подготовки%20усыновителей%20и%20опекунов.pdf (дата обращения: 01.04.2020).

⁴ О мерах по обеспечению реализации Закона города Москвы от 14 апреля 2010 г. № 12 «Об организации опеки, попечительства и патронажа в городе Москве»: Постановление Правительства Москвы от 20.09.2011 г. № 433-ПП. URL: <http://docs.cntd.ru/document/537907220/> (дата обращения: 03.05.2020); Положение о сопровождении семьи, принявшей ребенка (детей) на воспитание:

утверждено постановлением Правительства Москвы от 20 сентября 2011 г. № 433-ПП «О мерах по обеспечению реализации Закона города Москвы от 14 апреля 2010 г. № 12 “Об организации опеки, попечительства и патронажа в городе Москве”». URL: <http://www.kodeks.ru/http://docs.cntd.ru/document/537907220> (дата обращения: 03.05.2020).

Список литературы

Захарова Ж.А. Психолого-педагогическое сопровождение замещающей семьи, принявшей на воспитание ребенка из учреждения государственного попечения // Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21, № 4. С. 216–220.

Иванова О.А. Помощь приемным семьям посторонними организациями: реалии и тенденции // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса: Общие вопросы социально-педагогической деятельности. 2016. Т. 10, № 1. С. 74–84.

Калиниченко О.В. Мнение опекунов и специалистов в области опеки о проблемах оказания медико-социальной помощи детям, лишившимся попечения родителей // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22016> (дата обращения: 11.05.2020).

Лесина Е.А. Социально-педагогические технологии поддержки кровной замещающей семьи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 3. С. 222–227.

Лесина Е.А. Технологии работы специалистов службы сопровождения с кровными замещающими семьями // Современные тенденции в науке и образовании: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. А.И. Вострцова. Нефтекамск: РИО НИЦ «Мир науки», 2017. Т. 6. С. 16–32.

Махнач А.В., Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психологическая диагностика кандидатов в замещающие родители: практическое руководство. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 219 с.

Ослон В.Н., Семья Г.В. Методические рекомендации «Модельные программы сопровождения семей, принявших на воспитание детей с ОВЗ, подросткового возраста, сиблингов». URL: <http://iuoao.ru/wpcontent/uploads/2017/0382-1f> (дата обращения: 05.04.2020).

Отделкина Т.Н. Формирование и сопровождение замещающей семьи как формы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: дис. ... канд. соц. наук. Н. Новгород, 2016. 204 с.

Палиева Н.А. Психологические факторы эффективности замещающих семей / Н.А. Палиева, Г.Н. Соломатина // Вопросы психологии. 2010. № 5. С. 146–153.

Пиукова С.С. Формирование педагогической компетентности родителей приемных детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2002. 24 с.

Хрусталькова Н.А. Формирование педагогической компетентности родителей профессионально-замещающей семьи. Пенза, 2008. 176 с.

References

Zakharova Zh.A. *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie zameshchaiushchei sem'i, priniavshei na vospitanie rebenka iz uchrezhdeniia gosudarstvennogo popecheniia* [Psychological and pedagogical support for a substitute family that has adopted a child from a state care institution]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2015, vol. 21, pp. 216–220. (In Russ.)

Ivanova O.A. *Pomoshch' priemnym sem'iam postoronnimi organizatsiiami: realii i tendentsii* [Assistance to foster families by outside organizations: realities and trends]. *Vestnik assotsiatsii vuzov turizma i servisa: Obshchie voprosy sotsial'no-pedagogicheskoi deiatel'nosti* [Bulletin of the Association of Tourism and Service Universities: General Issues of Social and Pedagogical Activity], 2016, vol. 10, № 1, pp. 74–84. (In Russ.)

Kalinichenko O.V. *Mnenie opekunov i spetsialistov v oblasti opeki o problemakh okazaniia mediko-sotsial'noi pomoshchi detiam, lishivshimsia popecheniia roditelei* [Opinion of guardians and specialists in the field of guardianship on the problems of providing medical and social assistance to children deprived of parental care]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia* [Modern problems of science and education], 2015, № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22016> (access date: 11.05.2020) (In Russ.)

Lesina E.A. *Sotsial'no-pedagogicheskie tekhnologii podderzhki krovnnoi zameshchaiushchei sem'ei* [Socio-pedagogical techniques of supporting blood substitute family]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2018, № 3, pp. 222–227. (In Russ.)

Lesina E.A. *Tekhnologii raboty spetsialistov sluzhby soprovozhdeniia s krovnymi zameshchaiushchimi sem'iami* [Techniques of work of specialists of the support service with blood substitute families]. *Sovremennye tendentsii v nauke i obrazovanii* [Current trends in science and education]: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, ed. by A.I. Vostretsova. Neftekamsk, RIO NITs «Mir nauki» Publ., 2017, vol. 6, pp. 16–32. (In Russ.)

Makhnach A.V., Prikhozhan A.M., Tolstykh N.N. *Psikhologicheskaiia diagnostika kandidatov v zameshchaiushchie roditeli: prakticheskoe rukovodstvo* [Psychological diagnostics of candidates for substitute parents: a Practical guide], Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2013, 219 p. (In Russ.)

Oslon V.N., Sem'ia G.V. *Model'nye programmy soprovozhdeniia semei, priniavshikh na vospitanie detei s OVZ, podrostkovogo vozrasta, siblingov: metodicheskie rekomendatsii* [Model support programs for families who have adopted children with disabilities, adolescents, siblings: guidelines]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22016> (access date: 05.04.2020) (In Russ.)

Otdelkina T.N. *Formirovanie i soprovozhdenie zameshchaiushchei sem'i kak formy zhizneustroistva detei-sirotidetei, ostavshikh sia bez popecheniia roditelei*: dis. ... kand. sots. nauk [Formation and support for a substitute family as a form of life arrangement for orphans and children left without parental care: DSc]. N. Novgorod, 2016, 204 p. (In Russ.)

Palieva N.A. *Psikhologicheskie faktory effektivnosti zameshchaiushchikh semei* [Psychological factors of the effectiveness of substitute families]. *Voprosy psikhologii* [Psychological factors of the effectiveness of foster families], 2010, № 5, pp. 146–153. (In Russ.)

Piukova S.S. *Formirovanie pedagogicheskoi kompetentnosti roditelei priemnykh detei*: avtoref. Dis. ... kand. ped. nauk [Formation of pedagogical competence of parents of foster children: DSc thesis]. Samara, 2002, 24 p. (In Russ.)

Khrustal'kova N.A. *Formirovanie pedagogicheskoi kompetentnosti roditelei professional'no-zameshchaiushchei sem'i: monografiia* [Formation of pedagogical competence of parents in a professional substitute family: monograph]. Penza, 2008, 176p. (In Russ.)

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-179-186>
УДК 378:37

Аникина Анна Саввишна

Российский государственный профессионально-педагогический университет

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТОР ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГРУППОВОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ (на примере правовой подготовки будущих педагогов)

В соответствии с требованиями актуальных образовательных стандартов, студенты, освоившие основную образовательную программу подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», должны обладать совокупностью универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, обеспечивающих выполнение ими общетрудовых функций, установленных профессиональными стандартами. В качестве эффективной формы организации образовательной деятельности студентов, способствующей решению, декларируемых ФГОС ВО 3++ образовательных задач, автором раскрываются возможности групповой формы обучения. В процессе групповой работы происходит максимальная активизация образовательной коммуникации, обеспечивающей развитие как когнитивной, так и деятельностной, и ценностной, и рефлексивной составляющих компетенций. В статье представлен опыт применения групповой формы обучения в процессе правовой подготовки будущих учителей, даны рекомендации по проектированию учебных заданий, представлен методический конструктор использования групповой формы обучения в вузе.

Ключевые слова: групповая форма обучения в вузе; правовая подготовка будущих учителей; методические приемы использования групповой формы обучения.

Информация об авторе: Аникина Анна Саввишна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8390-4392>, кандидат педагогических наук, филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета в г. Нижнем Тагиле, г. Нижний Тагил, Россия.

E-mail: anna.anikina.1964@mail.ru

Дата поступления статьи: 28.07.2020.

Для цитирования: Аникина А.С. Методический конструктор использования групповой формы обучения в вузе (на примере правовой подготовки будущих педагогов) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 179-186. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-179-186>.

Anna S. Anikina

Russian State Vocational Pedagogic University

METHODICAL CONSTRUCTOR FOR THE USE OF A GROUP FORM OF EDUCATION AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION (in terms of legal training of future pedagogues)

In accordance with the Federal State Educational Standard of VO 3++, students who have mastered the main educational programme for training bachelors in the direction of «Pedagogic education (with two training profiles)» must have a set of universal, general professional and professional competences that ensure the performance of general labour functions established by professional standards. As an effective form of organising students' educational activities, contributing to the solution of educational tasks declared by the Federal State Educational Standard of Higher Education 3++, the author analyses teaching in small groups. In the process of group work, the maximum activation of educational communication takes place, ensuring the development of both cognitive and activity, and value, and reflexive components of competences. The article presents the experience of using group forms of education in teaching legal disciplines, describes the forms of group interaction, gives recommendations for the design of educational tasks, and proposes a methodological constructor for using methodological techniques for organising collective interaction.

Keywords: group form of study at higher education institution; legal training of future pedagogues; methodological methods of using group form of education.

Information about the authors: Anna S. Anikina, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8390-4392>, Candidate of Pedagogic Sciences, Branch of Russian State Vocational Pedagogic University in Nizhny Tagil, Nizhny Tagil, Sverdlovsk Region, Russia.

E-mail: anna.anikina.1964@mail.ru

Article received: July 28, 2020.

For citation: Anikina A.S. Methodical constructor for the use of a group form of education at a higher education institution (in terms of legal training of future pedagogues). Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 3, pp. 179-186 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-179-186>.

Актуальность модернизации правовой подготовки будущих педагогов в процессе высшего образования обусловлена повышением роли конвенциональных механизмов регулирования взаимодействия участников образовательных отношений [Куприянов: 233]. Только юридически грамотный педагогический работник [Болотова: 3] может решать совокупность образовательных задач, как на уровне обеспечения конструктивных отношений учителей с обучающимися и их родителями, защиты прав детей и взрослых, так и в сфере правового образования школьников [Профессиональная: 56], [Русина: 117–120].

Вопросы правовой подготовки будущих учителей исследовались в диссертационных работах А. С. Аникиной («Формирование правовой компетентности будущего педагога с использованием комплекса профессионально-ориентированных правовых задач», Тюмень, 2011), С. А. Куприяновой («Педагогическое проектирование профессионально-правовой подготовки будущего учителя в вузе», Москва, 2011), Л. Р. Мунавировой («Формирование профессионально-правовой компетенции будущих учителей в процессе проектного обучения», Казань, 2019), А. А. Шайдурова («Педагогические условия развития правовой культуры будущих учителей», Екатеринбург, 2001). В структуре, осваиваемых в результате правового обучения компетенций, мы выделяем следующие содержательные компоненты: ценностно-смысловой (отношение к проявлению компетенции); содержательно-правовой (владение знанием содержания компетенции); функционально-деятельностный (опыт проявления компетенции в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях); рефлексивно-оценочный (способность к анализу проявления компетенции).

Совершенствование правовой подготовки студентов, обучающихся в рамках направления «Педагогическое образование», в настоящее время обусловлено необходимостью корректировки содержания и практик реализации основных профессиональных образовательных программ в соответствии с требованиями профессиональных стандартов (введение в действие Федерального закона № 122-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации» и статей 11 и 73 Федерального закона № 275-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», введение стандартов высшего образования 3++ по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), где нормы профессиональных стандартов учтены). В качестве результата правовой подготовки будущих педагогов в ФГОС высшего образования 3++ обозначаются универсальные компетенции (далее – УК) и общепрофессиональные компетенции (далее – ОПК). Так,

изучение правовых дисциплин непосредственно влияет на развитие УК-2 (способность определять круг задач в рамках поставленной цели и готовность осуществлять выбор оптимальных способов их решения, исходя из действующих правовых норм) и ОПК-4 (способность к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования). Профессиональные стандарты требуют от современного педагога умения ориентироваться во всем многообразии правовых отношений, возникающих в пространстве его профессиональной деятельности.

Достижение требований к освоению компетенций УК-2 и ОПК-4 требует переноса приоритета с повествовательно-информационного компонента правового обучения на освоение процедур и способов профессионально-правового действия. Решение данной проблемы, по нашему мнению, возможно в контексте проектирования и реализации групповых форм обучения. По мнению В.А. Якунина «учебно-познавательная деятельность является групповой, если ее цель осознается участниками учебного процесса как единая, требующая объединения усилий всей группы, предполагающая возникновение некоторого разделения труда на основе кооперации ради достижения общего результата» [Якунин: 494].

Непосредственно вопросам использования групповых форм обучения в процессе профессионального образования посвящены исследования Н.А. Дмитриенко, Т.Ю. Крутковской, Е.А. Максимовой, А.И. Шаповал, И.Г. Якимович, Н.М. Яковлевой, Д.А. Яценко.

Следует согласиться с Е.А. Максимовой, которая утверждает, что групповая учебная деятельность студентов на сегодняшний день не используется в полной мере в системе высшего образования. Автором были выделены противоречия между:

- установкой на повышение эффективности профессионально-личностной подготовки будущих специалистов и недооценкой высшей школой роли групповой учебной деятельности в осуществлении данного процесса;

- потребностью в совершенствовании диалогового сотрудничества субъектов образовательного процесса вуза и неразработанностью научно-теоретических и организационно-методических основ организации групповой учебной деятельности студентов [Максимова: 4].

Анализ исследований, посвященных организации групповой учебной деятельности обучающихся, дает основание утверждать, что их авторы едины в положительной оценке потенциальных возможностей использования групповых форм обучения вне зависимости от уровня образования и направленности образовательных программ. Наиболее широко представлено использование

групповых форм обучения в системе общего образования.

Несмотря на неоспоримую теоретическую значимость имеющихся работ, проблема реализации групповых форм обучения остается открытой для научного и методического поиска. В педагогической литературе на сегодняшний день практически отсутствуют методические рекомендации по организации групповой образовательной деятельности студентов, направленной на *формирование компетенций*, не представлен *практический опыт* организации группового взаимодействия в процессе преподавания конкретных дисциплин.

Цель настоящей статьи – презентация опыта использования групповых форм обучения в процессе правовой подготовки будущих педагогов, своего рода методического конструктора, включающего:

– блок дидактических задач (формирование правовых представлений, тренинг способов решения правовых задач, формирование правовых установок и ценностей, развивающий контроль);

– совокупность методических приемов организации правового обучения студентов в группах.

Организация группового взаимодействия на учебном занятии предполагает создание условий для работы студентов «над выполнением совместных заданий, разрабатываемых преподавателями, адекватно содержанию учебного материала, реальным возможностям студентов и условиям учебного процесса» [Нюдюрмагомедов, Савзиханова, Нюдюрмагомедова: 103].

Как известно, групповая работа может быть в разной степени и разными способами дифференцированной. Внутри самой группы учебное задание также может быть как общим для всех, так и делиться на отдельные операции, задания для каждого студента. Группы, выполняющие одно задание, могут сравнить результаты своей деятельности; группы, выполняющие различные задания, работают на общий результат – они, представляя результаты своей работы, обогащают знания всех студентов; при организации работы по принципу «эстафеты» каждая группа вносит свой вклад в выполнение совокупности заданий, которые передаются от группы к группе.

Из всей совокупности методических приемов использования групповых форм правового обучения будущих учителей остановимся на тех, которые, наиболее полно решают задачу формирования «правовых компетенций» (УК-2 и ОПК-4).

Методический прием «Продолжи...». Группам сообщается тема, по которой они должны подготовить выступление (например, «Правоотношение», «Нормы права», «Виды правонарушений»), дается время на ее изучение по различным источникам. Процедура общей для всех групп работы организуется так, что роль «докладчика» будет переходить от одной группы к другой. Каждая группа последова-

тельно формулирует три предложения по заданной теме, логически продолжая рассказ, начатый предыдущей группой, стремится к полноте раскрытия темы. Прием способствует осознанию теоретического материала, развитию внимания, способности к структурированию и логическому представлению информации, рекомендуется к использованию как на этапе формирования правовых представлений, так и в процессе развивающего контроля.

Методический прием «Снежный ком». Студентам предлагается индивидуально выполнить задание (одинаковое для всех обучающихся): найти решение правовой коллизии, основываясь на нормах действующего российского законодательства. Затем результаты проделанной работы обсуждается в парах, и на конечном этапе – в группе. Цель работы выбрать наиболее аргументированное решение. На практическом занятии каждая группа информирует однокурсников о сути решаемой проблемы и сообщает о выбранном решении, основаниях его принятия. У каждой группы может быть свое задание, но в рамках одной темы, рассматриваемой на занятии. В качестве примера можно привести одну из задач по теме «Ответственность субъектов образовательной деятельности», составленных по материалам судебной практики: *«6 декабря 2010 года в школе № 193 во время урока физкультуры между учащимися К. и Н возник конфликт, в результате которого К. нанес удар ногой Н. в спину. В тот же день классный руководитель отвезла несовершеннолетнего в больницу, где у него выявили перелом ребра. Родители пострадавшего Н. обратились в суд с иском к образовательной организации о компенсации морального вреда. Основанием для иска стало причинение телесных повреждений их сыну в период, когда он находился в школе. Родители оценили причиненный моральный вред в сумме *** рублей». Правомерны ли действия родителей? Кто в данной ситуации может быть привлечен к ответственности по решению суда?*

Уже на этапе индивидуальной работы студентам может быть предложена следующая схема решения задачи:

- 1) рассмотрите условия задачи, осознайте ее требование,
- 2) определите, какие сведения необходимы для ее решения,
- 3) найдите правовую норму, регламентирующую данную ситуацию,
- 4) соотнесите поведение субъектов с требованием нормы права,
- 5) дайте ответ на поставленные в тексте задачи вопросы.

Решение правовых задач широко используется преподавателями права, однако применение групповых форм обучения дает больше шансов на то, что он будет верным, так как обсуждаются и аргументируются несколько мнений. Задачи и ответы на

них, представленные группами, дают отдельному студенту возможность за короткий срок познакомиться с решением нескольких правовых проблем. Прием применим на этапах тренинга решения правовых задач, освоения правовых установок и ценностей, а также с целью развивающего контроля.

Методический прием «Пазлы». Преподаватель делит тему на блоки, каждая группа получает в качестве задания блок – список вопросов, на которые ей следует найти ответы. Источники информации, необходимые для выполнения задания, могут быть определены преподавателем или предложены студентам для самостоятельного поиска. В результате проделанной работы каждая группа должна либо сделать устное сообщение, либо предоставить текст, который передается на изучение другим группам. Например, при изучении прав несовершеннолетних (каждая группа рассматривала права детей в определенной сфере: конституционные, семейные, гражданско-правовые, трудовые, образовательные), группы получили задания:

1) *составить список нормативных актов, регламентирующих права детей (в отдельной сфере);*

2) *составить перечень прав несовершеннолетних (в отдельной сфере) и раскрыть их содержание;*

3) *определить перечень субъектов, реализующих данную категорию прав ребенка;*

4) *привести примеры судебной и (или) административной практики, связанной с защитой данной категории прав ребенка.*

Использование приема обеспечивает рассмотрение темы в полном объеме, так как результаты работы каждой из групп являются источниками информации для других групп, осуществляется тщательный отбор, имеющих значение фактов, в результате решается задача формирования правовых знаний и освоения навыков работы с правовыми источниками.

Методический прием «Голосуй за истину» предполагает включение студентов в работу, направленную на оценку предложенной для рассмотрения правовой информации. Группам дается список утверждений, среди которых есть как полной мере соответствующие правовой норме, так и содержащие ошибки. Студентам необходимо за установленный промежуток времени, найти неточности и заполнить бланк ответов. Побеждает «команда», которая даст наибольшее количество правильных ответов. На следующем этапе работы группы по очереди комментируют каждую найденную ими ошибку, предлагают верный вариант информации. Например, на занятии, посвященном правовому статусу ребенка, возможно обращение к следующим утверждениям:

Детей к юридической ответственности не привлекают.

Прием на работу несовершеннолетнего осуществляется в соответствии с нормами ФЗ «Об образовании в РФ».

Закон возлагает на ребенка обязанности по отношению к родителям.

Ребенок обязан учиться в школе до 16 лет.

Конвенцией по правам ребенка предусмотрено его право на свободу выражения мнения.

Выполнение заданий в предложенном режиме ставит студентов в ситуацию группового поиска решений, отбора продуктивных версий. Использование данного приема возможно с целью формирования правовых представлений, и тогда студентами истинность высказываний проверяется на основе работы с учебной информацией или на этапе контроля, и в этом случае обучающиеся демонстрируют свою осведомленность по рассматриваемому вопросу, не обращаясь к дополнительным источникам.

Методический прием «Пресс-конференция» направлен на организацию работы с текстом. Каждая группа составляет вопросы к предложенному тексту или его части. По результатам проделанной работы устраивается пресс-конференция. Студенты отвечают последовательно на сформулированные другими группами вопросы. В качестве изучаемого текста может быть использован параграф учебного пособия, правовой акт, газетная статья, материалы электронного ресурса. Реализация данного приема способствует освоению юридических знаний, формированию правовых установок и ценностей. Задание может носить более сложный и интересный характер, если преподаватель ограничит студентов в праве использования вопросов репродуктивного характера.

Методический прием «Семантическая карта» – прием, основанный на выстраивании ассоциаций. Семантическая карта представляет в графическом упорядоченном и логически связанном виде основное содержание обсуждаемой проблемы. В центре смыслового комплекса находится ключевое понятие, которое группе следует рассмотреть, припоминая и фиксируя его признаки, структуру, связи с иными правовыми институтами. Каждая группа составляет свою карту, обсуждая значимость, вносимой в нее информации. Результаты работы групп представляются на всеобщее обозрение, студенты могут задать друг другу уточняющие вопросы, а затем внести коррективы в свои карты.

Семантическая карта может быть составлена по любой теме, но задание по ее составлению может предполагать как свободу творчества студентов, так и необходимость включения в карту ряда понятий, предложенных преподавателем. Например, *при составлении семантической карты по теме «Правонарушение», студентам было предложено включить в нее такие конструкции, как: деяние, общественная вредность, субъективная сторона, преступление, Уголовный кодекс, дисциплинарное правонарушение.* Составление семантической карты способствует осмыслению правовых явлений,

формированию установок и ценностей и эффективно может быть использовано на этапе контроля.

Методический прием «Внимание: понятие». В рамках групповой работы студентам можно предложить различные операции с терминами, требующими усвоения: узнавание, определение. Более сложным заданием является исправление ошибок в определении, показ того, как трактуют данное понятие различные авторы, объяснение генезиса понятия, умение разъяснить, как используется это понятие в других науках, поиск синонимов данного понятия. Взаимодействие осуществляется в процессе обсуждения и выполнения задания, сравнения, найденной студентами информации, при принятии решения. Презентация принятого решения может быть как устной, так и письменной. Например, студентам предлагается проанализировать следующее определение: *«Республика – это форма правления, при которой органы государственной власти, формируются на основе всеобщих выборов».* Студенты должны назвать две допущенные ошибки и предложить свое определение. Группы принимают к сведению наиболее точное определение. Прием развивает критическое мышление, способность к анализу, может быть использован преподавателем с целью формирования правовых представлений, тренинга решения правовых задач.

Методический прием «Недописанное предложение». Данный прием позволяет студентам определить свое отношение к определенным правовым явлениям. Каждому члену группы необходимо обосновать свое мнение, осознать позицию сокурсников, согласиться с чужим мнением или аргументировать правоту своей позиции, найти компромисс. Преподаватель сначала просит каждого студента письменно сформулировать свой вариант окончания предложения, затем озвучить его в группе, выделить совпавшие мнения, обсудить индивидуальные позиции, сформулировать окончание предложения, получившее наибольшую поддержку. В зависимости от вводной фразы, окончание предложения может быть кратким и однозначным, а может быть многоаспектным и содержать обоснование позиции.

Например, их можно попросить дописать незаконченные предложения:

– *Государственной Думе можно порекомендовать...*

– *Дети нуждаются в особой защите, потому что...*

Прием мотивирует к анализу ситуации, к проектированию ее развития, к поиску коллективного решения проблемы. Целесообразно использовать данный прием для формирования ценностных установок обучающихся, а также для осуществления тренинга по решению правовых задач.

Методический прием «Новостная лента» позволяет обратить внимание студентов на изменения

в законодательстве, актуальные общественно-политические события. Студенты образуют «новостные бригады» и готовят обзоры по заданной теме. Поиск материалов может осуществляться студентами индивидуально, за рамками аудиторного занятия, а отбор и презентация наиболее значимой информации должны происходить в процессе групповой работы. Результаты работы групп могут быть использованы преподавателем для организации дискуссии или формулирования обучающими-ся выводов по изученной теме.

Например, в контексте изучения темы «Политика государства в сфере образования» студентам было предложено *найти конкретные факты, свидетельствующие о реализации задач, поставленных в Постановлении Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» в субъектах Российской Федерации и муниципальных образованиях».*

Данный прием обеспечивает формирование навыков работы с информацией, отбором материала по поставленной проблеме, и тем самым обеспечивает формирование правовых представлений и формирует правовые ценности и установки.

Методический прием «Групповое исследование». От студентов требуется формулировка цели и задач исследования, проектирование этапов исследовательской деятельности, определение необходимых ресурсов для достижения цели, *описание нормативно-правовой базы исследования*, сбор эмпирического материала, проведение статистической обработки результатов, оформление результатов в виде доклада (проекта), прохождение «процедуры защиты». Например, студентам предлагалось провести исследование по следующим темам: *«Трудоустройство несовершеннолетних», «Психическое и физическое насилие в образовательной сфере», «Преступления против несовершеннолетних в пространстве Интернет», «Правовая компетентность школьника», «Защита прав педагога».* Результатом реализации проекта «Преподавание права на уровне среднего общего образования» стало электронное методическое пособие для учителей, включающее совокупность дидактических материалов, необходимых педагогу в процессе изучения теоретического материала, закрепления и проверки достигнутых результатов. Групповое исследование применимо для решения всей совокупности дидактических задач правовой подготовки будущего учителя.

Работа в группах включает следующие этапы:

- 1) получение задания и инструктажа по его выполнению;
- 2) определение необходимых ресурсов для выполнения задания, распределение обязанностей;
- 3) работа по выполнению учебного задания;
- 4) презентация результатов работы, их обсуждение и рефлексия.

**Методический конструктор формирования правовых компетенций будущих педагогов
посредством использования групповых форм обучения**

Дидактическая задача	формирование правовых представлений	тренинг способов решения правовых задач	формирование правовых установок и ценностей	развивающий контроль
Методический прием	содержательно- правовой	функционально- деятельностный	ценностно- смысловой	рефлексивно- оценочный
Продолжи	+			+
Снежный ком		+	+	+
Пазлы	+	+		
Голосуй за истину	+	+		+
Пресс-конференция	+		+	
Внимание: понятие	+	+		
Семантическая карта		+	+	+
Недописанное предложение		+	+	+
Новостная лента	+		+	
Групповое исследование	+	+	+	+

Опытно-экспериментальная работа в области правовой подготовки будущих учителей, проводимая более 20 лет, показала, что включение студентов в активную практико-ориентированную образовательную деятельность в составе группы обеспечивает формирование ценностно-смыслового, содержательно-правового, функционально-деятельностного, рефлексивно-оценочного аспектов правовых компетенций. В процессе групповой работы студенты осваивают правовые ценности, формируют собственную правовую позицию; расширяют теоретические знания; приобретают практические навыки работы с нормативными документами и научной литературой; учатся принимать юридически грамотные решения; получают опыт проектирования профессиональной деятельности с учетом правовых ограничений.

Возможности использования приемов организации группового обучения представлены в таблице 1. В вертикальной колонке перечислены приемы, а по горизонтали дидактические задачи и элементы, формируемых компетенций. Знак «+» на пересечении приема и дидактической задачи свидетельствует о том, что данный прием может быть использован преподавателем в процессе правового обучения для формирования соответствующего компонента компетенции УК-2 или ОПК -1.

Разработанный и представленный методический конструктор дает преподавателю представление о возможности использования приемов организации группового взаимодействия студентов для решения стоящих перед ним дидактических задач. Методический конструктор позволяет преподавателю проектировать учебное занятие, реализуя компетентностный подход и создавая условия для достижения требований ФГОС ВО 3++ к результатам образовательной деятельности.

Выводы. Практика применения групповых форм обучения при реализации программ высшего педагогического образования на занятиях по правовым дисциплинам, позволяет сделать следующие выводы:

- общение внутри и между группами повышает интерес к решаемой проблеме, активизирует мыслительную деятельность, обеспечивает глубину понимания учебного материала;

- работа в группе обеспечивает возможность выполнения студентами заданий, различных по уровню сложности, видам и дидактическим задачам;

- включение в групповую работу ускоряет развитие способностей студентов к целеполаганию, проектированию и рефлексии, формирует ценность ответственного отношения к порученному делу в рамках правового поля;

- совместная образовательная деятельность формирует навыки делового общения и сотрудничества, студенты привыкают мыслить и действовать в условиях плюрализма мнений;

- групповое обучение способствует созданию деятельностного поля, в котором студенты способны достичь установленных ФГОС ВО 3++ требований к результатам образовательной деятельности.

Теоретическая значимость представленной выше модели состоит в том, что использование групповой формы обучения соответствует вектору модернизации педагогического образования с позиций усиления деятельностной составляющей образовательного процесса. Детальная характеристика методических приемов, видов заданий, этапов организации групповой работы, применяемых в процессе правовой подготовки будущих педагогов, носит общепедагогический характер и позволяет расширить понятийный аппарат педагогических исследований.

Практическая значимость проведенных работ. Предложен авторский вариант использования групповой формы обучения, направленный на выполнение требований ФГОС ВО 3++ к результатам правовой подготовки будущих педагогов, разработанной в виде методического конструктора, устанавливающего связь между приемами организации группового взаимодействия и формируемыми компонентами УК-2 или ОПК-1. Методические рекомендации по внедрению форм организации группового обучения, могут быть использованы в практике работы преподавателей высшей школы.

Список литературы

Аникина А.С. Формирование правовой компетентности будущего педагога с использованием комплекса профессионально-ориентированных правовых задач: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2011. 23 с.

Болотова Е.Л. Правовая подготовка педагогических кадров: монография. М.: АПК и ППРО, 2007. 232 с.

Дмитренко Н.А. Различия в усвоении студентами иностранного языка в условиях индивидуальной и групповой формы обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1987. 23 с.

Круковская Т.Ю. Формирование готовности студентов к групповому взаимодействию в процессе решения учебных общетехнических задач: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2006. 23 с.

Куприянова С.А. Педагогическое проектирование профессионально-правовой подготовки будущего учителя в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 25 с.

Куприянов Б.В. Во власти привычек, котлым грош цена // Народное образование. 2011. № 7 (1410). С. 228–235.

Максимова Е.А. Организация групповой учебной деятельности в условиях профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2005. 23 с.

Мунавирова Л.Р. Формирование профессионально-правовой компетенции будущих учителей в процессе проектного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2019. 24 с.

Нюдюрмагомедов А.Н., Савзиханова М.А., Нюдюрмагомедова Л.А. Механизмы педагогического взаимодействия в интерактивных технологиях в высшей школе // Преподаватель. 2019. №4. С. 101–108

Профессиональная подготовка субъектов образовательного процесса в современном вузе: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2020. 294 с.

Русина А.С. Формирование электоральной грамотности как актуальная задача современного гражданского образования старшеклассников // Вестник Московского городского педагогического

университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 1 (47). С. 116–121.

Шайдуров А.А. Педагогические условия развития правовой культуры будущих учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2001. 22 с.

Шановал А.И. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов вузов на основе группового взаимодействия: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2005. 24 с.

Якимович И.Г. Возможности использования технологии обучения в сотрудничестве на практических занятиях в вузе // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 2. С. 108–111.

Яковлева Н.М. Дидактические условия развития познавательной активности студентов педагогического университета в совместной учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2002. 177 с.

Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998. 639 с.

Яценко Д.А. Условия эффективного использования групповых методов в практике обучения студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2009. № 1. С. 76–79.

References

Anikina A.S. Formirovaniye pravovoy kompetentnosti budushchego pedagoga s ispol'zovaniyem kompleksa professional'no-oriyentirovannykh pravovykh zadach: avtoref. dis. ... kand. ped. Nauk [Formation of the legal competence of a future teacher using a complex of professionally oriented legal tasks: KSc thesis]. Tyumen', 2011, 23 p. (In Russ.)

Bolotova Ye.L. Pravovaya podgotovka pedagogicheskikh kadrov: monografiya [Legal training of pedagogical personnel: monograph]. M.: APK i PPRO, 2007, 232 p. (In Russ.)

Dmitrenko N.A. Razlichiya v usvoyenii studentami inostrannogo yazyka v usloviyakh individual'noy i gruppovoy formy obucheniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. [Differences in the assimilation of a foreign language by students in the conditions of individual and group forms of education: KSc thesis]. Leningrad, 1987, 23 p. (In Russ.)

Krukovskaya T.YU. Formirovaniye gotovnosti studentov k gruppovomu vzaimodeystviyu v protsesse resheniya uchebnykh obshchetekhnicheskikh zadach: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. [Formation of students' readiness for group interaction in the process of solving educational general technical problems: KSc thesis]. Omsk, 2006, 23 p. (In Russ.)

Kupriyanova S.A. Pedagogicheskoye proyektirovaniye professional'no-pravovoy podgotovki budushchego uchitelya v vuze: avtoref.

dis. ... kand. ped. nauk. [Pedagogical design of professional and legal training of a future teacher at a university: KSc thesis]. M., 2011, 25 p. (In Russ.)

Kupriyanov B.V. Vo vlasti privyчек, kotorym grosh tsena [In the power of habits that are worthless]. Narodnoye obrazovaniye. [Public education], 2011, № 7 (1410), pp. 228–235. (In Russ.)

Maksimova Ye.A. Organizatsiya gruppovoy uchebnoy deyatel'nosti v usloviyakh professional'noy podgotovki: avtoref. dis. ... kand. ped. Nauk. [Organization of group educational activity in the conditions of professional training: KSc thesis]. Saratov, 2005, 23 p. (In Russ.)

Munavirova L.R. Formirovaniye professional'no-pravovoy kompetentsii budushchikh uchiteley v protsesse proyektного obucheniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. [Formation of professional and legal competence of future teachers in the process of project-based teaching: DSc thesis]. Kazan', 2019, 24 p. (In Russ.)

Nyudyurmagedov A.N., Savzikhanova M.A., Nyudyurmagedova L.A. Mekhanizmy pedagogicheskogo vzaimodeystviya v interaktivnykh tekhnologiyakh v vysshey shkole [Mechanisms of pedagogical interaction in interactive technologies in higher education]. Prepodavatel' [Teacher], 2019, №4, pp. 101–108. (In Russ.)

Professional'naya podgotovka sub"yektov obrazovatel'nogo protsessa v sovremennom vuze: kollektivnaya monografiya [Professional training of subjects of the educational process in a modern university: collective monograph], otv. red. A.YU. Nagornova. Ul'yanovsk. Zebra, 2020, 294 p. (In Russ.)

Rusina A.S. Formirovaniye elektoral'noy gramotnosti kak aktual'naya zadacha sovremennogo grazhdanskogo obrazovaniya starsheklassnikov [Formation of electoral literacy as an urgent task of modern civic education of high school students]. Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya [Bulletin of the Moscow City Pedagogical University.

Series: Pedagogy and Psychology], 2019, №1(47), pp. 116–121. (In Russ.)

Shaydurov A.A. Pedagogicheskiye usloviya razvitiya pravovoy kul'tury budushchikh uchiteley: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. [Pedagogical conditions for the development of the legal culture of future teachers: KSc thesis]. Yekaterinburg, 2001, 22 p. (In Russ.)

Shapoval A.I. Aktivizatsiya uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti studentov vuzov na osnove gruppovogo vzaimodeystviya: avtoref. dis.... kand. ped. nauk. [Activation of educational and cognitive activity of university students on the basis of group interaction: KSc thesis]. Magnitogorsk, 2005, 24 p. (In Russ.)

Yakimovich I.G. Vozmozhnosti ispol'zovaniya tekhnologii obucheniya v sotrudnichestve na prakticheskikh zanyatiyakh v vuze [Possibilities of using teaching technology in cooperation in practical classes at the university]. Vestnik Bryanskogo gosuniversiteta [Bulletin of the Bryansk State University], 2015, № 2, pp. 108–111. (In Russ.)

Yakovleva N.M. Didakticheskiye usloviya razvitiya poznavatel'noy aktivnosti studentov pedagogicheskogo universiteta v sovmestnoy uchebnoy deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. [Didactic conditions for the development of cognitive activity of students of a pedagogical university in joint educational activities: KSc thesis]. Ul'yanovsk, 2002, 177 p. (In Russ.)

Yakunin V.A. Pedagogicheskaya psikhologiya [Educational psychology]: ucheb. posobiye. SPb, Izd-vo Mikhaylova V.A.: Izd-vo «Polius», 1998, 639 p. (In Russ.)

Yatsenko D.A. Usloviya effektivnogo ispol'zovaniya gruppovykh metodov v praktike obucheniya studentov [Conditions for effective use of group methods in the practice of teaching students]. Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika. [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy], 2009, № 1, pp. 76–79. (In Russ.)

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-187-192>
УДК 372.8:91

Купцов Сергей Евгеньевич
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
Синицын Игорь Сергеевич
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА В РАМКАХ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ГЕОГРАФИЯ» НА ОСНОВЕ ПОТЕНЦИАЛА УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современное географическое образование переживает этап обновления содержания. В условиях глобализации и постоянно возникающих проблем и противоречий, носящих общечеловеческий характер проявления, ключевым сюжетом школьного географического образования на уровне старшей школы могут стать глобальные проблемы человечества, изучение которых позволит не только сформировать комплекс образовательных результатов, закреплённых нормативными документами, но и содействовать у школьников становлению глобального типа мышления и поведения, обеспечить формирование ценностного отношения к окружающей действительности и понимание значимости собственной деятельности, направленной на обеспечение устойчивости и сбалансированности развития всего человечества. В настоящей статье определяются содержательные основы изучения глобальных проблем человечества по шести контекстам, имеющим личностный аспект для учащихся. В статье представлена методическая система изучения глобальных проблем человечества в процессе как урочной, так и внеурочной деятельности и представляющая собой совокупность целевого (цель-идеал и цель-средство, соотносённые с компонентами изучения: когнитивным, праксиологическим и аксиологическим), содержательного (контексты изучения глобальных проблем и уровни их рассмотрения), процессуального (формы, приемы, методы и технологии обучения, обеспечивающие комплексный характер изучения глобальных проблем современности), результативно-оценочного (критерии, показатели и уровни овладения содержанием о глобальных проблемах человечества) блоков.

Ключевые слова: географическое образование, глобализация, глобальные проблемы человечества, глобалистический компонент школьного географического образования, методическая система, урочная деятельность, внеурочная деятельность.

Информация об авторах: Купцов Сергей Евгеньевич, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0269-2229>, аспирант, ассистент, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

E-mail: djkupcov@mail.ru

Синицын Игорь Сергеевич, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7096-1005>, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

E-mail: 1010.86@mail.ru

Дата поступления статьи: 15.05.2020.

Для цитирования: Купцов С.Е., Синицын И.С. Содержательные и методические основы изучения глобальных проблем человечества в рамках учебного предмета «География» на основе потенциала урочной и внеурочной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 187-192. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-187-192>.

Sergey Ye. Kuptsov
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
Igor' S. Sinitsyn
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University

CONTENT AND METHODOLOGICAL BASES FOR STUDYING GLOBAL PROBLEMS OF HUMANITY IN THE FRAMEWORK OF THE SUBJECT «GEOGRAPHY» BASED ON THE POTENTIAL OF EXTRACURRICULAR AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Modern geographical education is undergoing a stage of updating its content. In the context of globalisation and constantly emerging problems and contradictions that have a universal character of manifestation, the key theme of school geographical education at the high school level can include global problems of humanity, the study of which will not only form a set of educational results, fixed by normative documents, but also help pupils to form a global type of thinking and behaviour, ensure the formation of a value attitude to the surrounding reality and understanding the significance of their own activities, aimed at ensuring the sustainability and balance of the development of all mankind. This article defines the content bases for studying global problems of humanity in six contexts that have a personal aspect for pupils. The article presents a methodological system for studying global problems of humanity in the process of both regular and extracurricular activities and represents a set of target (goal ideal and goal-means, correlated with the components of learning: cognitive, praxiological and axiological), content (contexts of studying global problems and levels of their consideration), procedural (forms, techniques, methods and technologies of learning that ensure the complex nature of the

study of global problems of our time), performance-evaluation criteria, indicators and levels of mastering content about global problems of humanity) blocks.

Keywords: *geographical education, globalisation, global problems of humanity, globalistic component of school geographical education, methodological system, term activities, extracurricular activities.*

Information about authors: Sergey Ye. Kuptsov, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0269-2229>, post-graduate student, assistant, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia.

E-mail: djkupcov@mail.ru

Igor' S. Sinitsyn, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7096-1005>, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia.

E-mail: 1010.86@mail.ru

Article received: May 15, 2020.

For citation: Kuptsov S.Ye., Sinitsyn I.S. Content and methodological bases for studying global problems of humanity in the framework of the subject «Geography» based on the potential of extracurricular and extracurricular activities. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2020, vol. 26, № 3, pp. 187-192 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-187-192>.

Современное образование на всех уровнях переживает этап серьезных изменений, заключающихся в поиске нового вектора развития, прежде всего содержания образования. Данная позиция четко была обозначена в Федеральной целевой, а позднее и государственной программе развития образования в Российской Федерации на 2016–2020 гг. С этой целью в нашей стране началась разработка концепций развития предметных областей и отдельных учебных предметов. География, в определенном смысле пережившая существенные метаморфозы в связи с принятием новых федеральных государственных образовательных стандартов основного и среднего общего и потерявшая свои позиции в ряду остальных школьных предметов, в этом плане не стала исключением. В течение достаточно длительного периода времени шло обсуждение концепции развития географического образования, авторами-разработчиками которой попытались ответить на вопрос «*Как вернуть былой престиж предмета и мотивировать учащихся на его изучение?*» К сожалению, обделенным остался вопрос именно с содержательным обновлением географического образования, которое и могло бы стать драйвером его дальнейшего развития.

Содержание географического образования в разные периоды переставалось и пересматривалось с позиций комплексного, страноведческого, культурологического и гуманистического подходов. Но в современных реалиях содержательным сюжетом его обновления, на наш взгляд, должны стать глобальные проблемы человечества. В связи с этим считаем необходимым раскрыть содержательные основы и методические особенности изучения глобальных проблем для достижения, с одной стороны, комплекса образовательных результатов, закреплённых нормативными документами, а с другой – содействия у школьников становлению глобального типа мышления и поведения [Урсул: 66], обеспечения формирования ценностного отношения к окружающей действительности и понимания значимости собствен-

ной деятельности, направленной на обеспечение устойчивости и сбалансированности развития всего человечества.

Глобальные проблемы человечества, которые, по мнению исследователей, являются порождением процесса глобализации, затрагивают самые разные сферы человеческой деятельности, имеют всемирный характер проявления, определяют развитие человечества, создают угрозу для его существования и, как следствие этого, могут быть решены только совместными усилиями [География: 258]. Для определения содержательных основ изучения глобальных проблем человечества нами были проанализированы различные их классификации [Глобальные социоприродные процессы и системы: 211; Кондратьев: 37; Купряшкин: 120; Масленников: 133; Социально-экономическая география: 433; Чашин: 10–20]. По нашему мнению, наиболее универсальной является классификация, предложенная Ю.Н. Гладким. Автором выделяется шесть основных групп глобальных проблем: «универсальные» проблемы политического и социально-экономического характера, природно-экономического характера, социального характера, смешанного характера, научного характера и социально-психологического свойства [Гладкий: 316]. Анализ существующей практики обучения географии на уровне среднего общего образования показывает, что тема, касающаяся глобальных проблем человечества, в большинстве используемых учебников изучается последней. В связи с этим большая часть учителей географии организуют ее изучение по остаточному принципу ввиду временного ограничения, отдавая предпочтение самостоятельной работе учащихся по овладению содержанием о глобальных проблемах, подготовке докладов и презентаций. К сожалению, сложившаяся практика не позволяет обеспечить комплексного восприятия глобальных проблем, понимания необходимости их решения для достижения целей устойчивого развития.

Усиление акцентов на глобальных проблемах человечества в изучаемом содержании позволяет

выделить «глобалистический компонент содержания географического образования», рассматриваемый нами с позиций совокупности пространственно-временных аспектов изучения глобальных проблем человечества, актуализирующих отношение человека к окружающей действительности и к самому себе, комплекса педагогических средств, позволяющих актуализировать ценности и необходимость устойчивого развития и решения глобальных противоречий [Синицын: 28]. Рассмотрение каждой глобальной проблемы можно уложить в следующую содержательную матрицу: *обозначение проблемы, остроты её проявления в целом в мире, общей сущности* (данный компонент ориентирует учащихся на общее восприятие проблемы и мотивирует их к ее дальнейшему изучению) → *опорные знания, необходимые для понимания сущности проблемы* → *причинность и пространственность проблемы* (данный содержательный компонент направлен на выявление причин возникновения проблемы, пространственных особенностей ее проявления. В этом плане обязательно рассмотрение проблемы в пространственной триаде: глобальный – региональный – локальный уровни. Очень важным представляется «наблюдение» проблемы на локальном уровне, поскольку только в таком варианте и может быть реализован императив «Мыслить глобально – действовать локально») → *сценарии развития и пути решения* (обсуждение вопросов, связанных с возможными механизмами и условиями ее преодоления) [Синицын: 29].

Важным условием построения содержания о глобальных проблемах человечества является определение контекстов, понимаемых нами как тематические области, к которым принадлежит та или иная проблемная ситуация. Обращаясь к имеющимся классификациям глобальных проблем человечества, определим следующие контексты их рассмотрения: *опасности и риски* (группа проблем, связанная с проявлением опасных природных, социальных и техногенных явлений и процессов); *здоровье* (группа проблем, связанная с общественным и личным здоровьем); *окружающая среда* (группа проблем экологического характера) и *природные ресурсы* (группа проблем, отражающих проявление конфликтов природопользования); *общество и экономика* (группа проблем, связанным с общественным и экономическим развитием); *наука и технологии* (группа проблем, определяющих научно-технологическое развитие). Рассмотрение каждой проблемной ситуации должно осуществляться не только на разных территориальных уровнях, но и с учетом личностного аспекта, имеющего непосредственное отношение к самим учащимся, их семьям, друзьям. Выделение контекста позволяет практикоориентированно подойти к изучению глобальных проблем и ответить на вопрос,

зачем учащемуся в его жизни может понадобиться то или иное знание. Игнорирование контекста рассмотрения проблемной ситуации может сделать бессмысленной ее изучение.

Определив содержательные основы изучения глобальных проблем человечества, перейдем к рассмотрению методической системы их изучения в рамках учебного предмета «География» на уровне среднего общего образования. Под методической системой условимся понимать единство целевого, содержательного, процессуального и результативно-оценочного блоков.

Основанием для построения методической системы мы видим современные глобальные вызовы и проблемы как реальные жизненные сюжеты. Необходимость подготовки учащегося к жизни и деятельности в таких условиях становится реальной, а не абстрактной миссией современного образования. Это определяет целевой блок нашей методической системы, который можно представить следующим образом: *цель-идеал* – формирование глобального типа мышления; *цель-средство*, выраженная через планируемые результаты обучения. Конкретизируем детально цель-средство в соответствии с компонентами изучения глобальных проблем человечества. Когнитивный компонент изучения глобальных проблем человечества направлен на формирование трех групп знаний. **Содержательное знание** включает в себя знание содержания (понятия, факты, причинно-следственные связи) о глобальных проблемах человечества. Планируемые результаты в данном аспекте следует выразить через действия: *раскрывать* сущность основных понятий, относящихся к категориальному полю «глобальные проблемы человечества»; *перечислять* глобальные проблемы человечества, *приводить факты*, подтверждающие их наличие, *классифицировать* глобальные проблемы человечества, *называть и показывать* на карте районы локализации проблем, *раскрывать особенности* проявления отдельных проблем в связи причинами их возникновения.

Процедурное знание в контексте изучаемой категории понимается нами как знание о разнообразных источниках и методах изучения глобальных проблем, исследовательских процедурах общего и частного плана и алгоритмах их реализации. Сформированность данного знания проявляется через выполнение учащимися следующих действий: *называть* источники получения информации о глобальных проблемах человечества, *приводить* примеры методов их изучения, *описывать* алгоритм реализации исследовательских процедур по получению нового знания о глобальных проблемах человечества.

Методологическое знание связано с интерпретацией полученных данных, использованием их для формулировки выводов. Проявление данного

знания проявляется через *описание* и *объяснение* полученных результатов и *формулирование* на их основе выводов.

Важным компонентом изучения глобальных проблем человечества является **праксиологический компонент**, понимаемый нами как совокупность потенциальных способов действий учащихся по изучению глобальных проблем человечества. Указанные действия развиваются и проявляются в тесной связи с выделенными категориями знаний и могут быть разделены на частно-предметные действия, имеющие непосредственное отношение к объекту изучения, так и универсальные, среди которых для нас наиболее важны и значимы информационные умения (готовность работать с информацией, включая поиск информации, выбор и обоснование источников и средств ее получения, преобразование информации и ее интерпретация), коммуникативные умения (готовность к осуществлению коммуникации в устной и письменной формах при изучении и обсуждении глобальных проблем), умения проблемно-поискового характера (готовность к выделению проблемы и определению путей ее решения).

Безусловно, изучение глобальных проблем человечества предполагает выделение **аксиологического компонента**, смысловое наполнение которого связано с пониманием ценности устойчивого развития, необходимости разрешения сложившихся противоречий на разных уровнях для обеспечения позитивного отношения к окружающей действительности. Выражение целей-планируемых результатов применительно к данному компоненту осуществлялось нами на основе таксономии Кратволя и предполагает осуществление учащимися следующих действий [Синицын: 85]:

– *Воспринимать* учебную информацию о глобальных проблемах человечества, причинах, оказывающих влияние на их возникновение, и *реагировать* (проявлять интерес и переживать при обсуждении ситуаций, связанных с теми или иными группами проблем (продовольственной, международного терроризма и т. д.);

– *Осваивать установки о ценности устойчивого развития* (осмысливать и принимать ценностные установки, направленные на необходимость устойчивого развития и разрешения глобальных противоречий; проявлять собственную позицию при обсуждении глобальных проблем человечества, фактов, их подтверждающих, причин возникновения, путей решения);

– *Применять ценностные ориентации в деятельности* (пропагандировать знания о необходимости разрешения и устранения глобальных проблем человечества; участвовать в мероприятиях, посвященных вопросам изучения глобальных проблем человечества; исследовать влияние различных глобальных проблем человечества на жизне-

деятельность человека, общественные отношения и состояние окружающей среды; выполнять проекты, направленные на изучение глобальных проблем человечества).

Содержательный блок изучения глобальных проблем составляют обозначенные ранее шесть групп проблем, раскрываемых в различных контекстах, с соблюдением *логики* в представлении учебного содержания и *территориальной уровневости* проявления проблемы (глобальный – региональный (страновой) – локальный).

Процессуальный блок методической системы представлен формами, методами, приемами и технологиями обучения, имплементация которых осуществлялась нами в условиях не только урочной, но и внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность ввиду ограниченных временных возможностей на изучение данной темы в рамках традиционного урока позволяет подойти к их рассмотрению всесторонне с использованием различных образовательных форматов. Раскроем этот блок системы более подробно.

Изучение глобальных проблем осуществлялось поэтапно. На первом – **ориентирующем этапе** – учащиеся вовлекались в деятельность наблюдательно-фиксирующего характера, целью которой явилось формирование интереса к изучению глобальных проблем человечества и первичного представления о них. С первого урока географии в начале учебного года им был предложен формат работы «*Интернет-серфинг*», в рамках которого учащиеся на основе изучения новостных лент различных медиапорталов, социальных сетей выделяли наиболее острые проблемные ситуации в мире. Фиксация выделенных проблем осуществлялась в процессе заполнения специальной таблицы, размещенной на облачном сервисе Google:

Что?	Где?	Когда?	Почему?
------	------	--------	---------

Сопутствующим форматом работы на данном этапе стал *маптон* – *работа с картографическими онлайн-сервисами*, в ходе которого выделенные проблемы распределялись на группы, а места их проявления локализовывались на интерактивной карте, доступ для редактирования которой имелся у каждого учащегося. Ежедневно на уроке географии организовывался *информационный дайджест*, где шло представление выявленных проблем. Первый этап предшествовал изучению темы «Глобальные проблемы человечества», а информация, накопление шло в описанных форматах работы, использовалась в качестве примеров при рассмотрении предшествующих тем.

Второй этап – **понятийно-сущностный** – по времени реализации был приурочен к первому уроку темы «Глобальные проблемы человечества». В рамках этого этапа у учащихся формировалось понятие о глобальных проблемах человечества, их многообразии и причинах возникновения, су-

ществующих классификациях. Методическое пространство урока организовывалось на основе приемов технологии развития критического мышления в три стадии: вызова, осмысления, рефлексии. На этапе вызова актуализировались имеющиеся знания о глобальных проблемах человечества. С этой целью учащиеся совместно с учителем заполняли таблицу «З (знаю) – Х (хочу узнать) – У (узнал)». Смысловая стадия реализовывалась через приёмы «понятийное колесо» и «кластер» для выделения существенных признаков понятия «глобальные проблемы человечества» и формирования их пула, а также предполагала работу текстом И. Родионовой «Глобальные проблемы человечества» с использованием приема «чтение с пометками». Стадия рефлексии была отведена на составление акростиха с целью закрепления существенных признаков о глобальных проблемах человечества.

Систематизирующий этап имел своей целью изучение отдельных глобальных проблем человечества (представленных в учебнике в соответствии с минимумом содержания), причин их возникновения, регионов наиболее острого проявления и сценариев и путей решения. Реализация данного этапа также предполагала активное применение приемов технологии развития критического анализа и визуализации учебной информации. На данном этапе деятельность учащихся предполагала групповое взаимодействие. Каждая группа на основе различных информационных источников составляла «образ выбранной проблемы». Результатом работы становились кластеры или ментальные карты (по желанию учащихся). При обсуждении сценариев развития проблем и путей их решения активно применялся прием «корзина идей», по итогам составления которой в результате последующего обсуждения выбирались наиболее вероятные варианты проявления проблем в будущем и определялись мероприятия по их решению или снижению напряженности проявления. В рамках этого этапа существенное внимание уделялось изучению аспектов проявления проблем на уровне страны и региона, в котором проживают учащиеся. Для этого нами организовывались и проводились практические работы, в ходе которых учащиеся знакомились с методами изучения глобальных проблем и реализовывали исследовательские процедуры. Данные работы были предложены по отношению к проявлениям следующих проблем: экологической, демографической, продовольственной, уровня жизни, экстремизма и терроризма.

Синхронно с реализацией систематизирующего этапа в рамках внеурочной деятельности для учащихся была организован и проведен *тематический интеллектуальный марафон «Мир проблем – проблемы в мире»*. Основной формой организации деятельности по изучению глобальных проблем человечества нами были выбраны *web-квесты*,

реализованные с применением сервиса Jimdofree. Основу таких квестов составили сюжеты, связанные с проявлением проблем, не представленных в содержании темы или же фрагментарно в ней раскрытых. Так, например, один из квестов относился к довольно острой проблеме – проблеме водопользования. Структурно и содержательно квест включал несколько блоков, каждый из которых нес определенную смысловую нагрузку (значимость ресурса, балансовые запасы, неравномерность и трансграничность распределения ресурса как основа возникновения конфликтных ситуаций, наиболее острые конфликты водопотребления и их проявление, пути решения конфликтных ситуаций). В структуре каждого блока представлена информационная и исполнительская части. В исследовании учитывалось мнение ряда авторов о важности вовлечения учащихся в исследовательскую деятельность. Учащимся на этапе выбора тем исследования предлагались темы, связанные с глобальными проблемами. Представление результатов исследования осуществлялось в рамках научных сессий учащихся.

На последнем – **рефлексивно-оценочном этапе** – учащимся было предложено выразить свое отношение к одной из изученных проблем или отдельным аспектам ее проявления и представить его в современных видах и форматах, используемых в социальных сетях: видеобзор, инфографика, утренние страницы, философ в Инстаграме, мем и т. д.

Результативно-оценочный компонент методической системы детерминирован целями – планируемыми результатами обучения, связан с их диагностикой и представлен уровнями освоения учебного содержания о глобальных проблемах человечества, раскрываемыми через совокупность действий: припоминать, называть, показывать, определять, описывать, объяснять, оценивать, прогнозировать и т. д.

Таким образом, представленные в настоящей работе содержательные и методические основы изучения глобальных проблем человечества позволяют преодолеть инертность и традиционализм в их изучении и обеспечить комплексное рассмотрение с применением современных форматов взаимодействия участников образовательного процесса, содействующее достижению, с одной стороны, предметных и метапредметных образовательных результатов, а также осознанию ценностей устойчивого развития и формированию глобального стиля мышления.

Список литературы

География мира: в 3 т. / Н. В. Каледин и др.; под ред. Н. В. Каледина, Н. М. Михеевой. Москва: Изд-во «Юрайт», 2020. Т. 1: Политическая география и геополитика: учебник и практикум для вузов. 389 с.

Гладкий Ю.Н., Сухоруков В.Д. Экономическая и социальная география зарубежных стран: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 400 с.

Глобальные социоприродные процессы и системы: учебное пособие / И.И. Абылгазиев, Р.Р. Габдуллин, И.В. Ильин и др. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2011. 256 с.

Кондратьева И.В. Глобальные проблемы на планете и причины их возникновения // Актуальные проблемы экологии и природопользования: сб. ст. по материалам III Всерос. (национальной) науч.-практ. конф. / под общ. ред. С.Ф. Сухановой. 2019. С. 36–41.

Купряшкин И.В. Проблема классификации глобальных проблем современности // Вестник научных конференций. 2016. № 9–5 (13). С. 119–121.

Масленников М.И. Теоретико-методологические подходы к анализу и классификации глобальных проблем современности // Журнал экономической теории. 2010. № 3. С. 132–138.

Синицын И.С. Организация учебной деятельности учащихся по освоению содержания темы «Глобальные проблемы человечества» / И.С. Синицын, Т.И. Барабанова, Т.Г. Иванова и др. // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 83–88.

Синицын И.С., Купцов С.Е. Идеи глобализма и футуризма как концепты обновления содержания географического образования // Современное географическое образование: проблемы и перспективы развития: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. Москва, 2020. С. 27–31.

Социально-экономическая география: учебник для вузов / М.М. Голубчик, С.В. Макар, А.М. Носонов, Э.Л. Файбусович. Москва: Изд-во «Юрайт», 2020. 475 с.

Урсул А.Д. Становление глобального мышления: пространственно-временной ракурс // Пространство и время. 2012. № 3 (9). С. 61–67.

Чащин Е.В. Формирование представлений о глобальных проблемах современности в информационном обществе и источники спекуляций на этой теме // Вестник Пермского университета. Сер. Философия. Психология. Социология. 2013. № 1. С. 18–29.

References

Geografiya mira: v 3 t. T. 1. Politicheskaya geografiya i geopolitika [Geography of the world: in 3 vols. Vol. 1. Political geography and geopolitics]: uchebnik i praktikum dlya vuzov, ed. by N.V. Kaledina, N.M. Mixeevoj. Moscow, Yurajt Publ., 2020, 389 p. (In Russ.)

Gladkij Yu.N., Suxorukov V.D. *Ekonomicheskaya i socialnaya geografiya zarubezhnyx stran* [Economic and social geography of foreign countries]: uchebnik dlya stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya, Yu.N. Gladkij, V.D. Suxorukov. M., Akademiya Publ., 2013, 400 p. (In Russ.)

Globalnye socioprirodnye processyi sistemy [Global socio-natural processes and systems]: uchebnoe posobie, I.I. Abylgaziev, R.R. Gabdullin, I.V. Ilin et. al. M., Publ. Mosk. un-ta, 2011, 256 p. (In Russ.)

Kondrateva I.V. *Globalnye problemy na planete i prichiny ih vozniknoveniya* [Global problems on the planet and their causes]. *Aktualnye problem ekologii i prirodopolzovaniya* [Actual problems of ecology and nature management]: sbornik statej po materialam III Vserossijskoj (nacionalnoj) nauchno-prakticheskoy konferencii, S.F. Suxanovoj, 2019, pp. 36–41. (In Russ.)

Kupryashkin I.V. *Problema klassifikacii globalnyh problem sovremennosti* [The problem of classification of global problems of our time]. *Vestnik nauchnyh konferencij* [Scientific conference bulletin], 2016, № 9–5 (13), pp. 119–121. (In Russ.)

Maslennikov M.I. *Teoretiko-metodologicheskie podhody k analizu i klassifikacii globalnyh problem sovremennosti* [Theoretical and methodological approaches to the analysis and classification of global problems of our time]. *Zhurnal ekonomicheskoy teorii* [Journal of Economic Theory], 2010, № 3, pp. 132–138. (In Russ.)

Sinicyn I.S. *Organizaciya uchebnoj deyatel'nosti uchashehsya po osvoeniyu sodержaniya temy «Globalnye problemy chelovechestva»* [Organization of educational activities of students to master the content of the topic «Global problems of humanity»], I.S. Sinicyn, T.I. Barabanova, T.G. Ivanova, A.A. Arefeva. *Yaroslavl'skij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2016, № 6, pp. 83–88. (In Russ.)

Sinicyn I.S., Kupczov S.E. *Idey globalizma i futurizma kak koncepty obnovleniya sodержaniya geograficheskogo obrazovaniya* [Ideas of globalism and futurism as concepts of updating the content of geographical education]. *Sovremennoe geograficheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya: materialy IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Modern geographical education: problems and development prospects]. Moscow, 2020, pp. 27–31. (In Russ.)

Socialno-ekonomicheskaya geografiya [Socio-economic geography]: uchebnik dlya vuzov, M.M. Golubchik, S.V. Makar, A.M. Nosonov, E.L. Fajbusovich. Moscow, Yurajt Publ., 2020, 475 p. (In Russ.)

Ursul A.D. *Stanovlenie globalnogo myshleniya: prostranstvenno-vremennoj rakurs* [Formation of global thinking: space-time perspective]. *Prostranstvo i vremya* [Space and time], 2012, № 3 (9), pp. 61–67. (In Russ.)

Chashhin E.V. *Formirovanie predstavlenij o globalnyh problemah sovremennosti v informacionnom obshhestve i istochniki spekulyacij na etoj teme* [Formation of ideas about the global problems of our time in the information society and sources of speculation on this topic]. *Vestnik Permskogo universiteta. Ser. Filosofiya. Psixologiya. Sociologiya* [Bulletin of Perm University. Ser. Philosophy. Psychology. Sociology], 2013, № 1, pp. 18–29. (In Russ.)

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-193-201>
УДК 355:502

Селезнева Ольга Владимировна

Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева в г. Омске,
Омский автобронетанковый инженерный институт

Кузнецова Наталья Сергеевна

Костромской государственной университет

РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ ДЛЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Актуальность данной работы связана с недостаточным вниманием к теме методики обучения экологии в системе военного образования. Авторы на основе проведенного опроса утверждают, что для самостоятельной разработки системы учебных задач преподавателям вузов не хватает методического опыта и знаний. Цель статьи – определить ключевые требования, позволяющие разработать систему учебных задач на примере методических рекомендаций к системе учебных задач для экологической подготовки курсантов в рамках образовательного процесса военного вуза. Методологической базой послужили идеи деятельностного подхода, теории формирования предметных умений, а также труды ученых-методистов, раскрывающие психолого-педагогические аспекты применения учебных задач в процессе обучения для организации учебно-познавательной деятельности обучающихся. В качестве результатов исследования предложено обоснование модели разработки системы учебных задач на примере формирования экологической составляющей военно-профессиональных компетенций. Приведены примеры реализации междисциплинарных связей при разработке системы учебных задач, типология задач с учетом их использования на разных этапах формирования умственных действий, подход к разработке текстов задач, направленных на произвольное запоминание экологического материала. Текст содержит примеры авторских текстов экологических задач, ориентированных на подготовку курсантов по направлению специальности 23.05.02 «Транспортные средства специального назначения».

Ключевые слова: учебные задачи, решение задач, методика обучения экологии, военное образование.

Информация об авторах: Селезнева Ольга Владимировна, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3973-4418>, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физико-математических дисциплин Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева в г. Омске, Россия.

E-mail: olsel55@ya.ru

Кузнецова Наталья Сергеевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1818-3602>, кандидат технических наук, доцент Костромского государственного университета, г. Кострома, Россия.

E-mail: leto044@yandex.ru

Дата поступления статьи: 12.05.2020.

Для цитирования: Селезнева О.В., Кузнецова Н.С. Разработка системы учебных задач для экологической подготовки в военном вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETИКА. 2020. Т. 26, № 3. С. 193-201. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-193-201>.

Ol'ga V. Seleznyova

Military Academy of Material and Technical Support;
Omsk Tank-Automotive Engineering Institute

Natal'ya S. Kuznetsova

Kostroma State University

DEVELOPMENT OF A SYSTEM OF EDUCATIONAL TASKS FOR ENVIRONMENTAL TRAINING AT A MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The relevance of this work is due to the lack of attention to the topic of methods of teaching ecology in the system of military education. Based on the survey, the authors claim that military higher education institution teachers do not have enough methodological experience and knowledge to independently develop a system of educational tasks. The purpose of the article is to determine the key requirements for developing a system of educational tasks on the example of methodological recommendations for the system of educational tasks for environmental training of students in the educational process of a military higher education institution. The methodological basis included the ideas of the activity approach; theories of the formation of subject skills; as well as the works of methodologists, revealing the psychological and pedagogic aspects of the application of educational tasks in the learning process for the organisation of educational and cognitive activities of students. As the results of the research, the authors offer a justification for the model of developing a system of educational tasks on the example of the formation of the environmental component of military professional competences. The examples of interdisciplinary connections in the development of the system of learning tasks, types of tasks, taking into account their use in different stages of formation of mental actions, the approach to the drafting task, to involuntary memorisation is environmental material. The text contains examples of author's texts of environmental problems aimed at training military students in the specialty 23.05.02 «special purpose Vehicles».

Keywords: educational tasks, problem solving, methods of teaching ecology, military education.

Information about the authors: Ol'ga V. Seleznyova, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3973-4418>, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of physics and mathematics of the Military Academy of logistics named after General of the army Khrulyov in Omsk, Russia.

E-mail: olse155@ya.ru

Natal'ya S. Kuznetsova, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1818-3602>, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of Kostroma State University, Kostroma, Russia.

Article received: May 12, 2020.

For citation: Seleznyova O.V., Kuznetsova N.S. Development of a system of educational tasks for environmental training at a military higher education institution. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2020, vol. 26, № 3, pp. 193-201 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-193-201>.

Системы учебных задач (СУЗ) являются одним из дидактических средств формирования военно-профессиональных компетенций в период обучения курсантов в военном вузе [Грачев, Пономарева, Евдокимов; Данилов; Куприянова; Селезнева 2018б]. Зачастую для организации образовательного процесса в военном вузе дидактические материалы (включая учебные задачи) преподаватели разрабатывают самостоятельно. Это связано с рядом объективных обстоятельств, к примеру:

- преподавание осуществляется с учетом особенностей квалификационных требований к военно-профессиональной подготовке выпускников по их должностному предназначению, следовательно, учебный материал для формирования и контроля знаний и умений в каждом вузе министерства обороны Российской Федерации (МО РФ) должен иметь свои специфические особенности [Селезнева 2019];

- изменения в системе обязательных требований как к организации процесса обучения (например, создание информационной образовательной среды (ИОС)), так и к качеству подготовки выпускников военных вузов (смена образовательных стандартов, в связи с этим изменение учебных планов и т. п.) требуют внесения корректив в структуру и содержание учебно-методических материалов [Данилов];

- индивидуальный педагогический стиль преподавателя и преимущественно используемые педагогические технологии определяют тип и содержание учебно-методических материалов [Куприянова; Луговой; Федорова].

Выходит, что практически каждый преподаватель вовлечен в деятельность по разработке учебных задач. Данные опроса, проведенного в рамках учебно-методического сбора среди преподавателей военного вуза (сентябрь 2018 г.), показали, что самостоятельная разработка системы учебных задач не всегда привлекательна для преподавателей. Всего в опросе приняли участие 97 человек из числа профессорско-преподавательского состава с опытом педагогической работы более 5 лет. Анализ результатов позволяет судить о том, что причины нежелания самостоятельно разрабатывать системы учебных задач связаны с:

- низкой мотивацией (62 %);
- недостаточными методическими знаниями (60 %);

- отсутствием опыта методической деятельности по самостоятельному проектированию задач и созданию систем учебных задач (93 %), а также опыта организации учебно-познавательной деятельности на основе использования системы учебных задач (55 %).

В то же время большинство опрошенных (82 %) признает, что владение методическими навыками проектирования дидактических материалов, включая разработку и использование системы учебных задач, безусловно, способно улучшить качество процесса подготовки обучающихся.

В связи с этим цель нашего исследования заключается в разработке общих положений проектирования системы учебных задач. В рамках данной статьи остановимся на решении частной дидактической задачи – обосновании способа выбора тематики и содержания учебных задач на примере разработки СУЗ для экологической подготовки курсантов в рамках образовательного процесса военного вуза, поскольку:

- методика обучения военной экологии – довольно молодая отрасль педагогической науки, еще не накоплен достаточный опыт и «банк» типовых дидактических материалов;

- зачастую преподаватели военной экологии выбирают стратегию преподавания, аналогичную гражданским вузам, или преподают курс общей экологии, что само по себе вызывает резкую критику со стороны руководства и преподавателей военно-профессиональных дисциплин;

- в ряде случаев к преподаванию дисциплины привлекаются военные специалисты, имеющие недостаточные навыки методической деятельности в области преподавания экологии;

- военная экология как дисциплина является непрофилирующей в подготовке военного специалиста, обеспечена малым количеством зачетных единиц (2–3), но современные стандарты предполагают высокие требования экологической компетентности современного специалиста [Селезнева 2018б, 2019].

Методологическую основу исследования составили:

- идеи возможности достижения полноценного образовательного результата при условии применения знаний для решения практических задач (А.А. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Г.А. Балл, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя и др.); интегративный

подход к определению дидактических функций учебных задач (Г.И. Саранцев); понимание задачи как знаковой модели проблемной ситуации (Л.М. Фридман);

– положения теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин);

– теоретические подходы к созданию образовательной среды для формирования эколого-ориентированного мировоззрения личности специалиста (А.В. Иващенко, В.И. Панов, А.В. Гагарин).

Изучен и обобщен психолого-педагогический опыт:

– классификации учебных задач (Т.А. Батяева, Д.А. Толлингерова, О.Н. Пономарева и др.);

– разработки учебных задач для реализации принципов развивающего обучения (А.В. Усова, В.А. Шелонцев и др.);

– применения задач в процессе обучения (В.А. Далингер, Н.А. Ждан, Д.Н. Турчен и др.), в том числе в военных вузах (О.Н. Пономарева, Р.М. Данилов, А.В. Зыкова, Т.А. Кононова, Л.Н. Костина и др.);

– принципы, подходы, методы проектирования учебных задач (Н.А. Жигачева, Н.Г. Рыженко, В.А. Шелонцев, С.А. Куприянова, И.Р. Федорова, К.И. Луговской и др.).

– психолого-педагогические принципы формирования профессионального мышления военного специалиста (О.Н. Пономарева, О.О. Полякова, А.А. Петрусевич и др.).

Роль и место учебных задач по экологии в военном образовании

Одним из важнейших составляющих требований к военно-профессиональной подготовке в вузах МО РФ следует считать формирование способности организовывать проведение мероприятий по обеспечению экологической безопасности при решении военно-профессиональных задач в повседневной деятельности войск. Для этого необходимо, чтобы у курсанта были сформированы:

– знания об особенностях функционирования военных экологических систем;

– умение оценить вклад различных источников загрязнения в воинской части на окружающую среду;

– умение организовывать экологическую работу с личным составом;

– навыки минимизации негативного влияния эксплуатационной и служебной деятельности на экологическую обстановку;

Следуя за идеями А.В. Усовой [Усова], Т.В. Габай [Габай], утверждаем, что учебные задачи должны быть направлены на подготовку к выполнению экологических мероприятий в контексте военной службы адекватно возникающей ситуации. Это предполагает:

– наличие в постоянной памяти информации обо всех типах экологических требований, которые должны быть соблюдены в связи с выполнением курсантом своих обязанностей согласно должностному предназначению;

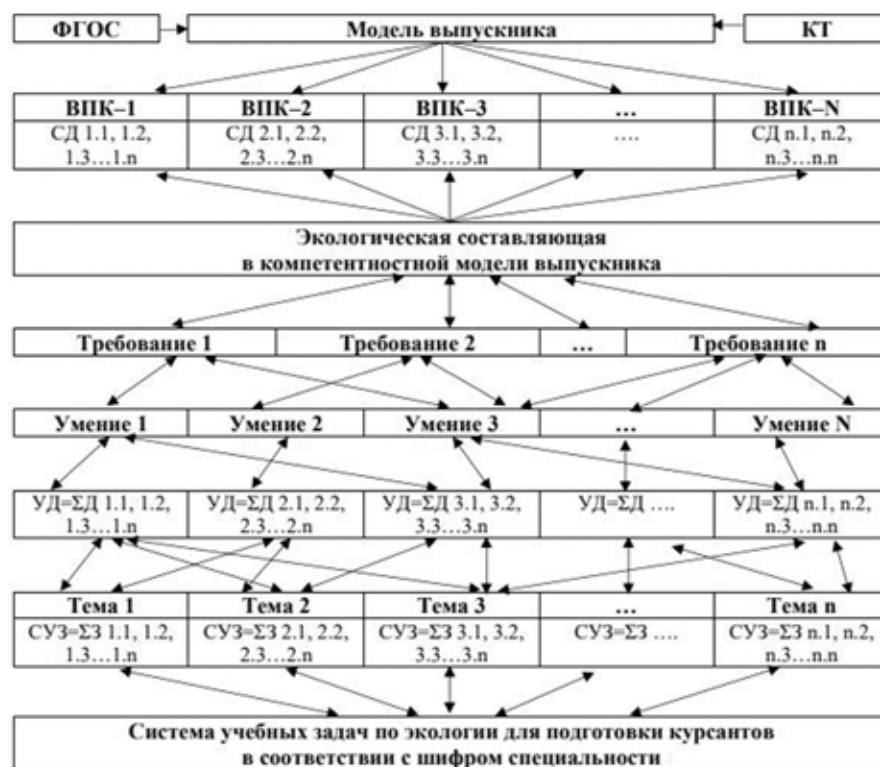


Рис. 1. Модель разработки системы учебных задач на примере формирования экологической составляющей военно-профессиональных компетенций (ВПК):

СД – способ деятельности, УД – учебные действия, Д – действия, СУЗ – система учебных задач, З – задача

- возможность оценки степени неблагополучия экологической обстановки в зоне ответственности;
- практическую деятельность по предупреждению или ликвидации последствий негативного воздействия.

Опираясь на опыт методистов В.А. Байдак [Байдак], И.В. Герасимовой [Герасимова], В.А. Шелонцева [Шелонцев 2007; Шелонцев и др. 2019], рассмотрим принципы отбора содержания для разработки СУЗ.

Отбор содержания учебных задач

Выбор тематики учебных задач в первую очередь определяется соответствием результатам освоения дисциплины «Экология», согласно квалификационными требованиями к военно-профессиональной подготовке выпускников (рис. 1).

Исходя из схемы на рисунке 1, очевидно, что для осуществления экологосообразных практических действий в контексте выполнения военно-профессиональных задач в образовательном процессе курсант должен научиться решить учебные задачи, направленные на изучение:

- свойств военных экосистем как частного случая эколого-экономических систем;
- целей, задач и порядка проведения производственного экологического контроля в воинских частях;
- порядка оценки экологической обстановки на военном объекте (в частности, в жилищно-казарменной зоне, парке воинской части, на территории тактического поля, танкодрома и т. п.);
- системы мероприятий обеспечения экологической безопасности в воинской части;
- характера организации и выполнения мероприятий по ликвидации загрязнений в подразделении.

Для этого система учебных задач должна включать как качественные, так и количественные учебные задачи. Качественные задачи выступают в виде средства усвоения понятийно-терминологического аппарата и развития способностей к:

- определению значимости экологических факторов в процессе военной деятельности;
- прогнозированию последствий своей профессиональной деятельности с точки зрения биосферных процессов;
- выработке предложений по организации и проведению природоохранных мероприятий по обеспечению экологической безопасности в подразделении.

Решение количественных задач необходимо для усвоения методик расчетов, которые, с одной стороны, необходимы для осознания особенностей военно-антропогенной нагрузки в местах дислокации войск (в первую очередь посредством содержания части задания), с другой – для возможности использования при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ по техническим дисциплинам:

1. Расчет расстояния от источника выброса, на котором достигается величина максимальной приземной концентрации вредных веществ (X_m).
2. Расчет концентрации в любой точке по оси распространения загрязнения (C_x).
3. Расчет индекса загрязнения и оценка качества воды, атмосферного воздуха (ИЗА, ИЗВ).
4. Экологическое нормирование и определение степени загрязнения почвы (Z_n).
5. Расчет предельно допустимого количества отходов на военном объекте (ПДК).
6. Расчет и оценка качества атмосферного воздуха в период массового выхода автомобильной техники ($G_p, C_p, ИЗА$).
7. Расчет и корректировка санитарно-защитной зоны вокруг парка воинской части.
8. Расчет платы за загрязнение окружающей среды в районе дислокации войск (сил).

Выбор данной тематики полностью соответствует требованиям к экологической составляющей военно-профессиональных компетенций военнослужащих, напрямую не связанных с деятельностью по обеспечению экологической безопасности войск.

Число учебных задач в системе будет определяться необходимостью сначала поэтапно отработать каждое действие в развернутом виде [Габай, Шелонцев 2007]. Поэтому для подготовки к выполнению военно-профессиональных задач курсанта в период обучения в военном вузе учат решать разнообразные учебные ситуации и задачи, направленные на отработку мелких операций и промежуточных действий в составе сложных видов военно-профессиональной деятельности.

Междисциплинарный характер учебных задач

Реализация принципа междисциплинарности является одним из приоритетных дидактических требований к учебным задачам для обучающихся военных вузов.

Формирование способности к экологически обоснованной военно-профессиональной деятельности предполагает обязательную реализацию преемственных и перспективных связей с профильными дисциплинами вуза [Пономарева и др.; Полякова; Селезнева 2018б], которые находят отражение в следующих сочетаниях (табл. 1.), глубину и степень интеграции разработчик определяет, исходя из целей учебного курса, степени вклада формируемых учебных действий в военно-профессиональные компетенции обучающегося (рис. 1).

Уровень реализации междисциплинарности: теоретические знания по эксплуатационной деятельности в мирное время при штатной ситуации (I–I–A) предполагает решение задач, приведенных в примере 1.

Пример задачи 1. Используя данные об удельных выбросах угарного газа грузовыми машинами Урал 4320, определить загрязнение приземного

Таблица 1

Уровни реализации междисциплинарных связей при разработке системы учебных задач

Уровни реализации принципа междисциплинарности при разработке учебных задач <i>по предмету познания</i>		
I. Теоретические знания		II. Способ деятельности
<i>по типу военно-профессиональной задачи</i>		
1. Эксплуатационная	2. Служебная	3. Военно-педагогическая
<i>по типу ситуации в повседневной деятельности войск</i>		
А. Штатная		Б. Чрезвычайная



Рис. 2. Соотнесение этапов и форм использования учебных задач в образовательном процессе

сложения воздуха в рабочей зоне ПТОРа спустя 10 минут работы двигателя внутреннего сгорания на холостом ходу. Реализация междисциплинарных связей с дисциплинами: «Термодинамика и теплопередача» в части актуализации сведений о влиянии на уровень выбросов вредных веществ с отработавшими газами в атмосферу режима работы двигателя; «Эксплуатация и диагностика военных гусеничных и колесных машин (ВГ и КМ)» в части актуализации сведений об организации работы в парке».

Уровень реализации междисциплинарности: способ служебной деятельности в мирное время при штатной ситуации (II-2-A, II-3-B) предполагает решение задач, приведенных в примере 2.

Пример задачи 2. Предложить план мероприятий по ликвидации загрязнений в парке воинской части. Реализация междисциплинарных связей

с дисциплинами: «Правоведение» в части формирования умения принимать на правовой (эколого-правовой) основе решения при рассмотрении вопросов, возникающих в процессе повседневной деятельности; «Управление подразделениями в мирное время» в части ознакомления с особенностями планирования природоохранной работы и осуществления текущей природоохранной деятельности в воинских частях; «Организация работы с личным составом» в части осуществления перспективного и текущего планирования работы с личным составом в подразделении, «Эксплуатация и диагностика ВГ и КМ» в части актуализации экологических требований, предъявляемых к паркам воинских частей.

Реализация междисциплинарных связей на уровне выполнения учебных задач способствует

формированию системности знаний, осознанности умений и, как следствие, прочности формируемых военно-профессиональных компетенций [Селезнева 2018а, 2018б].

Типология задач с позиции этапов использования в образовательном процессе

На рисунке 2 показаны этапы использования учебных задач в образовательном процессе, согласно логике поэтапного формирования умственных действий [Чаплыгин]. При этом следует учитывать, что:

- этапы мотивации и составления схемы ориентировочной основы действий возможно осуществлять на лекционных занятиях;

- при переходе к этапу материального действия – коллективно выполняемой лабораторной работе или материализованным действиям на практическом занятии – коллективной познавательной деятельности, осуществляемой через этап внешней речи, уровень самостоятельности обучающихся должен возрастать;

- внеаудиторная самостоятельная работа курсантов должна рассматриваться как проведение нового знания через внешнеречевой этап и/или два последних этапа: внутренней речи и умственного действия. Так как эти два этапа проходят без непосредственного участия преподавателя, то это и определяет минимальное его участие во внеаудиторной работе курсантов и создает предпосылки для ее максимальной самостоятельности;

- функциональность сформированных учебных действий может быть проверена при выполнении задач военной службы.

Рассмотрим пример задач, используемых на разных этапах формирования деятельности по оценке экологической обстановки:

- на этапах мотивации и усвоения алгоритма действий: *пример задачи 3*. При обслуживании свинцово-кислотного аккумулятора в воздухе аккумулятора оказывается до 24 г испарений серной кислоты. Каким образом возможно оценить, насколько неблагоприятно влияние данного фактора на самочувствие военнослужащих в этом помещении;

- на этапе практической деятельности и усвоения экспериментальных навыков: *пример задачи 4*. Оцените экологическое состояние атмосферного воздуха рабочей зоны по трем загрязняющим веществам, используя в качестве аналитического средства универсальную портативную экспресс-лабораторию «Элиос-01»;

- во внеаудиторной самостоятельной работе: *пример задачи 5*. Разработайте инструкцию по уменьшению концентрации основных загрязняющих веществ в воздухе рабочей зоны пункта технического обслуживания и ремонта (ПТОРа).

Формирование умственных действий через последовательный ряд взаимосвязанных этапов по-

зволяет сформировать такие качества, как полнота и осознанность.

Учебные задачи как средство непроизвольного запоминания

Любой учебный материал может быть вовлечен в деятельность по его непроизвольному запоминанию [Шелонцев 2019]

Например, для запоминания условий определения экологической обстановки в непроизвольной форме можно предложить несколько вариантов задач, условия которых подобраны таким образом, чтобы предметом познавательной деятельности являлось отношение фактической концентрации загрязняющего вещества к ПДК, которое позволяет судить об экологической обстановке на интересующем нас объекте.

Пример задачи 6. Пользуясь таблицей предельно допустимых концентраций (ПДК) загрязняющих веществ в атмосферном воздухе населенных мест, установить признаки сходства и различия между следующими данными о фактических концентрациях (C_f): диоксида азота ($0,03 \text{ мг/м}^3$), бенз(а)пирена ($0,001 \text{ мкг/м}^3$), бензина (5 мг/м^3), диоксида серы ($0,035 \text{ мг/м}^3$), тетраэтилсвинца ($0,00004 \text{ мг/м}^3$).

Пример задачи 7. Исключите одно «лишнее» значение концентрации: аммиак ($0,04 \text{ мг/м}^3$), бутан (200 мг/м^3), взвешенные вещества ($1,5 \text{ мг/м}^3$), нитробензол ($0,008 \text{ мг/м}^3$), ртуть ($0,0003 \text{ мг/м}^3$).

Пример задачи 8. Среди приведенных ниже концентраций загрязняющих атмосферный воздух веществ выбрать то значение, которое соответствовало бы относительно удовлетворительно экологической обстановке на исследуемой территории (как если бы загрязнение было представлено одним веществом, без учета степени его опасности): бенз(а)пирен ($0,1 \text{ мг/м}^3$), бензин (150 мг/м^3), взвешенные вещества ($0,17 \text{ мг/м}^3$), тетраэтилсвинец ($0,07 \text{ мг/м}^3$), фосфин ($0,1 \text{ мг/м}^3$).

Пример задачи 9. В солдатской казарме разбился медицинский ртутный термометр. Вся ртуть испарилась. Вес испарившейся ртути $0,5 \text{ г}$, предельно допустимая концентрация (ПДК) паров ртути в воздухе $0,3 \text{ мкг/м}^3$. Можно ли находиться в помещении с образовавшимися парами ртути, если его размеры $6 \times 8 \times 3 \text{ м}^3$?

В процессе последовательного решения представленных задач обучающиеся запоминают алгоритм оценки экологической обстановки, и при этом в формате непроизвольного запоминания фиксируется фактический и нормативный учебный материал.

Создание системы учебных задач предполагает включение учебных задач на усвоение отдельных действий и операций в составе деятельности с последующим их объединением как на уровне внутрипредметных связей, так и на более сложном уровне междисциплинарной интеграции с последующим использованием формируемых умений

для выполнения стандартных (шаблонных, типовых, распространенных) и нестандартных (в условиях чрезвычайных ситуаций или при выполнении деятельности в незнакомых условиях) военно-профессиональных задач в условиях реальной военной службы. Система учебных задач должна включать задачи не только на формирование теоретических знаний и практических навыков, но и опыта творческой и эмоционально-ценностной деятельности [Грачев, Пономарева, Евдокимов].

В результате проведенных теоретических и практических исследований можно выделить следующие перспективные направления совершенствования методики разработки системы учебных задач для экологической подготовки курсантов военных вузов:

- создание цикла методических занятий с преподавателями по разработке и использованию в практике обучения системы учебных задач;

- проектирование базовой структуры и содержания системы учебных задач по военной экологии, которая может быть адаптирована к образовательному процессу в военном вузе любой специализации;

- создание единого банка учебных задач военно-ориентированного профиля общеэкологической тематики и задач, составленных с учетом военной специальности и специализации подготовки для применения как в рамках образовательного процесса по дисциплинам «Экология», «Экологические основы природопользования», так и на занятиях по профессионально-должностной подготовке офицеров;

- уточнение методики использования их в практике обучения военного вуза для реализации содержательно-деятельностных связей экологии с дисциплинами разных циклов;

- совершенствование методики разработки системы учебных задач для экологической подготовки иностранных военнослужащих, обучающихся в вузах МО РФ.

Список литературы

Байдак В.А. Алгоритмическая направленность обучения математике: книга для учителя. Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. 100 с.

Габай Т.В. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 240 с.

Герасимова И.В., Шелонцев В.А. Технология проектирования систем задач: определение химических понятий: учеб.-метод. пособие. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2004. 28 с.

Грачев И.И., Пономарева О.Н., Евдокимов О.В. Разработка учебных материалов высшей военной школы в соответствии с паспортом компетенции // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1 (ч. 1). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19233> (дата обращения: 03.10.2018).

Данилов Р.М. О некоторых особенностях формирования фондов оценочных средств в ДВЮИ МВД России // Совершенствование образовательных программ, планирование и реализация учебного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ВО: материалы межвуз. учеб.-метод. конф.; под ред. В.А. Гусева, В.В. Омеляновича, Л.В. Леонovich. Омск: Омская академия МВД России. 2018. Вып. 2. С. 38–42.

Куприянова С.А. Учебная задача как средство формирования профессиональных компетенций будущего учителя // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-zadacha-kak-sredstvo-formirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy-buduschego-uchitelya> (дата обращения: 09.04.2020).

Луговской К.И. Системы учебных задач в курсе информатики: требования, цели и свойства // Вестник Московского университета. Сер. Педагогическое образование. 2016. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemy-uchebnyh-zadach-v-kurse-informatiki-trebovaniya-tseli-i-svoystva> (дата обращения: 09.04.2020).

Пономарева О.Н., Целыковских А.А., Пятин М.А., Грачев И.И. Высшее образование: тестовые задания эколого-ориентированного содержания // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. 2016. № 2 (38). С. 179–189.

Полякова О.О. Формирование профессионального мышления: проблема универсальной теоретической модели // Интеграция образования. 2003. № 2. С. 141–145.

Селезнева О.В. Содержание курса экологии для обучения специалистов автотехнического обеспечения войск // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018а. № 2 (32). С. 134–142.

Селезнева О.В. Экологическая компетентность в модели выпускника военного вуза // Мир образования – образование в мире. 2018б. № 1 (69). С. 81–89.

Селезнева О.В. Оценка качества экологической подготовки военного специалиста в рамках образовательного процесса в вузе // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2019. № 1 (35). С. 122–130.

Усова А.В. Совершенствование системы естественнонаучного образования в школе. Цели, задачи исследования, поиск методов и средств их решения: монография / А.В. Усова, М.Д. Даммер, В.С. Елагина, М.Ж. Симонова. Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2002. 135 с.

Федорова И.Р. Теоретические аспекты системы проектирования учебных задач для формирования общих компетенций студентов системы среднего

профессионального образования // Ped.Rev. 2017. № 3 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-sistemy-proektirovaniya-uchebnyh-zadach-dlya-formirovaniya-obschih-kompetentsiy-studentov-sistemy-srednego> (дата обращения: 09.04.2020).

Чаплыгин В.Ф. Поэтапное формирование умственных действий и понятий // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poetapnoe-formirovanie-umstvennyh-deystviy-i-ponyatiy> (дата обращения: 13.04.2020).

Шелонцев В.А., Логиновская Е.В., Ждан Н.А. Проектирование и использование систем учебных задач для формирования предметных умений школьников // Омский научный вестник. 2007. № 4 (58). С. 168–170.

Шелонцев В.А., Герасимова И.В., Пашина М.В., Аблова И.М. Сравнительный анализ продуктивности запоминания учебного материала по химии и биологии // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2019. № 4 (38). С. 114–122.

References

Bajdak V.A. *Algoritmicheskaya napravlenost' obucheniya matematike: kniga dlya uchitelya* [Algorithmic orientation of teaching mathematics: a book for teachers]. Omsk, Publishing House Of OmGPU, 1999, 100 p. (In Russ.)

Gabay T.V. *Pedagogical psychology: textbook for students of higher educational institutions* [Educational psychology: textbook for students of higher educational institutions]. Moscow, Akademiya, 2003, 240 p. (In Russ.)

Gerashimova I.V., Sheloncev V.A. *Tekhnologiya proektirovaniya sistem zadach: opredelenie himicheskikh ponyatij: uchebno-metodicheskoe posobie* [Technology for designing task systems: definition of chemical concepts: educational and methodological guide]. Omsk, Publishing House Of OmGPU, 2004, 28 p. (In Russ.)

Grachev I.I., Ponomareva O.N., Evdokimov O.V. *Razrabotka uchebnyh materialov vysshej voennoj shkoly v sootvetstvii s pasportom kompetencii* [Development of educational materials of the higher military school in accordance with the passport of competence]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2015, № 1 (part 1). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19233> (access date: 03.10.2018). (In Russ.)

Danilov R.M. *O nekotorykh osobennostyakh formirovaniya fondov ocenочnyh sredstv v DVYUI MVD Rossii* [About some features of formation of assessment funds in the DVYUI MVD Rossii]. *Sovershenstvovanie obrazovatel'nykh programm, planirovanie i realizaciya uchebnogo processa v sootvetstvii s trebovaniyami FGOS VO: materialy mezhvuz. ucheb.-metod. konf. pod*

red. V.A. Guseva, V.V. Omel'yanovicha, L.V. Leonovich [Improvement of educational programs, planning and implementation of the educational process in accordance with the requirements FGOS VO: materials of the interuniversity educational and methodological conference edited by V.A. Guseva, V.V. Omel'yanovicha, L.V. Leonovich]. Omsk, Omskaya akademiya MVD Rossii, 2018, № 2, pp. 38–42. (In Russ.)

Kupriyanova S.A. *Uchebnaya zadacha kak sredstvo formirovaniya professional'nykh kompetencij budushchego uchitelya* [Educational task as a means of forming professional competencies of future teachers]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma state University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociogenetics], 2016, № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-zadacha-kak-sredstvo-formirovaniya-professionalnykh-kompetentsiy-budushchego-uchitelya> (access date: 09.04.2020). (In Russ.)

Lugovskoj K.I. *Sistemy uchebnykh zadach v kurse informatiki: trebovaniya, celi i svoystva* [Systems of educational tasks in the course of computer science: requirements, goals and properties]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie* [Bulletin of the Moscow University. Series 20. Pedagogical education], 2016, № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemy-uchebnykh-zadach-v-kurse-informatiki-trebovaniya-tseli-i-svoystva> (access date: 09.04.2020). (In Russ.)

Ponomareva O.N., Celykovskih A.A., Pyatin M.A., Grachev I.I. *Vysshee obrazovanie: testovye zadaniya ekologo-orientirovannogo soderzhaniya* [Higher education: environmental-oriented test tasks]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenij. Povolzhskij region* [News of higher educational institutions. Volga region], 2016, № 2 (38), pp. 179–189. (In Russ.)

Polyakova O.O. *Formirovanie professional'nogo myshleniya: problema universal'noj teoreticheskoy modeli* [Formation of professional thinking: the problem of a universal theoretical model]. *Integraciya obrazovaniya* [Integration of education], 2003, № 2, pp. 141–145. (In Russ.)

Selezneva O.V. *Soderzhanie kursa ekologii dlya obucheniya specialistov avtotekhnicheskogo obespecheniya vojsk* [The content of the ecology course for training specialists in automotive support of troops]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya* [The science of man: humanitarian research], 2018a, № 2 (32), pp. 134–142. (In Russ.)

Selezneva O.V. *Ekologicheskaya kompetentnost' v modeli vypusknika voennogo vuza* [Environmental competence of a military university graduate]. *Mir obrazovaniya – Obrazovaniye v mire* [World of education – education in the world], 2018b, № 1 (69), pp. 81–89. (In Russ.)

Selezneva O.V. *Ocenka kachestva ekologicheskoy podgotovki voennogo specialista v ramkah*

obrazovatel'nogo processa v vuze [Assessment of the quality of environmental training of military specialists in the educational process at the University]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya* [The science of man: humanitarian research], 2019, № 1 (35), pp. 122–130. (In Russ.)

Usova A.V. *Sovershenstvovanie sistemy estestvennonauchnogo obrazovaniya v shkole. Celi, zadachi issledovaniya, poisk metodov i sredstv ih resheniya: monografiya* [Improving the system of natural science education in schools. Research goals and objectives, search for methods and means of their solution: monograph]. Chelyabinsk, IIUMC Obrazovanie Publ., 2002, 135 p. (In Russ.).

Fedorova I.R. *Teoreticheskie aspekty sistemy proektirovaniya uchebnyh zadach dlya formirovaniya obshchih kompetencij studentov sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya* [Theoretical aspects of the system of designing educational tasks for the formation of General competencies of students of secondary vocational education], 2017, № 3 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-sistemy-proektirovaniya-uchebnyh-zadach-dlya-formirovaniya-obshchih-kompetentsiy-studentov->

sistemy-srednego (reference date: 09.04.2020). (In Russ.)

CHaplygin V.F. *Poetapnoe formirovanie umstvennyh deystvij i ponyatij* [Step-by-step formation of mental actions and concepts]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl pedagogical Bulletin], 2010, № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poetapnoe-formirovanie-umstvennyh-deystviy-i-ponyatij> (access date: 13.04.2020). (In Russ.).

SHeloncev V.A., Loginovskaya E.V., ZHDan N.A. *Proektirovanie i ispol'zovanie sistem uchebnyh zadach dlya formirovaniya predmetnyh umenij shkol'nikov* [Designing and using systems of educational tasks for the formation of students' subject skills]. *Omskij nauchnyj vestnik* [Omsk scientific Bulletin], 2007, № 4 (58), pp. 168–170. (In Russ.).

SHeloncev V.A., Gerasimova I.V., Pashina M.V., Ablova I.M. *Sravnitel'nyj analiz produktivnosti zapominaniya uchebnogo materiala po himii i biologii* [Comparative analysis of the productivity of memorizing educational material in chemistry and biology]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya* [The science of man: humanitarian research], 2019, № 4 (38), pp. 114–122. (In Russ.).

Чистякова Вера Васильевна
Череповецкий государственный университет
Арюхина Елена Геннадьевна
Череповецкий государственный университет
Зайцева Татьяна Александровна
Череповецкий государственный университет
Миронова Эльвира Геннадьевна
Череповецкий государственный университет

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ОПТИМИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ЗАОЧНОМ ОТДЕЛЕНИИ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В статье рассматриваются возможности и ограничения использования технологии смешанного обучения для организации самостоятельной работы студентов заочного отделения в межсессионный период. В работе представлена авторская модель преподавания иностранного языка на заочном отделении языкового вуза, разработанная на основе анализа собранных статистических данных и существующих теоретических подходов к структуре заочного обучения. Предлагаемая модель позволяет сгладить противоречия между объемом предусмотренной программой самостоятельной работы учащихся и низким уровнем образовательной компетенции у студентов заочного отделения. Опираясь на данные результатов исследования, авторы приходят к выводу об эффективности использования предлагаемой модели для развития учебной и иноязычной коммуникативной компетенции студентов, а также их интеграции в активную образовательную среду вуза.

Ключевые слова: заочное обучение, модели смешанного обучения, обучение иностранному языку в вузе, языковое образование, медиакомпетентность.

Информация об авторах: Чистякова Вера Васильевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5667-9639>, кандидат педагогических наук, доцент, Череповецкий государственный университет, г. Череповец, Россия.

E-mail: chistyakova.vera2@gmail.com

Арюхина Елена Геннадьевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1479-3446>, кандидат филологических наук, доцент, Череповецкий государственный университет, г. Череповец, Россия.

E-mail: thearyukhins@yandex.ru

Зайцева Татьяна Александровна, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5647-8888>, кандидат филологических наук, доцент, Череповецкий государственный университет, г. Череповец, Россия.

E-mail: tazaitceva@chsu.ru

Миронова Эльвира Геннадьевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7211-8273>, кандидат филологических наук, доцент, Череповецкий государственный университет, г. Череповец, Россия.

E-mail: egmironova@chsu.ru

Дата поступления статьи: 04.06.2020.

Для цитирования: Чистякова В.В., Арюхина Е.Г., Зайцева Т.А., Миронова Э.Г. Смешанное обучение как способ оптимизации преподавания иностранного языка на заочном отделении языкового вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 202-207. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-202-207>.

Vera V. Chistyakova
Cherepovets State University
Yelena G. Aryuhina
Cherepovets State University
Tat'yana A. Zaytseva
Cherepovets State University
E'lvira G. Mironova
Cherepovets State University

BLENDED LEARNING AS A WAY TO OPTIMIZE THE TEACHING OF A FOREIGN LANGUAGE AT THE CORRESPONDENCE DEPARTMENT OF A LANGUAGE UNIVERSITY

The article considers the possibilities and limitations of blended learning technology for part-time students' self-study arrangement in the intersessional period. The authors present a model of foreign language teaching at the extra-mural department of the linguistic higher education institution developed on the basis of the collected statistical data analysis and the existing theoretical approaches to the structure of distance learning. The proposed model allows bridging the gap between the amount of expected self-study and the level of autonomous learning skills of students, their need for permanent feedback and amount of time provided for the teacher. The research results reveal the proposed model effectiveness for the development of educational and foreign-language communicative competence of students, as well as for their integration into the active university educational environment.

Keywords: distance learning, blended education models, foreign language teaching at higher education institution, foreign language education, media competency.

Information about the authors: Vera V. Chistyakova, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5667-9639>, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Cherepovets State University, Cherepovets, Vologda Region, Russia.

E-mail: chistyakova.vera2@gmail.com

Yelena G. Aryuhina, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1479-3446>, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Cherepovets State University, Cherepovets, Russia.

E-mail: thearyuhins@yandex.ru

Tat'yana A. Zaytseva, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5647-8888>, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Cherepovets State University, Cherepovets, Vologda Region, Russia.

Email: tazaitceva@chsu.ru

El'vira G. Mironova, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7211-8273>, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Cherepovets State University, Cherepovets, Vologda Region, Russia.

Email: egmironova@chsu.ru

Article received: June 4, 2020.

For citation: Chistyakova V.V., Aryuhina Ye.G., Zaytseva T.A., Mironova E.G. Blended learning as a way to optimize the teaching of a foreign language at the correspondence department of a language university. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 3, pp. 202-207 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-202-207>.

Зачное образование имеет огромный потенциал, так как является доступным для различных слоев населения, экономически выгодным и позволяет легче выстраивать индивидуальный образовательный маршрут для каждого учащегося. В то же время действующая система заочного языкового образования не способна обеспечить качественную подготовку специалистов в полном объеме в первую очередь из-за организационных и технических проблем, не позволяющих должным образом организовать работу преподавателя.

На сегодняшний день накоплен богатый практический материал, связанный с использованием разных платформ для организации самостоятельной работы студентов, контроля сформированных навыков и даже создания полноценных дистанционных курсов [Быкова: 1]. Опыт организации методического сопровождения и собственно обучения иностранному языку на заочном отделении вуза может быть полезен и для организации самостоятельной работы студентов дневного отделения, особенно теперь, когда образовательные учреждения вынуждены переходить на дистанционные формы обучения.

Однако, учитывая небольшое количество оплаченного времени и ресурсов, отведенных преподавателю на разработку и обеспечение курса, без административной поддержки подобные формы работы не всегда могут обеспечить студентам качественную обратную связь и методическое сопровождение. В условиях сложившейся системы заочного обучения роль преподавателя и вопросы организации его работы представляются нам недооцененными и, как следствие, недостаточно разработанными. Тем не менее вышеперечисленные факторы необходимо рассматривать в комплексе как часть многокомпонентной образовательной структуры, в которой организация и функционирование каждого из компонентов определяют эффективность процесса.

Для этого, описывая специфику заочного языкового обучения, следует определить ключевые

понятия. Определения заочной и очно-заочной форм обучения не до конца сформулированы действующими нормативными правовыми актами. Методические рекомендации Министерства образования и науки РФ от 20 июля 2015 г. № 06-846 по организации учебного процесса по очно-заочной и заочной формам обучения определяют заочное обучение как процесс, сочетающий в себе черты самостоятельной подготовки и очного обучения и отличающийся этапностью. На первом этапе обучающийся самостоятельно осваивает базовые знания, умения, компетенции, на втором преподаватель проводит проверку освоенного материала. Эти этапы, как правило, определяются в соответствии с графиком учебного процесса образовательной программы. В педагогической литературе заочное обучение в основном понимается как форма подготовки специалистов без отрыва от трудовой деятельности [Голицына: 3].

К недостаткам заочного обучения обычно относят: отсутствие контакта между преподавателем и студентом в период между сессиями, невозможность оперативного получения консультации при решении учебных задач и отсутствие общения в студенческой среде. Однако в рамках прохождения образовательной программы *44.03.01 Педагогическое образование. Иностранный язык (заочное отделение)* непрерывность обучения иностранному языку и обратной связи с преподавателем стала важной задачей, так как изучение иностранного языка требует системного подхода.

Рассмотрев все варианты, при обучении иностранному языку на заочном отделении ЧГУ мы выбрали такую форму, как смешанное обучение (Blended Learning Method). Такой подход позволяет контролировать темп и путь изучения материала.

Смешанное обучение – это образовательная концепция, в рамках которой студент получает знания и самостоятельно (онлайн), и непосредственно с преподавателем. Хотя до сих пор преподаватели-практики называют «смешанным» любой курс,

сочетающий в себе обучение в классе и онлайн, в некоторых работах обучение признается смешанным, только если от 30 до 79 % учебного времени проводится онлайн [Watwoot: 11]. В зависимости от формы обучения иностранному языку преподаватели традиционно используют разные сценарии смешанного обучения. Для заочного курса по иностранному языку, рассчитанного на год, раз в месяц для практики устной речи рекомендованы встречи с преподавателем, все остальное время студенты работают в сети.

Имеющийся опыт организации (прохождения) дистанционных и гибридных курсов у студентов и преподавателей Вологодской области

Как уже было упомянуто, традиционное и смешанное обучение имеют больше сходств, чем различий. При смешанном обучении также необходимо следовать учебному плану и плану занятия. Преподаватель применяет те же самые технологии, что и при обучении в классе, но технические возможности системы и необходимость на большой период осуществлять контроль дистанционно предполагают, что некоторым аспектам обучения будет уделяться особенное внимание [Bonk: 10].

Для того, чтобы определить состояние заочного языкового образования и ожидания студентов в ЧГУ и Вологодской области, были составлены вопросы, в дальнейшем предложенные студентам и преподавателям вуза. В опросе приняли участие 94 человека.

1. Опыт работы в формате дистанционного и / или заочного обучения.

Отвечая на вопрос об имеющемся опыте дистанционного обучения и понимания его сущности, большая часть опрошенных (46,2 %) заявила, что до поступления в вуз никогда не использовала дистанционное обучение, 30,8 % участников опроса имели однократный опыт дистанционного обучения, 15,4 % – обучаются дистанционно на постоянной основе.

Что касается используемых для обучения ресурсов, большая часть реципиентов (84,6 %) задействует интернет-источники, 11,5 % готовятся с использованием печатных учебных материалов, 3,8 % – в системе дистанционного обучения. Подготовку в библиотеке не выбрал ни один из участников опроса. Таким образом, интернет-ресурсы признаются наиболее удобными и эффективными в процесс обучения.

2. Факторы, определяющие эффективность обучения.

На вопрос, что является препятствием к эффективной организации процесса дистанционного обучения студентов, 80 % студентов – участников опроса выбрали недостаток практических знаний или навыков работы с компьютером. Около 70 % реципиентов отметили, что без сильной внешней мотивации начинают испытывать трудности с самоорганизацией. 65 % респондентов

считают, что дистанционное образование не дает возможности развивать коммуникативные навыки, а также умения выстраивать общение с другими участниками образовательного процесса.

3. Удовлетворенность результатом.

Анализируя свой опыт заочного обучения, 74,6 % всех реципиентов довольны качеством дистанционного обучения, тогда как 25,4 % участников опроса выразили недовольство результатом. Что касается организационных вопросов, на первом месте среди претензий – отсутствие времени на обучение (54 % опрошенных), на втором – низкая степень интерактивности работы с преподавателем (46 %), на третьем и четвертом соответственно – отсутствие доступа к Интернету (35 %) и персонального компьютера (30 %).

Опрос преподавателей (26 человек) показал несколько иной результат. Более 50 % участников опроса жалуются на несовершенство системы диагностики качества результатов обучения, 45 % – недостаточное техническое оснащение. На третьем месте (около 40 %) – недостаточная разработанность научно-методических основ дистанционного обучения и отсутствие необходимых учебно-методических материалов по созданию и разработке курсов (30 %). На пятом месте (около 25 %) – недостаточная разработанность нормативно-правовых документов в области дистанционного обучения. Около 20 % опрошенных отметили слабую методическую подготовленность преподавателей и недостаточный уровень владения их средствами информационных и коммуникационных технологий. На последнем месте (15 %) оказалась неготовность студентов, с точки зрения преподавателей, к внедрению новых технологий обучения.

Как видно из результатов опроса, позиции студентов и преподавателей во многом совпадают. Однако нам кажется, что оснащение учебного процесса необходимыми техническими средствами – ответственность организаторов и/или администрации. Оно должно быть определено соответствующими нормативными актами наравне с критериями оценки уровня ИКТ-компетенции студентов и преподавателей, тем самым определяя зону ответственности каждого.

Требования к организации заочного обучения иностранному языку

На основании проведенного опроса и изученной ранее методической литературы были сформулированы требования к организации обучения. Описывая структуру смешанного обучения иностранному языку на заочном отделении языкового вуза, мы исходили из того, что весь процесс выстраивается из тех же компонентов, что и уже существующая образовательная среда вуза [Тарасов: 7]. В дальнейшем мы рассматриваем организацию обучения с точки зрения обозначенных выше структурных элементов:

1. *Пространственно-семантический компонент* в рамках заочного образования мало зависит от преподавателя, так как требует использования административного ресурса или договоренностей в рамках трудового коллектива. Тем не менее желательно присутствие базовых элементов, обеспечивающих единство образовательного пространства, например за счет *единой образовательной платформы* [Викулова: 2].

Единая обучающая платформа, оснащенная необходимыми преподавателю инструментами, позволяет обеспечить постоянную связь с вузом и цикличность изучения языковых явлений (возникновения определенных коммуникативных ситуаций) за счет параллельного протекания проектной и операционной деятельности в процессе обучения.

По результатам проведенного опроса преподаватели и студенты (94 человека), имевшие опыт работы с разными образовательными платформами, предъявляют к ним следующие требования: совместимость с разными операционными системами, браузерами, программным обеспечением; возможность добавлять внешние ресурсы (доска Miro, Quizzlet и пр.); способность поддерживать стабильную связь в режиме конференции; наличие специальных встроенных инструментов для преподавания; возможность сохранить записи по окончании сеанса. Исходя из этих требований, для работы с учебной группой большинство опрошенных выбирают инструменты Zoom (52 %), MSTeams и Moodle (34 %), Skype (13 %), ресурсы, предоставленные школам Вологодской области (4 %), Google Class, Discord и др. (7 %). На сегодняшний день в Российской Федерации разрабатываются нормативные документы со списком отечественных инструментов, рекомендованных к использованию в государственных учреждениях, но конкретных предложений пока недостаточно, чтобы перекрыть спрос.

2. *Содержательно-методический компонент.*

– Необходимость отслеживать образовательный маршрут студентов предполагает *модульность представленного в учебном курсе материала*, то есть его подачу в виде не крупных модулей с четкой структурой; дифференциацию материала по типу обратной связи, которую может ожидать студент, уровня сложности и по форме подачи материала (изложение, проблемный вопрос, квест и пр.).

На базе Череповецкого государственного университета для студентов по направлению 44.03.01 Педагогическое образование. Иностранный язык (заочное отделение) работа над модулем организована в два этапа: ознакомительный и закрепляющий. Каждый этап включает в себя описание и постановку целей, резюме-обобщение, контроль в виде заданий для проверки уровня усвоения материала. Выполнение заданий осуществляется в рамках индивидуальной самостоятельной работы студента и сопутствующего консультирования

со стороны преподавателя, а также работой в малых группах.

В период самостоятельного изучения выбранных дисциплин студент может консультироваться с преподавателями на одной из выбранных платформ. Проверка осуществляется автоматически на образовательном портале университета или на другой платформе, с которой они работают (MS Teams).

На втором этапе студентам предлагается самостоятельная работа по расширению образцов, изученных на первом этапе, в рамках веб-квеста или группового проекта на образовательной платформе университета. Этот тип заданий вводится постепенно, так как группы психологически не готовы к дистанционному учебному взаимодействию, но к началу третьего семестра постепенно усваивают процедуру. Дальнейшее обсуждение темы происходит при личной встрече во время сессии.

– *Создание условий для формирования и реализации индивидуального образовательного маршрута студента.* К сожалению, смешанное обучение формирует способность к самообразованию только у тех студентов, которые уже имели успешный опыт самостоятельного обучения. При этом если на очном отделении мы можем позволить себе постепенно развивать учебную компетенцию, студенты-заочники после короткой установочной сессии без этих навыков могут выпасть из учебного процесса. Таким образом, для реализации этого требования необходимо целенаправленно *развивать у студентов способности к автономному обучению* за счет специально составленных заданий.

– Не следует забывать, что в нагрузке преподавателя выделено небольшое количество оплаченного времени на работу со студентами вне сессии. Как следствие, мы приходим к идее *автоматизации некоторых этапов обучения, в том числе за счет привлечения дополнительных внешних ресурсов.* Речь идет об операциях, требующих длительной тренировки, но не предполагающих активного участия преподавателя. Выложенные на сайт тесты, например, обеспечивают многократную отработку навыка, проверку и минимальную обратную связь автоматически.

3. *Коммуникационно-организационный компонент.*

– *Осуществление регулярного и системного текущего контроля* и обратной связи со стороны преподавателя, а также само- и взаимоконтроль в межсессионный период [Полат: 6]. Инструменты контроля должны быть представлены в доступной для студентов форме и включать в свою структуру информационный блок, определяющий критерии оценки выполнения задачи, сроки, алгоритм выполнения операции [Lamping: 9].

В результате мы приходим к следующему набору требований (табл. 1). В процессе их реализации мы достигли две цели: непрерывность обучения

Таблица 1

Специфика преподавания иностранного языка на заочном отделении языкового вуза

Компонент образовательной среды	Показатель	Желаемое состояние
Пространственно-семантический компонент	Единое образовательное пространство (физическое и виртуальное)	– использование единой образовательной платформы; – создание ограниченного количества дополнительных каналов связи
Содержательно-методический компонент	– разнообразие средств обучения; – возможности для самостоятельного оперирования	– модульность обучения; – создание условий для формирования и реализации индивидуального образовательного маршрута студента; – использование элементов автоматизации учебного процесса
Коммуникационно-организационный компонент	– нормы общения – организация и стиль руководства	– осуществление регулярного и системного текущего контроля на базе выбранной платформы

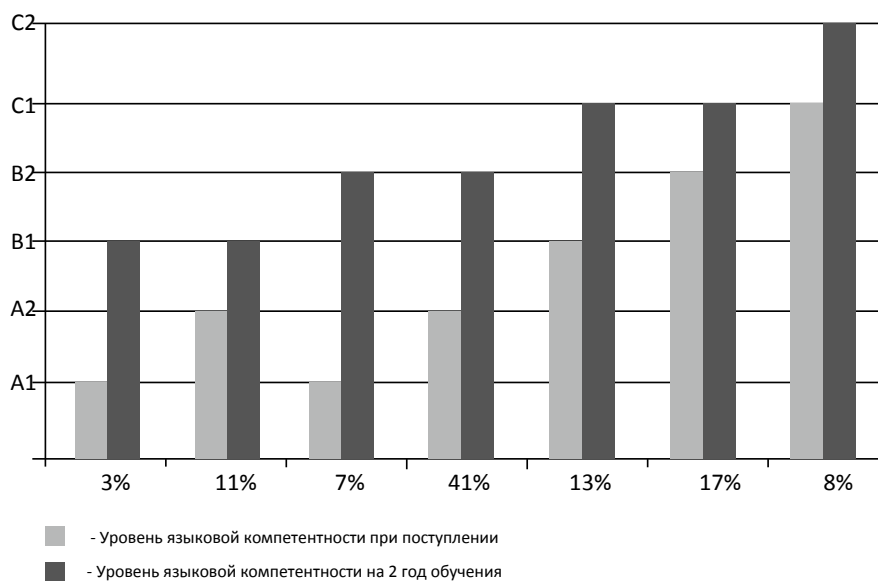


Рис 1. Результаты тестирования студентов направления 44.03.01 Педагогическое образование. Иностранный язык (заочное отделение)

и дифференцированный подход, обозначенный в образовательном стандарте.

Начиная с сентября 2018 г. на базе Череповецкого государственного университета организовано заочное обучение 54 студентов (32 человека в 2018 г. и 32 человека в 2019 г.) по специальности «Педагогическое образование. Иностранный язык». При поступлении состав групп с точки зрения сформированности иноязычной компетенции был достаточно разнородным: A1 – 10 %, A2 – 52 %, B1 – 13 %, B2 – 17 %, C1 – 8 %. Таким образом, речь изначально шла о разноуровневом обучении. Мотивация студентов была достаточно высока, так как они четко представляли сферу применения получаемых знаний: 30 % студентов уже работали учителями иностранного языка, 70 % использовали иностранный язык в своей профессиональной деятельности или планировали связать с ним дальнейшую карьеру. Обучение было организовано с учетом описанных выше требований. Выбранная форма обучения оказалась достаточно результативной и позволила студентам существенно повысить уровень владения иностранным языком (рис. 1).

Абсолютно все студенты успешно освоили программу курса и повысили свой уровень владения иностранным языком. Особенно заметен прогресс у студентов, изначально имевших более низкий уровень (A1, A2 и B1). Студенты, показавшие на входе высокий уровень языка (B2, C1) также продемонстрировали прогресс, но в меньшей степени, находясь на так называемом «промежуточном плато».

В целом можно сказать, что смешанная форма обучения полностью оправдала себя и может считаться эффективной практикой в обучении иностранным языкам заочно в языковом вузе.

Список литературы

Быкова И.Н. Совершенствование заочного обучения в высшей школе средствами открытого образования: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 183 с.
 Викулова Л.Г. Метадискурсивная стратегия как вектор оптимизации преподавания курса истории языка // Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков: материалы междунар. конф. М.: МГПУ; Языки Народов Мира, 2016. С. 21–27.

Голицына Е.С. К вопросу о заочном обучении в СПО // Молодой ученый. 2016. № 9 (113). С. 1085–1088. URL: <https://moluch.ru/archive/113/29380/> (дата обращения: 14.05.2020).

Лаврентьев Г.В. Дистанционное обучение: теоретико-методологические основы // Вестник алтайской академии экономики и права. Барнаул, 2012. С. 133–134.

Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студентов высших педагогических заведений / под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2004.

Тарасов С.В. Образовательная среда как социокультурная и педагогическая категория // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2014. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-kak-sotsiokulturnaya-i-pedagogicheskaya-kategoriya> (дата обращения: 23.05.2020).

Alwena Lamping: BBC/LSC Get Talking: Blended Language Learning, 2004. URL: http://www.bbc.co.uk/languages/tutors/blended_learning/blended_learning_report.pdf (дата обращения: 23.05.2020).

Bonk C.J., Graham C.R. Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs; San Francisco, CA, Pfeiffer Publishing, 2005.

Watwood B. Building from content to community: Rethinking the transition to online teaching and learning: A CTE White Paper; Britt Watwood, Jeffery Nugent, William “Bud” Deihl. Virginia Commonwealth University: Center for teaching excellence, 2009, 22 p.

References

Bykova I.N. *Sovershenstvovanie zaocnogo obucheniia v vysshei shkole sredstvami otkrytogo obrazovaniia*: dis. ... kand. ped. nauk [Improving extramural education in higher educational institutions by means of open education: DSc thesis]. Saint Petersburg, 2006, 183 p. (In Russ.)

Vikulova L.G. *Metadiskursivnaia strategiia kak vektor optimizatsii prepodavaniia kursa istorii iazyka. Pedagogicheskii diskurs: novye strategii podgotovki uchitelei inostrannykh iazykov: materialy mezhdunarodnoi konferentsii* [Metadiscursive strategy as a vector for optimizing teaching of language history course. Pedagogical discourse: new strategies for training foreign language teachers: International conference proceedings]. Moscow, MSPU; World Languages Publ., 2016, pp. 21–27. (In Russ.)

Golitsyna E.S. *K voprosu o zaocnom obuchenii v SPO* [On distant learning in open source software]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 2016, № 9 (113), pp. 1085–1088. URL: <https://moluch.ru/archive/113/29380/> (access date: 14.05.2020). (In Russ.)

Lavrent'ev G.V. *Distantionnoe obuchenie: teoretiko-metodologicheskie osnovy* [Distant learning: theoretical and methodological foundation]. *Vestnik altaiskoi akademii ekonomiki i prava* [Bulletin of Altai Academy of Economics and Law]. Barnaul, 2012, pp. 133–134. (In Russ.)

Polat E.S., Bukharkina M.Iu., Moiseeva M.V. *Teoriia i praktika distantsionnogo obucheniia: ucheb. posobie dlia studentov vysshikh pedagogicheskikh zavedenii* [Theory and practice of distance learning: manual for students of higher educational institutions], ed. E.S. Polat. Moscow, Publishing Center «Academy», 2004. (In Russ.)

Tarasov S.V. *Obrazovatel'naiia sreda kak sotsiokul'turnaia i pedagogicheskaiia kategoriia* [Educational environment as a sociocultural and pedagogical category]. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina* [Bulletin of Pushkin Leningrad State University]. 2014. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-kak-sotsiokulturnaya-i-pedagogicheskaya-kategoriya> (access date: 23.05.2020). (In Russ.)

**ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Необходимость переосмысления концепции оказания образовательной услуги неоднократно поднималась учеными и профессорско-преподавательским составом университетов. Очевидно одно, что пандемия коронавируса, охватившая весь мир, послужила своего рода импульсом к развитию информационных образовательных технологий. Оказалось, что даже те учебные заведения, которые активно использовали современные технологии в образовательном процессе еще до произошедших изменений, столкнулись с определенными трудностями. В техническом вузе дистанционное обучение осуществляется при помощи различных информационных ресурсов: текстовых документов, мультимедиа, аудио- и видеоконференций. Стало возможным использование новых форм педагогической деятельности: дистанционные занятия и практикумы, виртуальные экскурсии, переписка в чате, создание совместных онлайн-проектов. В соответствии с существующей классификацией можно выделить три вида технологий дистанционного обучения: кейс-технология, сетевая технология, видеотехнология. В статье предпринята попытка обобщить основные технологии дистанционного обучения английскому языку в техническом вузе на базе обучающих платформ Teams Microsoft и Zoom.

Ключевые слова: дистанционное образование, технологии дистанционного обучения, обучающая платформа, информационно-образовательная среда, кейс-технология, сетевая технология, видеотехнология.

Информация об авторе: Зуева Ирина Викторовна, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1647-3577>, кандидат педагогических наук, доцент, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), г. Москва, Россия.

E-mail: divirviz@yandex.ru

Дата поступления статьи: 15.06.2020.

Для цитирования: Зуева И.В. Технологии дистанционного обучения английскому языку в техническом вузе в контексте модернизации системы образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 208-212. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-208-212>.

Irina V. Zueva

Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI)

**DISTANCE LEARNING TECHNOLOGY IN ENGLISH
AT TECHNICAL UNIVERSITY AND EDUCATION UPGRADING**

The concept of an educational service has been repeatedly discussed by scientists and university staff. It is obvious that the coronavirus pandemic, which has spread over the whole world, became an impulse for the information educational technologies development. It turned out that even those educational institutions that had actively used modern technologies in the educational process before the changes occurred faced certain difficulties. Distance learning at technical university is carried out by various information resources – text documents, multimedia, audio and video conferences. It is possible to use new forms of pedagogic activity – classes and workshops online, excursions online, chat correspondence, collaborative online projects. According to the modern classification, there are three types of distance learning technologies – case technology, network technology, video technology. The paper attempts to summarise the main English distance learning technologies used at technical university and based on training platforms Teams Microsoft and Zoom.

Keywords: distance education, distance learning technology, training platform, information and educational environment, case technology, network technology, video technology.

Information about the author: Irina V. Zueva, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1647-3577>, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI), Moscow, Russia.

E-mail: divirviz@yandex.ru

Article received: June 15, 2020.

For citation: Zueva I.V. Distance learning technology in English at technical university and education upgrading. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 3, pp. 208-212 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-208-212>.

В сложных условиях пандемии коронавируса во всем мире возникла необходимость информатизации образования, поиска новых путей и платформ для обучения иностранным языкам. В данном контексте возникла необходимость повышения статуса и сферы преподавания иностранного языка в электронной информационно-образовательной среде в техническом вузе. В этой связи большую актуальность приобретает дистанционная форма обучения и корректный выбор обучающей платформы.

Как известно, «дистанционное обучение представляет собой комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена нормативно-правовой, распорядительной и учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т. п.)» [Zvacek, Smaldino, Simonson: 112].

Возникновение технологии дистанционного обучения прежде всего было обусловлено развитием различных средств и способов передачи информации на расстоянии. Англичанин Исаак Питман является основоположником данной педагогической технологии. «В 1840 году он впервые приступил к обучению студентов стенографии с помощью почтовых отправок. Густав Лангеншайдт, в свою очередь, в 50-х годах XIX века опубликовал в Германии «обучающие письма», которые представляли собой самоучитель по изучению языка. В США в 1870-х появились первые программы дистанционного обучения. В России модель «консультационного» (заочного) обучения была разработана после 1917 года. А в 1969 году появился Открытый университет Великобритании – первый университет дистанционного обучения. Позже аналогичные учебные заведения стали появляться по всему миру» [Кисляков: 112].

Возможности дистанционного обучения и необходимость переосмысления его концепции неоднократно обсуждались отечественными учеными. Так, Е.С. Полат считает, что дистанционное обучение может выступать как форма и как важнейший компонент системы образования в целом. Он пишет: «Дистанционное обучение – это форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся и учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфическими средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [Теория и практика: 56].

По мнению А.А. Андреева, дистанционное обучение – «это синтетическая, интегральная гуманистическая форма обучения, базирующаяся на

использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, которые применяются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, диалогового обмена между преподавателем и обучающимся, причем процесс обучения в общем случае не критичен к их расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению» [Андреев: 36].

А.В. Хуторской полагает, что это «обучение с помощью средств телекоммуникаций, при котором субъекты обучения (студенты, педагоги, тьюторы и др.), имея пространственную или временную удаленность, осуществляют общий учебный процесс, направленный на создание ими внешних образовательных продуктов и соответствующих внутренних изменений субъектов образования» [Хуторской: 82].

Анализируя приведенные выше определения, можно сказать, что в настоящее время не существует однозначного мнения о сущности и характеристиках дистанционного обучения. В многих вузах нашей страны дистанционное обучение представлено в виде разных технологий. «Дистанционные образовательные технологии главным образом реализуются путем применения информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагога. Поэтому образовательное учреждение вправе использовать дистанционные образовательные технологии при всех формах получения образования» (ФЗ «Об образовании»).

В настоящее время дистанционное обучение осуществляется при помощи различных информационных ресурсов Интернета (текстовые документы, мультимедиа, аудио- и видеоконференции и т. п.). Стало возможным использование новых форм педагогической деятельности: дистанционные занятия и практикумы, виртуальные экскурсии, переписка в чате и другие. «В соответствии с существующей классификацией можно выделить три вида технологий дистанционного обучения» [Никуличева: 18].

1. Кейс-технология предполагает, прежде всего, предоставление студентам необходимых учебных печатных и мультимедийных материалов. Данная технология проявила себя функциональной в различных формах очного обучения. Среди них можно выделить лекции, семинары, тренинги, консультации, а также тесты и контрольные задания. Ценностью этой технологии является то, что обратная связь с преподавателем, поиск и получение необходимых источников из онлайн-библиотек, а также электронных баз данных различных университетов осуществляются только в режиме онлайн. В Московском автомобильно-дорожном государственном техническом универси-

тете (МАДИ) в ходе проведения онлайн-занятий на базе обучающей платформы Microsoft Teams размещение материалов, заданий, презентаций, видеоскриптов, совместных студенческих проектов, электронных учебных пособий осуществлялось в разделе «Файлы». Так, каждому студенту была предоставлена возможность создать свою именную папку для размещения в ней своих выполненных заданий, а также для получения материалов от преподавателя. Студенты, обучающиеся по направлению подготовки 3805020 «Таможенное дело» подготовили мини-проекты (задания к видео и скрипты) по следующим темам: «How Customs Works for Household goods going from the USA to Canada», «Import and Customs in Russia», «What is a U.S. Customs Import Bond?», «Five Changes in the Customs Regulation in the Eurasian Economic Union», а студенты по направлению подготовки 3803021 «Логистика и управление цепями поставок» – «Nor-Shipping Fair», «Transport logistics. The New Silk Road», «How Container Ports Work: Logistics of Intermodal Transport».

2. Видеотехнология, или телевизионно-спутниковая технология, подразумевает использование интерактивных средств обучения, таких как видеолекции, видеоконференции, занятия онлайн и другие. Эта технология была успешно использована в нашем университете (МАДИ) при проведении видеоконференции «Пандемия коронавируса: различные страны и стратегии» (Coronavirus Pandemic: Different Countries and Strategies) со студентами 1-го и 2-го курсов в качестве завершающего этапа обучения в курсе общезыковой подготовки (английского языка) по «Модели ООН». Работа конференции проходила в структуре двух секций, в каждой из которых студенты представили свои доклады (мини-проекты): «Современные ресурсы ведущих стран мира в составе ООН в борьбе с пандемией», «Основные стратегии различных стран мира в борьбе с коронавирусом». В ходе мероприятия состоялась дискуссия, а также обсуждение резолюции ООН о мерах по борьбе с инфекцией COVID-19.

3. Интернет-обучение, или сетевая технология, включает в себя применение электронных обучающих программ и учебников, предоставленных для использования на интернет-серверах вуза. Достоинства данной технологии следующие: возможность онлайн-коммуникации с преподавателем, выполнение итоговых тестов и заданий, прослушивание лекций и проведение семинаров онлайн, а также организация онлайн-экзаменов. В нашем университете мы успешно провели все практические занятия, экзамены, консультации по английскому языку в период пандемии на базе обучающей платформы Microsoft Teams.

Следует отметить, что средства и технологии дистанционного обучения разрабатываются

и применяются уже давно. Но только в условиях пандемии COVID-19 их стали осмысленно воспринимать и широко использовать в глобальном масштабе. Реализация образования в период пандемии – тяжелое испытание не только для преподавателей, но и для студентов. Очень важно правильно подобрать платформу обучения с учетом необходимых технических средств. Очевидно одно, что пандемия коронавируса, охватившая весь мир, послужила своего рода импульсом к развитию информационных образовательных технологий. Важная роль в поиске путей их реализации принадлежит ЮНЕСКО: «Рекомендуется использование программ для дистанционного обучения и открытых образовательных приложений и платформ, которые могут использовать университеты и преподаватели, чтобы установить дистанционный контакт с обучающимися и ограничить обвал образования» [ОС Юнеско].

Рассмотрим две обучающие платформы для дистанционного обучения – Microsoft Teams и Zoom, успешно используемые в Московском автомобильно-дорожном государственном техническом университете (МАДИ) для проведения занятий по английскому языку, повышающие вовлеченность и эффективность удаленного образования. Конечно, каждая из них имеет свои конкретные преимущества и определенные недостатки.

К преимуществам платформы Microsoft Teams можно отнести следующие:

1. Стриминг. Преподаватель может легко организовать предварительно подготовленный мультимедийный материал или живой стриминг, просто поделившись системным видео/аудио на своем компьютере. Кроме того, можно делиться со всеми присутствующими в виртуальной аудитории текущим видом экрана компьютера преподавателя, демонстрируя на нём презентацию или используя его в роли интерактивной классной доски.

2. Иммерсивное чтение. Поддержка иммерсивного чтения, встроенная в Teams, позволяет повысить качество усвоения материала студентами с различными возможностями, облегчая восприятие текста, побуждая их к более активному участию в работе.

3. Единый интерфейс доступа к сайтам и приложениям. Платформа в целом помогает открывать практически любые сторонние веб-сайты в отдельных вкладках как ресурсы, обеспечивая их совместное использование участниками сессии.

4. Виртуальная классная комната. Teams – универсальное средство многопоточного, многостороннего обмена мультимедийными данными. Благодаря своей гибкости эта платформа позволяет организовать настоящую виртуальную классную комнату – с поддержкой широкоэкранных выступлений и двусторонних бесед, обмена файлами, постановки индивидуальных задач, приёма и про-

верки выполненных студентами упражнений на любом мобильном устройстве или компьютере.

5. Онлайн-выступление перед группой. Студентам предоставляется возможность комментировать происходящее в текстовом чате и включаться в обсуждение. Существует также возможность перевода текста в чате на разные языки. Преподаватель может передавать слово только одному выступающему и переключать общую трансляцию со своего рабочего стола на любой другой.

6. Запись на память. Студенты могут записывать занятия в Teams для последующего пересмотра и лучшего усвоения материала.

7. Расписание с уведомлением. Преподаватель имеет возможность назначать и напоминать студентам время очередного занятия при помощи встроенного ежедневника.

8. Совместная работа и оценка. Процесс оценки и контроля знаний студентов осуществляется с помощью опросника Microsoft Forms, который с лёгкостью интегрируется в Teams. Более того, совместная работа нескольких участников возможна в приложениях Word, PowerPoint, Excel, OneNote, Sway, Forms [Conrad, Openo: 34].

9. Гости на занятиях. В закрытые учебные группы в Teams можно приглашать для разового посещения сторонних пользователей с внешним адресом: коллег, руководителей, экспертов.

10. Внеучебная работа. При помощи Teams легко организовать не только дистанционные занятия в аудитории, но и посещение виртуальных экскурсий, конференций, курсов, стажировок.

В тоже время, как показывает практика, существуют и некоторые недостатки в платформе Microsoft Teams:

1. Качество связи. Иногда платформа зависает и прерывает собрание.

2. Иногда отключаются системные приложения, заменяются системные файлы.

В этом учебном году студенты факультетов логистики и управления, а также экономического факультета нашего университета приступили к занятиям по дополнительной профессиональной программе «Международная транспортная политика», разработанной совместно МГИМО и МАДИ и реализуемой при поддержке Российской ассоциации ООН. Для дистанционной реализации курса английского языка были созданы все условия технического обеспечения на базе эффективно функционирующей обучающей платформы Teams Microsoft. Благодаря данной платформе и несмотря на объективные трудности в условиях пандемии, студенты изучили полноценный курс и с большим интересом принимали дальнейшее участие в подготовке и проведении видеоконференции.

Еще она обучающая платформа, представляющая несомненный интерес – Zoom. Она подходит для индивидуальных и групповых занятий и может

быть использована студентами как с компьютера, так и с других мобильных устройств.

В качестве преимуществ обучающей платформы Zoom выступают следующие:

1. Хорошее качество связи. Платформа работает стабильно, несмотря на значительную нагрузку из-за большого количества пользователей.

2. Видео- и аудиосвязь с каждым участником. Преподавателю предоставлена возможность выключать и включать микрофон, а также выключать видео и запрашивать включение видео у всех участников. Можно также подключиться к занятию в качестве участника с правами только для просмотра.

3. Возможность делиться экраном (Screen-sharing) со звуком. Демонстрацию экрана можно поставить на паузу. Более того, возможно делиться не всем экраном, а только отдельными приложениями, например включить демонстрацию браузера.

4. Интерактивная доска. В платформу встроена интерактивная доска, предоставляющая возможность переключения с демонстрации экрана на доску.

5. Чат. В чате можно писать сообщения, передавать файлы всем или выборочно только одному студенту. Чат можно настроить на автоматическое сохранение или сохранять вручную на каждом занятии.

6. **Запись на память.** Можно производить запись занятия как на компьютер, так и в облако, настроив автовключение записи или включив паузу.

7. Виртуальная классная комната и совместная работа. Во время занятия можно назначить организатора, у которого будут такие же возможности, как и у организатора: включать и выключать микрофон у отдельных студентов, переименовывать и делить на комнаты. Можно студентов разделить на пары и группы и распределить их в отдельные комнаты – сессионные залы (мини-конференции), где они будут общаться только друг с другом, остальные не будут иметь возможность их видеть и слышать. Количество комнат определяет преподаватель, участников можно распределить автоматически или вручную. Преподаватель может перемещаться по комнатам и контролировать работу студентов или перемещать их из комнаты в комнату [Lau: 51].

Однако можно отметить и отдельные недостатки обучающей платформы Zoom.

Во-первых, студенты не могут ничего передвигать на виртуальной доске. Преподаватель может включить демонстрацию своего экрана и передать управление клавиатурой студенту.

Во-вторых, платформа имеет сложный интерфейс.

В-третьих, иногда возникают проблемы с качеством связи.

В качестве примера обратимся к модели организации и дистанционного проведения международного культурно-образовательного проекта «Глобальное Понимание» («Global Understanding»),

который проходил под руководством Восточно-Каролинского университета США, Северная Каролина, г. Гринвилл. Проект был успешно реализован на базе обучающей платформы Zoom. Обучение студентов эффективно велось при помощи создания соответствующей виртуальной образовательной среды и с привлечением студентов разных стран всего мира. Завершающим этапом работы студентов стали совместные проекты, включающие в себя наиболее актуальные проблемы современного мира.

Следует отметить, что пользователи Zoom Rooms имеют возможность присоединяться к собраниям Microsoft Teams, а Microsoft Teams Rooms – к собраниям Zoom, все это осуществляется без покупки дополнительных лицензий или сторонних услуг.

Таким образом, необходимо сказать, что в техническом вузе создание новой образовательной профессиональной информационной среды является принципиальным отличием дистанционного обучения от традиционного обучения. Уникальность и своеобразие обучающих платформ дистанционного обучения Microsoft Teams и Zoom состоит в применении необходимых информационных ресурсов, таких как электронные базы данных; мультимедийные, обучающие, контролируемые системы; видео- и аудиозаписи; онлайн-библиотеки; традиционные учебники и методические пособия. Дистанционное обучение рассматривается как технология (видеотехнология, сетевая технология, телевизионно-спутниковая технология), предоставляющая комплекс образовательных услуг при помощи специализированной среды. Организация обучения и стратегия взаимодействия преподавателя и студентов определяются педагогической технологией, выбором платформы обучения.

Список литературы

Андреев А.А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М.: МЭСИ, 1999. 196 с.

Кисляков П.А. Аудиовизуальные технологии обучения. М.: Наука, 2019. 143 с.

Никуличева Н.А. Дистанционное обучение в образовании: организация и реализация. М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2019. 220 с.

Официальный сайт Юнеско. URL: <https://en.unesco.org/news/290-million-students-out-school-due-covid-19-unesco-releases-first-global-numbers-and-mobilizes> (дата обращения: 15.06.2020).

Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева. М.: Академия, 2004. 416 с.

Федеральный закон от 28.02.2012 г. № 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации “Об образовании” в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/34895> (дата обращения: 15.06.2020).

Хуторской А.В. Педагогика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2019. 608 с.

Conrad D., Openo J. Assessment Strategies for Online Learning. Engagement and Authenticity. Edmonton, AB, Athabasca University Press, 2018.

Lau L.K. Distance Learning Technologies: Issues, Trends and Opportunities. New York, Longwood University, 2000.

Zvacek S., Smaldino S., Simonson M. Teaching and Learning at a Distance. Charlotte, Information Age Publishing, 2019.

References

Andreev A.A. *Distantionnoe obuchenie: sushchnost', tekhnologiya, organizatsiya* [Distance learning: essence, technology, organization]. M., MESI, 1999, 196 p. (In Russ.)

Kisliakov P.A. *Audiovizual'nye tekhnologii obucheniia* [Audiovisual Technologies of Training]. M., Nauka Publ., 2019, 143 p. (In Russ.)

Nikulichева N.A. *Distantionnoe obuchenie v obrazovanii: organizatsiia i realizatsiia* [Distance learning in education: organization and implementation]. M., LAP Lambert Academic Publishing, 2019, 220 p. (In Russ.)

Ofitsial'nyi sait Iunesko [Official site of UNESCO]. URL: <https://en.unesco.org/news/290-million-students-out-school-due-covid-19-unesco-releases-first-global-numbers-and-mobilizes> (access date: 15.06.2020).

Teoriia i praktika distantionnogo obucheniia: ucheb. posobie dlia studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenii [Theory and practice of distance learning: study manual for students of higher educational institutions], E.S. Polat, M.Iu. Bukharkina, M.V. Moiseeva. M., Akademia Publ., 2004, 416 p. (In Russ.)

Federal'nyi zakon ot 28.02.2012 g. № 11-FZ «O vnesenii izmenenii v Zakon Rossiiskoi Federatsii “Ob obrazovanii” v chasti primeneniia elektronno-go obucheniia, distantionnykh obrazovatel'nykh tekhnologii» [Federal Law of 28.02.2012 No. 11-FZ “On Amendments to the Law of the Russian Federation” On Education “regarding the use of e-learning, distance education technologies”]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/34895> (access date: 15.06.2020).

Khutorskoi A.V. *Pedagogika: uchebnik dlia vuzov* [Pedagogy: textbook for universities]. SPb., Piter Publ., 2019, 608 p. (In Russ.)

**ПОЛИМОДАЛЬНОЕ УПРАЖНЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА**

В статье актуализируется проблема поиска эффективных средств формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, которая сегодня выступает в качестве цели-результата иноязычного образования по нелингвистическим направлениям подготовки. Анализ работ по проблеме за последние несколько десятилетий показал, что чаще всего в качестве средства формирования компетенции рассматривается та или иная технология, специально смоделированная для конкретной профиля с учетом определенных условий образовательной среды, а также ставящая в приоритет один или несколько видов речевой деятельности, и потому обладающая слабой адаптационной и компетентностно-развивающей способностью. В связи с этим цель данной статьи – представить модифицируемое полиmodalное упражнение как более универсальное и компетентностно ориентированное средство и обосновать целесообразность его использования в профессионально ориентированном иноязычном образовании. В ходе исследования была представлена модель такого упражнения, сформулировано его определение и обозначены психолого-педагогические и методические положения, обуславливающие уместность его использования для формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся нелингвистического вуза. В заключении делается вывод о том, что модифицируемое полиmodalное упражнение обладает высоким адаптационным потенциалом, служит интенсификации и оптимизации иноязычного образования и, следовательно, может стать эффективным средством достижения ожидаемых результатов.

Ключевые слова: полиmodalное упражнение, модифицируемое полиmodalное упражнение, профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция, профессионально ориентированное иноязычное образование, нелингвистический вуз.

Информация об авторе: Кирилловых Александра Александровна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3066-5316>, аспирант кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам, Вятский государственный университет, г. Киров, Россия.

E-mail: a.bezdenezhnyx@mail.ru

Дата поступления статьи: 18.07.2020.

Для цитирования: Кирилловых А.А. Полиmodalное упражнение как средство формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся нелингвистического вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 213-218. DOI <https://orcid.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-213-218>.

Aleksandra A. Kirillovykh
The Vyatka State University

**POLYMODAL EXERCISE AS A MEANS FOR THE FORMATION
OF A PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS
AT AN INSTITUTION OF NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION**

The paper actualizes the problem of finding an effective means for the formation of a professionally oriented communicative competence, which today acts as a goal-result of foreign language education at non-linguistic universities. Analysis of works on the problem over the past few decades has shown that most often one or another technology is considered to be means for the formation of this competence, specially modelled for a specialisation, taking into account certain conditions of the educational environment, and also giving priority to one or more types of speech activity, and therefore possessing a weak adaptive and competency-developing ability. In this connection, the purpose of this article was to present an upgradable polymodal exercise as a more universal and competency-oriented means and to substantiate the expediency of its use in professionally oriented foreign language education at non-linguistic universities. In the course of this study, a model of such an exercise was presented, its definition was formulated, and psychological, pedagogic and methodological points were identified that determine the appropriateness of its use for the formation of professionally oriented communicative competence among students at a non-linguistic university. In conclusion, it is concluded that the upgradable polymodal exercise has a high adaptive potential, serves to intensify and optimise foreign language education, and, therefore, can become an effective means of achieving the expected results.

Keywords: polymodal exercise, upgradable polymodal exercise, professionally oriented communicative competence, professionally oriented foreign language education, institution of non-linguistic higher education.

Information about the author: Aleksandra A. Kirillovykh, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3066-5316>, Post-graduate Student of the Department of Foreign languages and Methods of Teaching Foreign Languages of the federal state budgetary educational institution of higher education "The Vyatka State University", Kirov, Russia.

E-mail: a.bezdenezhnyx@mail.ru

Article received: July 17, 2020.

For citation: Kirillovykh A.A. Polymodal exercise as a means for the formation of a professionally oriented communicative competence of students at an institution of non-linguistic higher education. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 3, pp. 213-218. (In Russ.). DOI <https://orcid.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-213-218>.

В соответствии с Национальной доктриной образования в Российской Федерации до 2025 года к основным целям и задачам образования относится также подготовка «высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий» [Национальная доктрина: 2]. Профессиональному росту, а еще в большей степени профессиональной мобильности будущих специалистов способствует дисциплина «Иностранный язык», поскольку она предоставляет выпускнику вуза возможность включаться в мировое профессиональное и научное сообщество. В связи с этим иноязычное образование в нелингвистическом вузе приобретает профессионально ориентированный характер и направлено на практические нужды обучающихся. Целью иноязычной подготовки в этом случае становится формирование профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, которая может быть определена как *способность и готовность осуществлять межличностное и межкультурное общение в ходе взаимодействия в сфере профессиональных коммуникаций с целью достижения взаимопонимания с представителями иной культуры при решении профессиональных задач, а также способность и готовность вести научно-исследовательскую деятельность по областям знаний на иностранном языке* [Бельтюкова: 103; Новоселов: 1239].

Новая целевая установка приводит к необходимости поиска новых, более эффективных средств достижения ожидаемых результатов, что является сегодня весьма актуальной проблемой. Так, исследования последних двух десятилетий по вопросам формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции (в различных работах – профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции) в нелингвистических вузах часто содержат в себе описание или сущности и структуры данной компетенции (Н.П. Бельтюкова, Э.Г. Крылов, Н.В. Кондрашова, А.В. Матиенко, М.Н. Новоселов, Д.Э. Танцора и др.), или условий, обеспечивающих в своей совокупности оптимальную среду для ее эффективного формирования (М.В. Кузьминова, Е.В. Клименко, Г.А. Петрова, Л.М. Царева и др.).

В большинстве случаев авторы концентрируют свое внимание на применении отдельных технологий для формирования указанной компетенции, а именно: проектной (И.В. Алещанова, Л.В. Голикова, Т.В. Емельянова, Л.Ю. Минакова, А.О. Обдалова,

Т.М. Татарина, Н.Д. Усвят, И.А. Фролова и др.), case-study (О.Н. Будняя, Е.В. Володина, Ю.Ю. Солодовникова и др.), уровневой дифференциации (И.А. Зайцева), реверсивного обучения (Д.Е. Жданова), информационно-коммуникативных (Ю.С. Беленкова, Е.В. Зернина, Е.Б. Михайлова и др.), гипермедийных (Л.А. Зарицкая, Е.Я. Климович и др.) и др.

Кроме того, представленные в работах перечисленных исследователей технологии, во-первых, достаточно специфицированы, поскольку проецируются на определенные направления подготовки и, соответственно, условия образовательной среды, поэтому при их переносе в новые условия требуют значительной адаптации и комбинирования с приемами других технологий для одновременного достижения всех целей иноязычного образования. Во-вторых, при описании той или иной технологии авторы останавливаются преимущественно на обучении одному или двум видам речевой деятельности. Предпочтение традиционно отдается чтению с последующим переводом текстов профессиональной направленности, вслед за которыми идет либо письмо в форме деловой переписки, либо, реже, говорение, что, очевидно, не способствует развитию у обучающихся целостной иноязычной коммуникативной способности.

Ввиду этого задачами данной статьи стали: а) представить более универсальное обучающее средство, ориентированное на одновременное и взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности и обладающее высокими адаптационными возможностями с тем, чтобы оно могло включаться в любые образовательные технологии; б) обосновать целесообразность использования такого средства для формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся нелингвистического вуза.

Решая обозначенные задачи, мы в первую очередь исходили из того, что наибольшую универсальность, а значит, и адаптивность к различным образовательным условиям можно достичь лишь на минимальном уровне методической организации учебного материала, поэтому в первую очередь следует преобразовать элементарную единицу обучения, коей является упражнение [Азимов, Щукин: 355]. Для того чтобы упражнение актуализировало сразу все виды речевой деятельности, приобретая тем самым «естественно-коммуникативную направленность», оно должно быть полимодальным [Киреев, Киреева, Коренева: 157]. Понятие «полимодальное упражнение» представлено в трудах Е.И. Пассова. Под ним автор понимает упражнение, в котором задействованы все виды ре-

чевой деятельности (обучающиеся читают, пишут, аудировать и говорят) [Пассов 2006: 215]. Иными словами, сущность такого упражнения заключается в его одновременной направленности на формирование/совершенствование всех видов навыков или на развитие всех видов умений (рецептивных в аудировании и чтении и продуктивных в письме и говорении).

В то же время последовательность включения видов речевой деятельности в рамках упражнения может быть разной в зависимости, например, от этапа обучения профессионально ориентированному иноязычному общению или уровня обученности студентов. Поэтому мы будем вести речь о **модифицируемом полиmodalном упражнении** (далее МПУ) как *упражнении, направленном на формирование/совершенствование навыков или развитие умений во всех видах речевой деятельности и меняющем последовательность включения этих видов в зависимости от этапа обучения профессионально ориентированному иноязычному общению и уровня обученности студентов*. Таким образом, смена конфигурации МПУ позволяет ему действовать в различных условиях профессионально ориентированного иноязычного образования.

Рассмотрим параметры, которые характеризуют такое упражнение. Для этого воспользуемся идеей Е.И. Пассова относительно параметров категории «упражнение» и представим наиболее значимые из них, а именно цель, операционное средство (действие), материальное средство, способ выполнения действия и условия [Пассов 2009: 29].

Главной целью МПУ является формирование профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции. На достижение данной цели направлены операционные средства, которые представлены разными комбинациями действий рецептивного, репродуктивного и продуктивного характера. Причем эти действия выполняются на основе текста профессиональной направленности как материального средства МПУ, который, по сути, обеспечивает взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. Поэтому такие тексты должны быть «многофункциональными, способными быть переформатированными в самых разных аспектах» [Гусельникова: 26].

Исходя из этого, мы считаем, что в МПУ целесообразно использовать три типа текстов разной степени аутентичности и компиляции, относящихся к социально-бытовой, социально-культурной или профессионально-трудовой сферам общения в зависимости от этапа обучения профессионально ориентированному иноязычному общению, а именно: **учебно-профессионально ориентированный, профессионально ориентированный и профессиональный** тексты. Под учебно-профессионально ориентированным текстом мы понимаем специально составленный текст, учитывающий

уровень обученности студентов лингвистического вуза и их учебно-личностные и опосредованно профессиональные потребности, который отвечает всем параметрам аутентичности и принадлежит к социально-бытовой или социально-культурной сфере общения. Данный тип текстов характерен для этапа формирования речевых навыков иноязычного общения.

Профессионально ориентированный текст используется на этапе совершенствования навыков и развития речевых умений и представляет собой методически обработанный аутентичный текст, относящийся к социально-культурной и профессионально-трудовой сферам общения, учитывающий преимущественно особенности и потребности будущей профессии студентов. При условии достаточной лингвистической подготовки обучающихся и высокого уровня мотивации к овладению профессией могут использоваться профессиональные тексты, то есть оригинальные тексты научного стиля, отражающие специфические особенности осваиваемой профессии.

В случае необходимости вышеперечисленные операционные действия осуществляются с использованием различного рода памяток и опор, которые также составляют материальные средства МПУ. Способы выполнения действий делятся на качественные и организационные. Говоря о качественных способах, значимо то, что действия осуществляются при наличии профессионально ориентированной речемыслительной задачи в проблемной ситуации. В данном случае мы солидарны с мнением таких исследователей, как В.В. Краевский, Е.В. Ковалевская, Т.В. Кудрявцева, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, А.В. Петровский и др., рассматривающих проблемную ситуацию в качестве центрального звена процесса продуктивного мышления и, как следствие, средства стимулирования процессов речепорождения, развития познавательной активности и раскрытия творческого потенциала обучающихся за счет увеличения доли неизвестного и уменьшения доли участия педагога в решении проблемы [Мандель: 368–369].

Действия могут выполняться также под руководством педагога, при помощи памятки или же самостоятельно. А указания на режим работы с упражнением – индивидуально, в парах, в группе – составляют организационную группу способов выполнения операционных действий. При рассмотрении внутренних и внешних условий как параметра полиmodalного упражнения мы ведем речь об условиях его модификации. Что касается внешних условий, значительную роль играют, как мы неоднократно говорили, этапы обучения профессионально ориентированному иноязычному общению, так как они непосредственно влияют на модификацию полиmodalного упражнения,

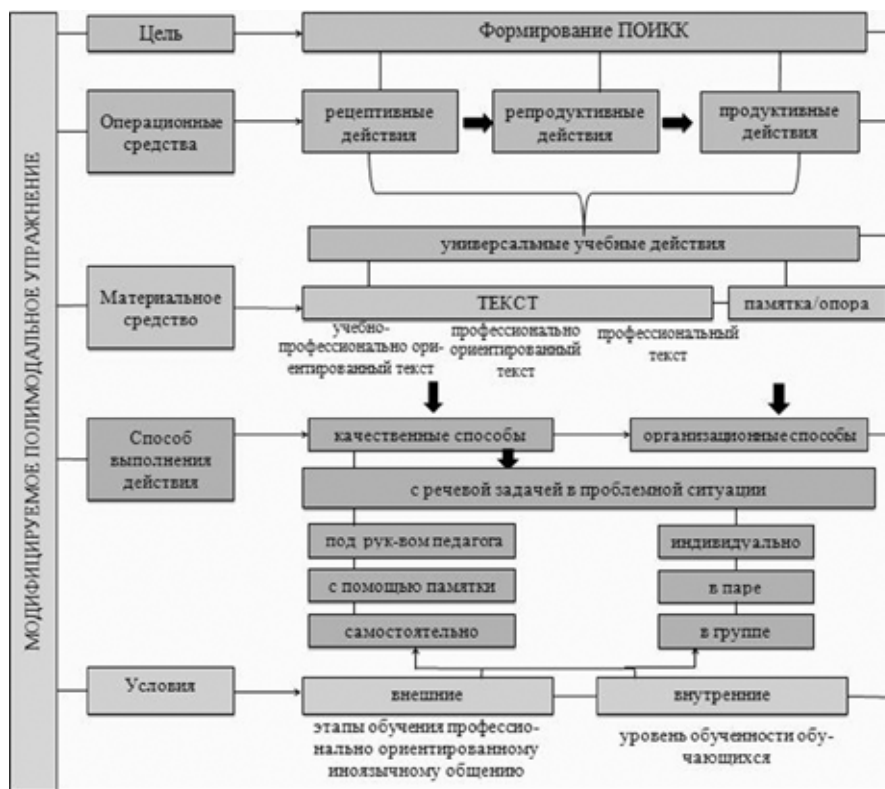


Рис. 1. Модель модифицируемого полимодального упражнения

то есть на порядок включения видов речевой деятельности. К внутренним условиям относится уровень обученности учащихся, проявляющийся в степени их восприимчивости к приобретению новых знаний и способов деятельности, интеллектуальной инициативности, самостоятельности и темпе решения различных учебных задач. Все вышеизложенное представлено в модели МПУ на рисунке 1.

Обобщая вышесказанное, мы можем определить МПУ для формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции следующим образом: *специально организованное на основе учебно-профессионально ориентированного, профессионально ориентированного или профессионального текста упражнение, направленное на формирование/совершенствование речевых навыков и развитие речевых умений в ходе выполнения различных комбинаций действий рецептивного, репродуктивного и продуктивного характера по решению профессионально ориентированной речемыслительной задачи в проблемной ситуации.*

В заключение поясним, что целесообразность обращения к такого рода упражнениям обусловлена следующим:

1) положениями системного подхода, представляющего философский уровень исследования в методической науке. В соответствии с ним виды речевой деятельности образуют систему, развитие которой не может быть достигнуто путем простого сложения ее составляющих, но следует из их взаимодействия и координирования [Nan: 419];

2) основанной на положениях системного подхода психологической характеристикой речевой деятельности (деятельности как таковой) как «единораздельной целостности» [Лосев: 36]. Как отмечает И.А. Зимняя, «наряду с мышечной “внутренней” обратной связью продуктивные виды речевой деятельности регулируются и “внешней” слуховой связью в говорении, и “внешней” зрительной обратной связью в письме» [Зимняя: 145]. Следовательно, аудирование выступает в качестве обратной связи в процессе говорения, а чтение представляет собой обратную связь в процессе письма. Иными словами, аудирование, говорение, чтение и письмо являются лишь разными сторонами одного процесса и поэтому выступают как собственные цели исключительно теоретически;

3) методическим принципом взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности [Зимняя, Неманова, Петропавлова: 56–62], что позволяет максимально приблизить иноязычное образование к условиям естественного межличностного и межкультурного общения;

4) «компетентностно-ориентированным» характером такого упражнения в виду нацеленности на формирование коммуникативной компетенции в целом [Tesch: 113];

5) возможностью активного использования положительного переноса за счет наличия некоторых общих для всех видов речевой деятельности психофизиологических механизмов, ведь как постулирует названный выше принцип, «все виды речевой деятельности являются не только целью, но и сред-

ством обучения друг для друга» [Ариян, Шамов: 45–46];

6) существующих условий образовательной среды, в которой должна формироваться профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция, в частности небольшого количества часов, отводимых на усвоение дисциплины в нелингвистических вузах. Сложившаяся здесь ситуация не позволяет рассматривать одновременное взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности даже в рамках такой учебной единицы, как цикл занятий;

7) вытекающим из актуальных условий реализации процесса иноязычной подготовки в нелингвистическом вузе принципом приоритетности многоцелевых упражнений, обеспечивающих достижение различных целей – формирования навыков, совершенствования навыков, развития умений [Шеманаева: 91–92];

8) его высоким адаптационным потенциалом – как к внутренним, так и к внешним условиям, достигаемым путем смены его конфигурации и использования в качестве материального средства различных типов текстов, а также памяток и опор.

Подводя итог вышеизложенному, отметим, что МПУ, актуализируя сразу все виды речевой деятельности, способствует развитию коммуникативной активности в целом, поэтому при профессионально ориентированном иноязычном образовании может рассматриваться как одно из ведущих средств интенсификации и оптимизации этого процесса. Более того, при изменении своей модификации полиmodalное упражнение применимо для каждого из этапов обучения иноязычному общению, причем в различных образовательных условиях. Высокая адаптационная способность данного упражнения позволяет включать его в любую более крупную единицу методической организации учебного материала, делая МПУ эффективным средством формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся нелингвистического вуза.

Список литературы

Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

Ариян М.А., Шамов А.Н. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: учебное пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. 219 с.

Бельтюкова Н.П. Формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у экономистов-бакалавров // Язык и культура. 2012. № 2 (18). С. 102–109.

Гусельникова М.Л. Работа со смоделированным многофункциональным текстом в преподавании

русского языка как иностранного // Филологический класс. 2017. № 1 (47). С. 25–28.

Зимняя И.А., Неманова Р.П., Петропавлова Л.В. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности // Русский язык за рубежом. 1986. № 5. С. 56–62.

Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку: (на материале русского языка как иностранного). М.: Русский язык, 1989. 219 с.

Киреев М.Н., Киреева Н.В., Коренева Е.Н. Формирование коммуникативной культуры и коммуникативно-практических навыков в процессе изучения русского языка как иностранного: речемыслительная деятельность и активное общение // Наука, искусство, культура. 2019. № 3. С. 146–160.

Лосев А.Ф. Дерзание духа. М.: Изд-во полит. лит-ры, 1989. 370 с.

Мандель Б.Р. Современная педагогическая психология: Полный курс: иллюстрированное учеб. пособие. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2015. 828 с.

Национальная доктрина образования в Российской Федерации. URL: <http://zdcollege.ru/docs/vospitanie/patriot/nr-f-doctrina.pdf> (дата обращения: 12.05.2020).

Новоселов М.Н. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике уровневого образования (бакалавриат и магистратура) // Фундаментальные исследования. 2013. № 11 (ч. 6). С. 1236–1239.

Пассов Е.И. Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея. М.: Глосса-Пресс, 2006. 240 с.

Пассов Е.И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. URL: <https://rucont.ru/efd/343307> (дата обращения: 23.06.2020).

Шеманаева М.А. Принцип многоцелевых упражнений и заданий на развитие субъектной позиции в программах дополнительного профессионального иноязычного образования // Известия ВГПУ. 2016. № 8 (112). С. 90–97.

Nan C. Implications of interrelationship among four language skills for high school English teaching. Journal of Language Teaching and Research, 2018, № 9(2), pp. 418–423.

Tesch B. Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht: konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch). Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010, 399 S.

References

Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow, IKAR Publ., 2009, 448 p. (In Russ.)

Ariyan M.A., Shamov A.N. *Osnovy obshchey metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov:*

teoreticheskiye i prakticheskiye aspekty: uchebnoye posobiye [Fundamentals of the general methodology of teaching foreign languages: theoretical and practical aspects: a tutorial]. Moscow, FLINT Publ., Nauka Publ., 2017, 219 p. (In Russ.)

Bel'tyukova N.P. *Formirovaniye professional'no-oriyentirovannoy inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii u ekonomistov-bakalavrov* [Formation of professionally oriented foreign language communicative competence among bachelor economists]. *Yazyk i kul'tura* [Language and culture], 2012, № 2 (18), pp. 102–109. (In Russ.)

Gusel'nikova M.L. *Rabota so smodelirovannym mnogofunktional'nym tekstom v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Working with modeled multifunctional text in teaching Russian as a foreign language]. *Filologicheskyy klass* [Philological class], 2017, № 1 (47), pp. 25–28. (In Russ.)

Zimnyaya I.A., Nemanova R.P., Petropavlova L.V. *Vzaimosvyazannoye obucheniyey vidam rechevoy deyatel'nosti* [Interrelated teaching of types of speech activity]. *Russkiy yazyk za rubezhom* [Russian language abroad], 1986, № 5, pp. 56–62. (In Russ.)

Zimnyaya I.A. *Psikhologiya obucheniya nerodnomu yazyku: (na materiale russkogo yazyka kak inostrannogo)* [Psychology of teaching a foreign language: (based on Russian as a foreign language)]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 1989, 219 p. (In Russ.)

Kireyev M.N., Kireyeva N.V., Koreneva Ye.N. *Formirovaniye kommunikativnoy kul'tury i kommunikativno-prakticheskikh navykov v protsesse izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo: rechemyslitel'naya deyatel'nost' i aktivnoye obshcheniye* [Formation of communicative culture and communicative-practical skills in the process of studying Russian as a foreign language: speech-thinking activity and active communication]. *Nauka, iskusstvo, kul'tura* [Science, art, culture], 2019, № 3, pp. 146–160. (In Russ.)

Losev A.F. *Derzaniye dukha* [Daring spirit]. Moscow, Izdatel'stvo politicheskoy literatury Publ., 1989, p. 370. (In Russ.)

Mandel' B.R. *Sovremennaya pedagogicheskaya psikhologiya: Polnyy kurs: illyustrirovannoye*

uchebnoye posobiye dlya studentov vsekh form obucheniya [Modern educational psychology: Complete course: Illustrated study guide for students of all forms of education]. Moscow; Berlin, Direkt-Media Publ., 2015, 828 p. (In Russ.)

Natsional'naya doktrina obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii [National doctrine of education in the Russian Federation]. URL: <http://zcollege.ru/docs/vospitanie/patriot/nr-f-doktrina.pdf> (access date: 05.12.2020). (In Russ.)

Novoselov M.N. *Inoyazychnaya professional'naya kommunikativnaya kompetentsiya: opredeleniye ponyatiya v logike urovneвого obrazovaniya (bakalavriat i magistratura)* [Foreign language professional communicative competence: definition of a concept in the logic of level education (bachelor's and master's degrees)]. *Fundamental'nyye issledovaniya* [Fundamental research], 2013, № 11 (p. 6), pp. 1236–1239. (In Russ.)

Passov Ye.I. *Sorok let spustya, ili Sto i odna metodicheskaya ideya* [Forty years later, or one hundred and one methodological idea]. Moscow, Glossa-Press Publ., 2006, 240 p. (In Russ.)

Passov Ye.I. *Terminosistema metodiki, ili kak my govorim i pishem* [The term system of the methodology, or how we speak and write]. URL: <https://rucont.ru/efd/343307> (access date: 23.06.2020). (In Russ.)

Shemanayeva M.A. *Printsip mnogotselyevykh uprazhneniy i zadaniy na razvitiye sub"yektnoy pozitsii v programmakh dopolnitel'nogo professional'nogo inoyazychnogo obrazovaniya* [The principle of multipurpose exercises and tasks for the development of the subject position in the programs of additional professional foreign language education]. *Izvestiya VGPU* [Proceedings VGPU], 2016, № 8 (112), pp. 90–97. (In Russ.)

Tesch B. *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht: konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)* [Competency-based learning tasks in foreign language teaching: conceptual basics and a reconstructive case study on teaching practice (French)]. Frankfurt am Main, Peter Lang Publ., 2010, 399 p. (In Ger.)

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Направляемый в редакцию материал должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других изданиях.

Статьи, оформленные не по требованиям, не принимаются к рассмотрению!

Все материалы следует представлять в редакцию по электронной почте:

e-mail: vestnik@ksu.edu.ru

Научные статьи принимаются в редакцию в течение всего года, публикуются в порядке живой очереди по мере наполнения портфеля редакции. Особые случаи с очередностью публикации статей решаются главным редактором.

Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word**. Статью в редакцию необходимо прислать в форматах: *.doc, *.docx, *.rtf. Обязательно прикладывается файл статьи в формате *.pdf. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович).

Все статьи проходят проверку на обнаружение текстовых заимствований в системе «Антиплагиат». Редакция принимает статьи, оригинальность которых составляет не менее **80%**.

Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: формат – А4; поля – по 2 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

Минимальный объем текста статьи с – **не менее 10 000 знаков**. Максимальный объем текста не должен превышать **30 000 знаков (не более 16 страниц)**, включая все сведения об авторе, аннотацию и список литературы с references. Ограничения не распространяются на научные публикации, объем которых, превышающий требования, мотивирован логикой доказательств и количественными показателями публикуемых источников.

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК

© **Инициалы и фамилия, 2019**

Аффилиация(и) автора: организация, где проводилось исследование,
г. Город, Страна

Название (жирным шрифтом, строчные буквы)

*Информация о финансировании (ссылки на гранты и пр.)
указывается после названия статьи курсивом*

Аннотация: 150–200 слов.

Аннотация к научной статье представляет собой краткую характеристику текста с точки зрения его назначения, содержания, вида, формы и других особенностей. Она передает главную, ключевую идею текста до ознакомления с его полным содержанием. Научная аннотация условно делится на три части:

- 1. Презентация вопроса или проблемы, которым посвящена статья.*
- 2. Описание хода исследования.*
- 3. Выводы: итоги, которых удалось достичь в результате проведенного исследования.*

В аннотации не допускается привлечение дополнительной информации (биографические данные, историческая справка, отступления, рассуждения и т.д.). В тексте аннотации не должны использоваться очень сложные предложения, изложение строится в научном стиле.

Ключевые слова: 7–10 слов, разделенных запятой.

Информация об авторе: Фамилия Имя Отчество, ORCID автора, ученая степень, ученое звание, место работы полностью: название организации, улица, дом, индекс, город, страна.

E-mail:

Дата поступления статьи: указывается дата отправки статьи в формате: 08.08.2008.

Дата приема статьи к публикации: заполняется в редакции.

Для цитирования: Фамилия И.О. Название статьи // Вестник Костромского государственного университета. 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 статьи¹ Текст статьи... [Анненков: 467].

Примечания (следуют после текста статьи)

¹ К сожалению, современное переиздание перевода Перцова книги Тэна лишено того изобилия фотографий и иллюстраций, которыми было богато снабжено его первое издание 1913, 1916 гг.

² О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации: Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642. URL: <http://www.consultant.ru/document/cons/> (дата обращения: 11.04.2019).

³ Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи (Архив ВИМАИВ и ВС). Ф. 2. Оп. 2. Д. 253.

Список литературы

Анненков П.В. Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. Studia Litterarum, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

References

Annenkov P.V. Zamechatel'noe desiatiletie. 1838–1848. Iz literaturnykh vospominanii [A wonderful decade. 1838–1848. From literary memories]. Vestnik Evropy, 1880, vol. 2, № 4, pp. 457–506. (In Russ)

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. Studia Litterarum, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

**ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ ПРИМЕЧАНИЙ, БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК,
СПИСКА ЛИТЕРАТУРЫ И REFERENCES**

Примечания

В статье допустимы примечания, которые приводятся после текста, нумеруются арабскими цифрами (в виде верхних индексов) и представляют собой разъяснения, указания на переводы и пр.

Просьба не путать примечания со списком литературы!

Архивные материалы и законодательные материалы также оформляются в виде примечаний.

Архивные материалы:

Государственный архив Костромской области (ГАКО). Ф. 198. Оп. 7. Д. 68. Л. 22.

Законодательные материалы:

Об организации страхового дела в Российской Федерации: Федеральный закон от 27 нояб. 1992 г. (в ред. от 21 июля 2005 г. № 104-ФЗ) // КонсультантПлюс: справ. правовая система. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1307 (дата обращения: 28.10.2019).

Библиографические ссылки

Ссылки в тексте статьи оформляются *квадратными скобками* с указанием фамилии автора и страниц. После фамилии автора ставится знак «:» (двоеточие), а далее номер страницы [Коровин: 187].

Книга или статья одного автора: [Лебедев: 28], двух и трех авторов: [Шмидт, Князьков: 52]. Если в книге четыре, пять и более авторов, то она описывается под заглавием [Методика: 34].

Для многотомных изданий и изданий из нескольких выпусков указывается номер тома или выпуска: [Толстой, 12: 415]; [СРНГ, 44: 170].

Для описания книги под заглавием в тексте приводится первое слово или словосочетание (если первое слово определение) названия книги: [Необъявленная война: 102].

В том случае, если в списке литературы есть несколько авторов с одной фамилией, в квадратных скобках необходимо указать фамилию и инициалы автора [Мережковский Д.С. 1990, 3: 256].

Если в списке литературы приводятся две и более публикации одного автора, после фамилии автора указывается год издания, а уже далее страницы [Коровин 2019: 187].

Несколько работ одного автора, опубликованные в одном и том же году, оформляются добавлением буквенной аббревиатуры к году: [Андреева 2019а: 10]. В этом случае необходимо сделать соответствующее указание в списке литературы: *Андреева В.Г.* Личные интересы героев и мотив ожидания в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир» // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2019а. № 1 (178). С. 8–12.

Список литературы

После статьи следует список литературы. Он должен быть представлен *в алфавитном порядке*.

Сначала приводятся все русскоязычные источники в алфавитном порядке, после – все источники на иностранных языках.

Фамилия и инициалы автора в списке литературы выделяются *курсивом*.

Между фамилией и инициалами на протяжении всей статьи, в том числе в списке литературы, ставится неразрывный пробел (инициалы при этом пробелом не разделяются). К примеру: Смирнов (**и.п.**) В.А.

Книга одного автора

Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. Кострома, КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. 386 с.

Книга двух и трех авторов

Если в книге два или три автора, то указывают всех.

Божиллов И., Тотоманова А., Билярски И. Бориллов 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 (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 velikorusskogo 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

2020 – № 3

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 20.08.2020.
Дата выхода в свет 30.11.2020.
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 28,0.
Уч.-изд. 29,1 л.
Тираж 500 экз.
Заказ № 129.

Подписной индекс: **18988**

Адрес редакции, адрес издательства, адрес типографии:
156961, Костромская обл., г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.
Телефон: (4942) 39-16-56, факс: (4942) 31-13-22,
E-mail: vestnik@ksu.edu.ru

Цена свободная

При перепечатке ссылка обязательна