

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИОКИНЕТИКА

4

2020



ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА.
ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 2006 года

VESTNIK
KOSTROMA
STATE UNIVERSITY

SERIES
PEDAGOGY.
PSYCHOLOGY.
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL
Appears since 2006

2020

№ 4

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

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

16+

ISSN 2073-1426

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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

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

ПЕДАГОГИКА

- 5 **Ходырев А.М., Данилова Л.Н., Ледовская Т.В., Сольнин Н.Э.**
Проблема системогенеза ценностей педагогической деятельности в условиях цифровизации общества
- 14 **Сухоруков И.С.**
Мотивационно-оценочные характеристики дифференциации «своих» и «чужих» в полиэтничной подростковой среде
- 25 **Корсакова А.А.**
Преемственность системы общего, дополнительного и профессионального образования как механизм формирования социальной креативности личности
- 33 **Байбородова Л.В.**
Особенности организации театральной деятельности сельских школьников
- ### ПСИХОЛОГИЯ
- 41 **Тихомирова Е.В., Самохвалова А.Г.**
Субъектность и авторство жизни у женщин среднего возраста: испытание сепарацией
- 48 **Сапоровская М.В.**
Межпоколенный конфликт и психологическое благополучие семьи
- 55 **Кашапов А.С.**
Когнитивно-ресурсные компоненты событийности в условиях профессионализации субъекта
- 62 **Ожиганова Г.В.**
Совесть как высшая моральная способность
- 67 **Ясин М.И., Ананка-Ганин А.В.**
Связь духовной вовлеченности с психологическим благополучием у прихожан церкви евангельских христиан-баптистов
- 74 **Сычев О.А., Протасова И.Н.**
Связь морали, ценностей и правового нигилизма с экстремистскими установками молодежи
- 80 **Злоказов К.В.**
Представление о ценности и значении в структуре вандального действия: эмпирическое исследование
- 86 **Попова И.В., Серова Е.А.**
Феномен эмпатии в поведении населения как стимулятор просоциального поведения в личностном развитии
- 92 **Гудзовская А.А.**
Социальная и персональная идентичность одаренных учащихся начальной школы
- 98 **Хазова С.А., Шипова Н.С.**
Я-концепция и личностные особенности подростков с нарушенным развитием
- 105 **Шипова Н.С., Севастьянова У.Ю.**
Понятие ресурса в психологии: определение и ассоциативные связи
- 111 **Адеева Т.Н., Тихонова И.В.**
Опыт использования семантического анализа при исследовании психологических ресурсов подростков
- ### ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ
- 120 **Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселева Т.С., Никитина А.А., Осипенко Е.И.**
Роль эмоционального интеллекта в овладении со сложными жизненными ситуациями
- 129 **Леонов И.Н.**
Взаимосвязь ролевой виктимности и паттернов супружеского совладания в семьях с детьми с ОВЗ

CONTENTS

PEDAGOGY

- 5 **A.M. Khodyrev, L.N. Danilova, T.V. Ledovskaya, N.E. Solynin**
Systemogenesis of values of pedagogic activity within digitalisation of society
- 14 **I.S. Sukhorukov**
Motivational and evaluative characteristics of the differentiation of “friends” and “aliens” in a multiethnic teenage environment
- 25 **A.A. Korsakova**
Continuity of the system of general, additional and professional education as a mechanism for the formation of the social creativity of the individual
- 33 **L.V. Bayborodova**
Features of the organisation of theatrical activities among rural schoolchildren

PSYCHOLOGY

- 41 **Ye.V. Tikhomirova, A.G. Samokhvalova**
Subjectivity and life authorship in middle-aged women: trial by separation
- 48 **M.V. Saporovskaya**
Intergenerational conflict and psychological well-being of family
- 55 **A.S. Kashapov**
Cognitive-resource components of eventfulness in the context of the subject’s professionalisation
- 62 **G.V. Ozhiganova**
Conscience as a higher moral capacity
- 67 **M.I. Yasin, A.V. Ananka-Ganin**
Connection between spiritual involvement and psychological well-being among the congregation of the Church of Evangelical Christians-Baptists
- 74 **O.A. Sychev, I.N. Protasova**
The interconnection of morality, values and legal nihilism with extremist attitudes of youth
- 80 **K.V. Zlokazov**
Representation of value and meaning in the structure of vandalism: an empirical study
- 86 **I.V. Popova, E.A. Serova**
The phenomenon of empathy in the behaviour of the population as a stimulator of prosocial behaviour in personal development
- 92 **A.A. Gudzovskaya**
Social and personal identity of gifted primary schoolchildren
- 98 **S.A. Khazova, N.S. Shipova**
I-concept and personal characteristics of adolescents with disabled development
- 105 **N.S. Shipova, U.Yu. Sevast’yanova**
The concept of a resource in psychology – definition and associative links
- 111 **T.N. Adeyeva, I.V. Tikhonova**
Experience in using semantic analysis in the study of psychological resources of adolescents

PSYCHOLOGY OF STRESS AND COPING BEHAVIOUR

- 120 **Ye.A. Sergiyenko, Ye.A. Khlevnaya, T.S. Kiselyova, A.A. Nikitina, Ye.I. Osipenko**
The role of emotional intelligence in coping with difficult life situations
- 129 **I.N. Leonov**
Correlation between victimity and patterns of marital coping in families with disabled children

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 139 Чекалина М.С.**
Развитие компетенции «прогнозирование» как условия готовности к профессиональному самоопределению
- 147 Белова Т.И., Сомкина М.А., Сутягина Т.В.**
Педагогические условия формирования коммуникативной культуры бакалавров в процессе подготовки к педагогической практике в загородном детском оздоровительном центре
- 154 Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е.**
Обучение учителей математики в условиях введения профессионального стандарта
- 161 Рощина Н.В.**
Психологические барьеры и ресурсы профессионального становления будущих учителей физической культуры

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

- 166 Заводчикова Н.И., Быкова И.А.**
Уточнение системы принципов обучения дисциплинам методической направленности в условиях цифровой трансформации высшего образования
- 174 Машарова Т.В., Вахрушева С.Н.**
Особенности обучения студентов-юристов переводу специальных нормативно-правовых текстов
- 180 Черемиснинова И.С.**
Принципы и критерии отбора и организации учебного речевого материала для формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов вуза
- 187 Секованов В.С., Ивков В.А., Рыбина Л.Б., Собашко Ю.А.**
Выполнение математико-информационного задания «Исследование динамики рациональных функций комплексной переменной» как средство развития креативности студентов
- 196 Воронцова О.Р., Чебункина Т.А.**
Оценка психоэмоционального состояния студентов в процессе обучения высшей математике с использованием цветоматрицы

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

- 203 Сайфутдинова Е.Ф.**
Оценка учителями эффективности мероприятий по формированию безопасного поведения у учащихся общеобразовательных и коррекционных школ
- 210 Севастьянова У.Ю.**
Особенности личности и внутренняя картина дефекта у подростков с разными вариантами дизонтогенеза

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- 216 Голубева И.А.**
Научно-исследовательская деятельность студентов педагогических вузов конца 1940-х – начала 1970-х гг.: анализ документов

ЗА РУБЕЖОМ

- 223 Корнилова Т.В.**
Современные зарубежные исследования феномена жизнестойкости (hardiness)

230 СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2020 ГОДУ

235 ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

PROFESSIONAL EDUCATION

- 139 M.S. Chekalina**
Development of competence “forecasting” as conditions of readiness for professional self-determination
- 147 T.I. Belova, M.A. Somkina, T.V. Sutyagina**
Pedagogic conditions for the formation of the communicative culture of bachelors in the process of preparing for pedagogic practice in a suburban children’s sanatorium
- 154 AS. Babenko, N.L. Margolina, T.N. Matytsina, K.Ye. Shiryayev**
Training teachers of mathematics under the conditions of introduction of the professional standard
- 161 N.V. Roshchina**
Psychological barriers and resources of professional development of future physical education teachers

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

- 166 N.I. Zavodchikova, I.A. Bykova**
Refining the system of principles in teaching methodical disciplines in conditions of higher education digital transformation
- 174 T.V. Masharova, S.N. Vahrusheva**
Peculiarities of teaching law students to translate special normative legal texts
- 180 I.S. Cheremisinova**
Principles and criteria of learning speech material’s selection and organisation for the formation of intercultural foreign language communicative competence among university’s students
- 187 V.S. Sekovanov, V.A. Ivkov, L.B. Rybina, Yu.A. Sobashko**
Performing a mathematical and informational task “Research of the dynamics of rational functions of a complex variable” as a means of developing students’ creativity
- 196 O.R. Vorontsova, T.A. Chebun’kina**
Assessment of students’ psychoemotional state in the process of teaching higher mathematics using colour matrix

SPECIAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

- 203 Ye.F. Sayfutdiyeva**
Teachers assessing efficiency of measures aimed at forming safe behaviour in pupils of general and remedial schools
- 210 U.Yu. Sevast’yanova**
Personality features and internal picture of the defect in adolescents with different types of dysontogenesis

HISTORY OF EDUCATION

- 216 I.A. Golubeva**
Students’ research activity in pedagogic institutes in the late 1940s – early 1970s: document analysis

ABROAD

- 223 T.V. Kornilova**
Modern foreign studies of the phenomenon of hardiness

230 THE LIST OF MATERIALS PUBLISHED IN THE JOURNAL IN 2020

235 REQUIREMENTS TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS

ПЕДАГОГИКА

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-5-13>
УДК 371:004

Ходырев Александр Михайлович

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Данилова Лариса Николаевна

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ледовская Татьяна Витальевна

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Солынин Никита Эдуардович

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

ПРОБЛЕМА СИСТЕМОГЕНЕЗА ЦЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

В свете реализации концепции научно-технологического развития Российской Федерации актуальной для модернизации педагогического образования как института является проблема системогенеза ценностей педагогической деятельности и подготовки педагогов. В науке остаются открытыми вопросы о происхождении и специфике таких ценностей, хотя именно они лежат в основе целеполагания и обновления содержания педагогического образования. Тенденция цифровой трансформации российского общества привела к возникновению новых, «цифровых ценностей» педагогической деятельности и к видоизменению ценностей, традиционных для этой сферы. Ценности как отдельные значимые для субъектов характеристики педагогической деятельности объективны и не зависят от самих субъектов, однако оказывают влияние на их отношения и действия. Ценности, возникающие и трансформирующиеся в условиях цифровизации общества и образовательной системы, требуют пересмотра теории и практики организации образовательной деятельности. В связи с этим актуальную необходимость представляет собой выявление традиционных и посттрадиционных, «цифровых ценностей» педагогической деятельности, механизмов формирования и влияния на подготовку студентов. Данные задачи призвана решить научная теория трансформации ценностно-смыслового содержания педагогической деятельности в условиях цифровой модернизации общества.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, цифровизация, «цифровые ценности» педагогической деятельности, аксиология, аксиология цифровизации образования, педагогическое образование, системогенез, «ценностный разрыв», посттрадиционные ценности педагогической деятельности, ценностные риски цифрового взаимодействия

Информация об авторах: Ходырев Александр Михайлович, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9871-9440>, кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия

E-mail: hodyrev1978@rambler.ru

Данилова Лариса Николаевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1272-401X>, доктор педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия

E-mail: yar-da.l@mail.ru

Ледовская Татьяна Витальевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3134-1436>, кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия

E-mail: karmennnn@yandex.ru

Солынин Никита Эдуардович, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6896-0479>, кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия

E-mail: sonik7-39@yandex.ru

Дата поступления статьи в редакцию: 22.09.2020

Для цитирования: Ходырев А.М., Данилова Л.Н., Ледовская Т.В., Солынин Н.Э. Проблема системогенеза ценностей педагогической деятельности в условиях цифровизации общества // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 5-13. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-5-13>

Aleksandr M. Khodyrev

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University

Larisa N. Danilova

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University

Tat'yana V. Ledovskaya

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University

Nikita E. Solynin

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University

SYSTEMOGENESIS OF VALUES OF PEDAGOGIC ACTIVITY WITHIN DIGITALISATION OF SOCIETY

In a view of implementation of the concept of scientific and technological development in the Russian Federation, the problem of systemogenesis of pedagogue's work and training is topical for modernisation of pedagogic education as an

institution. Issues about origin and specifics of such values are still not quite clear in science, although they make the basis of goal-setting and updating of curriculums in pedagogic education. The digital transformation of the Russian society has generated new, «digital values» of pedagogic activities and has led to modification of traditional values in this area. Values as separate characteristics of pedagogic activities significant for a person are objective and do not depend on the person; instead, they influence people's attitudes and actions. The values appearing and transforming due to digitalisation of the society and education require a revision of the theory and practice of organising educational activities. So it is of great importance, to identify traditional and post-traditional, the so-called «digital values» of pedagogic activities as well as mechanisms of formation and influence on the pedagogues' training. These tasks are supposed to be solved by the scientific theory about transformation of the value content of pedagogic activities under digital modernisation of the society.

Keywords: values, value orientations, digitalisation, „digital values” of pedagogic activity, axiology, education digitalisation axiology, pedagogic education, systemogenesis, “value gap”, post-traditional values of pedagogic activity, value risks of digital interaction

Information about the authors: Aleksandr M. Khodyrev, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9871-9440> Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia

E-mail: hodyrev1978@rambler.ru

Larisa N. Danilova, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1272-401X> Doctor of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia

E-mail: yar-da.1@mail.ru

Tat'yana V. Ledovskaya, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3134-1436> Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia

E-mail: karmennnn@yandex.ru

Nikita E. Solynin, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6896-0479> Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia

E-mail: sonik7-39@yandex.ru

Article received: September 22, 2020

Khodyrev A.M., Danilova L.N., Ledovskaya T.V., Solynin N.E. Systemogenesis of values of pedagogic activity within digitalisation of society. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 5-13 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-5-13>

Социально-политические вызовы цифровизации российского общества влекут изменения в практике функционирования всех его институтов, в том числе и образования. Цифровизация создаёт новые возможности для образовательных систем, но одновременно резко обостряет потребность качественной модернизации подготовки профессиональных кадров для цифровой экономики. При этом в системе подготовки педагогических кадров наблюдается отсутствие фундаментальных исследований по ценностным аспектам цифровизации образования, ценностно-смысловому содержанию педагогического образования в России, системогенезу ценностей педагогической деятельности, которые призваны служить теоретико-методологическим основанием перехода учреждений педагогического образования к политике цифровизации.

Между тем потребность в подобном переходе зафиксирована правительством РФ в целях и задачах национальных проектов «Образование», «Наука» и национальной программы «Цифровая экономика». Так, цели нацпроекта «Образование» преследуют обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования и воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций. Эти цели, обусловленные современным уровнем общественного развития и стратегическими интересами России, гармонично отражаются в задачах педагогическо-

го образования: с одной стороны, требуется добиваться значительного повышения качества подготовки специалистов, с другой, сосредоточиться на гармоничном развитии и воспитании социальной ответственности будущих педагогов за результаты их труда. Важно, что решение первой задачи, исходящей из запросов цифровой экономики, возможно через цифровую трансформацию образовательного процесса в учреждениях педагогического образования, которая актуализирует новые информационные ценности педагогической деятельности. Решение второй задачи, как и заявлено в целях национального проекта, должно осуществляться через традиционные культурные ценности российского общества и образования как одного из его институтов.

Осознание традиционных ценностей, а также постматериальных, информационных ценностей в организации педагогической деятельности на различных образовательных ступенях не только даёт необходимые конкурентные преимущества национальной образовательной системе: проверенные временем общезначимые социальные ценности обеспечивают сохранение положительных традиций и результатов в подготовке педагогов, а новые, цифровые ценности гарантируют её модернизационный прорыв, соответствующий современным тенденциям в развитии экономики, политики, культуры в целом; педагоги, понимающие ценность электронной среды и умеющие продуктивно использовать её в образовательном процессе в учреждениях дошкольного, школьного или до-

полнительного образования, в свою очередь, могут осуществлять этот процесс в соответствии с требованиями цифровой экономики, общественными тенденциями, актуальными потребностями и интересами различных образовательных субъектов, что должно способствовать повышению качества образовательной системы в целом.

В условиях глобального технологического обновления возникают новые, «цифровые ценности» (информация, многофункциональность, стандартизация, скорость, ориентированность на публичность, стремление к удобству, прозрачность, мобильное взаимодействие и др.). Часть из них определяет современное развитие образования и системы подготовки педагогов в том числе, и все они связаны с цифровым пространством человеческой деятельности. Они проявляются в процессах цифровизации управленческого и учебно-воспитательного процесса образовательных учреждений. Цифровизация есть цифровой метод взаимодействия, и поскольку взаимодействие отражает саму сущность образования, то естественным путём она проникает и в образовательные процессы и педагогическую деятельность. Таким образом, во всех сферах жизни человека (включая профессионально-педагогическую подготовку кадров) наблюдается переход от устоявшихся традиционных ценностей к посттрадиционным. Но подобная эволюция ценностей происходит во многом стихийно, и поэтому возникают актуальные задачи изучать этот переход и управлять им целенаправленно, чтобы новые тенденции соответствовали потребностям национального педагогического образования, запросам цифровой экономики и стратегии развития России.

Новые ценности, возникшие под влиянием вызовов глобальной цифровизации, во многом определяют современную педагогическую деятельность, и новизна этого феномена подтверждает актуальность их системного анализа, требующего определения механизмов их становления и развития, структурных связей, влияния на педагогическую деятельность. Понимание подобных существенных аспектов необходимо для упорядоченного формирования сложного комплекса традиционных и инновационных ценностных ориентаций у педагогов, поскольку только через присвоение убеждений личностью они способны служить действенным регулятором в профессиональной деятельности педагогических кадров. Активное включение педагогов в цифровое образовательное пространство должно быть разносторонним.

Так, входящий в национальный проект «Образование» федеральный проект «Цифровая школа» нацелен на создание к 2024 году во всех образовательных организациях каждого уровня современной и безопасной образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность любого

образования. Однако эта среда не исчерпывается достижением массовой компьютерной оснащённости, информационной грамотностью и стандартизацией цифровой школы: для обеспечения преемственности культуры при переходе к обществу знания важно, чтобы заложенные в стандартах цифровые навыки и информационная компетентность имели ценностные основания, осмысленные в философском и педагогическом плане. Наличие у педагога ценностных ориентаций по отношению к электронной среде обеспечивает его готовность и мотивацию использования этой среды в педагогических целях. Задача педагогического вуза в этом процессе: осознать соответствующие ценности, определить их гармоничное соотношение с традиционными ценностями педагогического образования, выявить средства и условия формирования всей совокупности педагогических ценностных ориентаций у студентов и организовать данную работу. Одна из задач национальной программы «Цифровая экономика» предполагает создание условий для подготовки высококвалифицированных кадров для цифровой экономики. Это модернизирует задачу системы педагогического образования – подготовка высококвалифицированных педагогических кадров для цифровой экономики – и актуализирует вопросы о философских, прежде всего аксиологических, основаниях этой подготовки.

Аксиология педагогического образования – довольно новая область научного знания, о чём свидетельствует отсутствие соответствующего терминологического аппарата. В предыдущие десятилетия общество ещё только начало задумываться над вопросами аксиологии образования в целом, но темпы общественного развития и технологического обновления со второй половины XX в. так ускорились, что в настоящий момент возникает новая сфера научного исследования – аксиология цифровизации образования. Одним из её важнейших направлений должно стать изучение ценностных оснований цифровизации педагогического образования, поскольку именно педагоги являются ключевыми субъектами образовательных процессов и именно перед ними поставлена задача передачи социального опыта молодёжи – цифровым поколениям, которым предстоит жить в информационном обществе.

Сам термин цифровизации введён в активное употребление только в начале 2000-х гг., в широком смысле он обозначает разнообразные социально-экономические трансформации в связи с массовым внедрением и освоением цифровых технологий, вызванных созданием, обработкой и передачей информации. При этом новизна понятия и самого феномена объясняет неизученность аксиологических аспектов цифровизации как таковой и цифровизации педагогического образования, как и деятель-

ности педагога, в частности. Открытыми являются вопросы о ценностных основаниях традиционных и цифровых методов взаимодействия субъектов образовательных процессов, о содержании соответствующих ценностей в сфере подготовки педагогов, о средствах и условиях их формирования у студентов.

Таким образом, существует противоречие между новым культурным феноменом цифровизации окружающей действительности и отсутствием концептуальных теоретических представлений о влиянии данного феномена на педагогическую деятельность, в том числе – на аксиологические аспекты системы подготовки педагогов.

В настоящее время существует достаточное количество исследований, посвященных изучению ценностей и ценностных ориентаций. Одними авторами они трактуются как синонимы, другими – как различающиеся понятия.

Так, В.Н. Карандашев, анализируя работы М. Рокича, указывает, что ценностными ориентациями там выступают «абстрактные идеи, положительные или отрицательные, не связанные с определённым объектом или ситуацией, выражающие человеческие убеждения о типах поведения и предпочитаемых целях» [Карандашев: 15]. Д.А. Леонтьев усматривает максимальную близость к психологическому подходу в представлении ценностей как жизненных целей, смыслов и идеалов, задающих общую направленность деятельности, но не её конкретные параметры. Автор отводит ценностям ведущую роль в мотивации и регуляции деятельности и поведения личности [Леонтьев: 17]. А.Г. Здравомыслов также предпочитает термин «ценностные ориентации личности», трактуемые им как «установка личности на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества» и близкие к психологическим понятиям установки, потребности и интереса [Здравомыслов, Ядов: 197]. Этот термин использует в своей концепции и В.А. Ядов, предполагая, что как установки разного уровня ценностные ориентации находятся в определенной иерархии и в итоге образуют своеобразную диспозиционную систему [Ядов: 91].

Установлено, что ценностные ориентации представляют собой целостную систему. Согласно М.С. Раитиной, компоненты системы ценностных ориентаций просматриваются в конкретных видах общественных отношений. «В структуре ценностных ориентаций личности обычно выделяют три интегративных компонента... Каждый из них участвует в формировании особенностей ценностной ориентации и при этом может иметь самостоятельное значение как по содержанию, так и по степени проявления, что весьма затрудняет их эмпирическую верификацию» [Раитина: 2]. М.П. Данилкова указывает, что «иерархическая структура ценностей личности индивидуальна и специфична»,

отмечает, что она носит конкретно-исторический характер [Данилкова: 89]. Таким образом, в исследованиях указывается, что ценностные ориентации являются целостным, системным образованием. Они развиваются и зависят от конкретно-исторических условий.

Двойственность ценностей отмечается в исследованиях Д.А. Леонтьева, первым указавшего на существование социальных ценностей, которые «отражают в себе основные черты этой жизнедеятельности в снятом виде», и вторичных индивидуально-психологических ценностных образований [Леонтьев: 19]. В отечественной научной практике чаще разделяют ценности и ценностные ориентации. Так, Я. Мусек рассматривает ценности «как обобщённые и относительно согласованные представления о высоко значимых для нас целях и событиях», а ценностные ориентации – как формы функционирования ценностей на уровне личности, то есть как ценности внутренне, личностные [Мусек: 19].

В целом анализ литературы позволяет определить несколько основных подходов к пониманию ценностей [Алишев: 184]: 1. Этико-культурологический, согласно которому ценность вообще и конкретные ценности понимаются как идеальные абсолюты, высшие должностования, происхождение которых неизвестно, а связи с реальностью, психикой и сознанием необъяснимы. 2. Социологический, где ценность отождествляется со значением, а последнее часто сводится к узко понимаемой полезности разнообразных объектов. 3. Психологический подход: а) когда ценность понимается как феномен психической жизни (А. Маслоу, В. Франкл, М. Рокич); б) когда она трактуется через этико-культурологическое (М.И. Бобнева, Ф.Е. Василюк) и социологическое понимание (здесь между субъектом и ценностью-объектом возникает промежуточное понятие «ценностной ориентации» или термин «ценность» заменяется более психологизированными рядоположенными понятиями (например, «смысл»); в) когда употребляются смежные термины типа «смысло-жизненные ориентации личности», «мотивационно-смысловая», «смысловая сфера личности» (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев и др.).

В контексте изучения ценностей в системе образования требуется обратиться к категориям «аксиология», «педагогическая аксиология», «аксиологический подход в образовании». Отличительной чертой данного подхода, по мнению Л.Н. Тимашковой, можно считать тот факт, что первоосновой воспитания и развития здесь выступает формирование у личности нравственного сознания, предполагающего раскрытие содержания и демонстрацию социальной и личностной значимости различных национальных и общечеловеческих ценностей (где приоритет отдаётся последним). Автор указывает

на подверженность содержания аксиологического подхода в образовании влиянию ряда принципов: 1) признание учителем личностных ценностей учащихся как важнейшего источника мотивов поведения; 2) владение учителем методами перевода духовных ценностей человечества во внутренние ценности воспитанника; 3) активизация ценностного поиска воспитанников как в учебной, так и во внеурочной деятельности [Педагогика: 137].

Педагогическая аксиология представляет собой учение о ценностях в педагогическом процессе – образовании, воспитании и саморазвитии человека, а также учение о ценностях образования, их природе, функциях и взаимосвязях [Педагогика: 138]. В.И. Горова, Н.Ф. Петрова и Т.Н. Таранова выделяют в аксиологической педагогике конструктивную педагогическую аксиологию как область, раскрывающую принципы и способы совершенствования ценностной сферы образования [Горова, Петрова, Таранова: 154].

Понятие «аксиология» опирается на понятие «ценность» как особую категорию бытия. В связи с этим педагогические ценности – это нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельности педагога. Группы ценностей высшего педагогического образования определены Л.Н. Тимашковой: 1) ценности, раскрывающие значение и смысл целей профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза (ценности-цели); 2) ценности, раскрывающие значение способов осуществления данной деятельности (ценности-средства); 3) ценности, раскрывающие значение и смысл отношений как основного механизма функционирования целостной педагогической деятельности (ценности-отношения); 4) ценности, раскрывающие значение и смысл психолого-педагогических знаний при осуществлении педагогической деятельности (ценности-знания); 5) ценности, раскрывающие значение и смысл качеств личности преподавателя (ценности-качества) [Педагогика: 139].

Формирование педагогических ценностей также изучалось в отдельных трудах. Так, Л.Г. Набиуллин выявил обусловленность необходимости формирования ценностных ориентаций у студентов и учащихся в конечном счёте зависимостью успешности профессиональной деятельности от степени сформированности их жизненных ориентиров и нравственных установок: передавая ценности другим поколениям, педагог сам является носителем ценностей, следовательно, формирование педагогических ценностей в процессе подготовки педагога крайне значимо и для его будущей профессиональной деятельности, и для поддер-

жания ценностного дискурса культуры общества в целом [Набиуллин: 96].

В связи с этим крайне значимым представляется изучение компонентного состава ценностей педагогического образования (внутренних и внешних). Анализ литературы показывает, что единообразного представления по этому вопросу пока не выработано, результаты весьма отличаются, характеризуясь нечёткостью формулировок ценностей, что затрудняет выбор методического инструментария для их изучения. Так, три группы ценностей определено Н.Ю. Гузевой: 1) ценности, связанные с условиями профессиональной деятельности («свобода» в педагогическом процессе, постоянное общение с людьми, подробно расписанный трудовой процесс, гуманистический характер профессии, постоянное самосовершенствование, знание своего предмета, уважение и благодарность людей, творческий характер труда); 2) ценности, связанные с личностно-мотивационной сферой учителя (наличие перспективы профессионального роста, продолжение семейных традиций, соответствие профессии склонностям, интересам, желание быть в центре внимания людей); 3) ценности, отражающие управленческие аспекты образовательной деятельности (возможность воздействовать на поведение других людей и направлять их, любовь – взаимоотношение учителя и ученика, возможность передать свое мастерство, знания) [Гузева: 81]. Другие три группы выделены Ж.А. Болотовой и её коллегами: 1) личностные (вера, работа, здоровье, ребёнок, свобода, деньги); 2) групповые (научное образование, профессиональный труд, педагогическая культура); 3) социальные ценности (общечеловеческие ценности: истина, красота, добро) [Болотова, Кострикова, Радченко: 258]. Похожих исследований в настоящее время существует достаточное количество, однако единого, фундаментального исследования, устанавливающего единый компонентный состав ценностей педагогического образования, нами не обнаружено.

Аналогичная ситуация наблюдается с формированием ценностей педагогического образования. Так, есть исследования анализа формирования отдельных ценностей, исследования по формированию групп ценностей без учёта специфики их системной организации, без проведения структурно-функционального анализа, генетического анализа и прочее.

Однако ещё более важно, что акцент во многих исследованиях делается на факте построения нового, постиндустриального (информационного) общества в настоящее время, что означает перераспределение приоритетов в пользу духовного, гуманитарного потребления и отставание от актуальных культурных трендов – цифровизация общества является новым шагом его развития, следующим за постиндустриализацией и информати-

зацией, а следовательно, требуется учёт специфики аксиологии педагогической деятельности именно в условиях цифрового, а уже не информационного обновления. Поэтому в контексте проблематики цифровизации образования нам представляется значимым исследование М.Е. Вайндорф-Сысоевой и М.Л. Субочевой, где достаточно чётко описана специфика процессов цифровизации в системе высшего педагогического образования [Вайндорф-Сысоева, Субочева: 29]. Выявлению и теоретическому осмыслению постматериальных ценностей и жизненных ориентаций у так называемой «цифровой молодёжи» (поколений Y и Z) посвящены исследования С.И. Богданова, А.А. Воскресенского и К.В. Султанова [Богданов, Воскресенский, Султанова: 27]. Таким образом, анализ литературы позволяет говорить о том, что в настоящее время не существует комплексных, фундаментальных исследований, рассматривающих системогенез ценностей педагогической деятельности в контексте цифровизации современного общества.

Большой задел в вопросах педагогической аксиологии имеется в зарубежной науке. Английские исследователи с 1980-х гг. экспериментально доказывали, что огромную роль в становлении ценностей педагога играет личное школьное детство, и в вузе происходит уже не формирование, а разработка накопленных студентами взглядов и целенаправленное сосредоточение внимания на опыте, подтверждающем их взгляды [Calderhead, Robson: 1; Czerniawski: 422; Zeichner, Tabachnick, Densmore: 17]. Это наталкивает на вывод о неизбежности влияния цифровой среды на установки молодёжи ещё до их вхождения в сферу профессионального образования, с одной стороны, и о потребности изучения аксиологической составляющей этой среды в рамках её использования в процессе подготовки педагогов, с другой. Однако указанные авторы оставляют открытыми и вопросы о возможностях целенаправленной корректировки совокупности имеющихся педагогических ценностных представлений студентов в образовательной среде педагогических вузов и тем более о соотношении этих представлений с ценностями цифровой эпохи, значимыми в педагогической профессии.

Изучению посттрадиционных ценностей посвящены работы автора социологической теории постматериализма американца Р. Инглхарта [Инглхарт, Вецель: 25–75]. Выделяя такие ценности молодых поколений, как самоуверенность, мобильность, гибкость, легкость восприятия нового, частая смена места и окружения, ориентация на стремительный социальный рост, жизнь сегодняшним днём, он доказывает, что эти ценности уникальны в историческом контексте, типичны только для культуры постмодерна и требуют философского осмысления. В соответствии с его теорией традиционные ценности, обеспечивающие выжи-

вание и социальную адаптацию личности, не могут удовлетворять потребности информационного общества и вытесняются постматериальными ценностями, ориентированными на самореализацию и творческую деятельность личности в обществе (социальные права и свободы, саморазвитие, удовлетворение своих интересов). Однако автор оперирует категориями постмодерна и общества знаний, но не упоминает ни о цифровизации (как средстве построения этого общества), ни о педагогах (как ретрансляторах и инструкторах новой культуры).

Новые человеческие ценности, возникшие в цифровую эпоху, также являются новой темой исследования за рубежом, и попытки их выделения и осмысления даны лишь в немногих работах. В 2007 г. в Севилье представителями компании «Майкрософт» и науки была проведена первая конференция по вопросам взаимодействия человека и компьютера, где было выявлено, что интенсификация данного взаимодействия вносит коренные изменения в социально-аксиологическую сферу, а новые ценности следует рассматривать как его неотъемлемую часть [Sellen, Rogers, Harper: 59].

Тема цифровизации образования является актуальной и в России, и за рубежом; в частности, важным повсеместно видится решение проблем подготовки и деятельности учителей в условиях технологической трансформации мира. Практическим аспектам повышения цифровой грамотности учителей и её использования в своей профессиональной практике посвящена книга С. Брукс-Янг «Грамотность цифровой эпохи для учителей: применение технологических стандартов в повседневной практике [Brooks-Young]. Образование и повышение квалификации учителей в новых культурных условиях являются предметом изучения также в американских коллективных монографиях «Обучение учителей в цифровую эпоху» [Teacher], «Справочник по исследованиям в сфере педагогического образования в цифровую эпоху» [Handbook].

Большую популярность в западной педагогической аксиологии имеет тема ценностей педагога. Американские и европейские учёные с последней трети XX в. довольно активно изучают соответствие ценностных ориентаций и характеристик учителей национальным или образовательным ценностям. Как правило, тема связывается с проблемой нравственного воспитания школьников [Slater: 54; Dwyer: 69]. Однако в западной практике проблема ценностей педагога оперирует уже сформированными ценностными ориентациями и касается уже практикующих учителей, а не будущих.

При этом принципиально новой сферой исследования являются педагогические ценности, выдвинутые цифровой эпохой. К ним, например, можно отнести открытость, удобство и повсеместность цифрового взаимодействия, выделенные социо-

логом С. Они при изучении цифровых трансформаций в нигерийском образовании, однако автор ограничивается лишь их определением и сопоставлением с моральными ценностями, не сосредотачивая внимания на обосновании, характеристике и других аспектах [Oni: 46]. К тому же сам список ценностей педагогической деятельности в цифровом обществе («цифровых» ценностей педагогической деятельности) будет значительно больше, и отчасти обусловлен национальной культурой.

Авторский коллектив Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского в течение трёх лет осуществляет исследование данной темы, разрабатывая научную теорию трансформации ценностно-смыслового содержания педагогической деятельности в условиях модернизации общества. Её целостный характер будет подтверждаться включением в её состав разносторонней совокупности выводов, положений и результатов, в том числе: выявленных традиционных и посттрадиционных ценностей педагогической деятельности в реалиях российского образования; структуры ценностей педагогического образования; анализа межпоколенческих «ценностных разрывов» как современного фактора педагогической деятельности; аксиологического анализа цифровизации педагогической деятельности и образования; системно-генетического анализа эволюции традиционных ценностей педагогической деятельности и становления новых ценностей в педагогическом образовании, вызванных глобальными вызовами цифровизации; специфики социального феномена ценностно-смысловой поляризации субъектов педагогической деятельности в России; прогнозирование развития ценностного пространства педагогического образования; факторов формирования ценностей педагогической деятельности образования; закономерностей их эволюции; модели трансформации ценностей педагогического образования в условиях цифровизации; оценки влияния на личность любой образовательной среды в условиях использования цифровых ресурсов и цифровизации любого педагогического процесса. Выводы об эффективности ценностно ориентированной подготовки высококвалифицированных педагогических кадров, способных к интеграции в цифровой школе информационного общества, призваны повысить продуктивность этой подготовки. При этом результаты и положения теории призваны объяснять специфику возникновения и модернизации ценностей как на этапах становления педагогического образования в докапиталистической России, так и в условиях постиндустриальных трансформаций и современного перехода к цифровой экономике.

В различных публикациях авторами заявлена проблема системогенеза ценностей педагогической деятельности в условиях цифровой модерни-

зации общества, проблема «цифровых ценностей» в образовании, их происхождения и соотношения с классическими ценностями педагогической деятельности. Специалисты любой сферы осуществляют свою профессиональную деятельность в соответствии с комплексом базовых и этосных ценностей. Для педагогов такими этосными ценностями являются принципиальные характеристики, отражающие взаимодействия в педагогической деятельности, и их целенаправленным формированием должны заниматься учреждения профессионально-педагогической подготовки. Такие ценности определяют профессиональные убеждения, мотивы педагогов, их отношение к работе и людям, но соответствуют базовым, общезначимым ценностям, укоренившимся в культуре. Исторически этосные ценности подвергались изменениям очень медленно, благодаря чему можно говорить о наличии у отдельных народов и стран собственных совокупностей национальных ценностей педагогической деятельности, национальной специфики педагогической культуры и педагогической этики.

Во второй половине XX в. в образовании разных стран наблюдалась тенденция резкого ускорения смены ценностей, когда отдельные традиционные национальные ценности постепенно, но быстро уступали место более актуальным ценностям того времени. Глобальные трансформации рубежа тысячелетий усилили эту тенденцию, и в результате стало очевидно, что в настоящее время педагогическая деятельность в России характеризуется традиционным и посттрадиционным ценностно-смысловым содержанием, в чём проявляется культурно-историческая преемственность педагогического образования и влияние общественно-политических и технологических вызовов. При этом сущность, внутреннее наполнение, специфика ценностно-смыслового содержания педагогической деятельности остаются вне предмета специальных научных исследований, что в теории ведёт к отсутствию системных сведений о таких ценностях, а на практике препятствует полноценному формированию у студентов ответствующих ценностных ориентаций, необходимых для качественного овладения ими педагогической профессией при своевременном учёте динамики культурных трансформаций. И если знания о традиционных ценностях в педагогическом образовании имеют фрагментарный характер и, не будучи формально названными таковыми, представлены в структуре подготовки педагогов на уровне её задач, содержания, методов, то новые ценности, вызванные цифровизацией российского общества, ещё не получили философско-педагогического осмысления.

Значимость изучения «цифровых ценностей» педагогической деятельности обусловлена ориентацией на новую исследовательскую область, возникшую на границе взаимопроникновения

философии, педагогики, психологии, социологии и культурологии под воздействием информационно-технологического прогресса – на аксиологию цифрового образования. Уже на текущей стадии изучения установлено определенное расхождение между реальными и номинальными ценностными ориентациями педагогов, декларируемыми ценностями образования и актуальными ценностями образовательного процесса, ценностями общественного развития и практики функционирования образовательных учреждений, ценностными ориентациями различных субъектов образования в реалиях цифровизации образования. Понимание сущности и смыслов этих ценностей позволит обеспечить их оптимальный учёт в ходе подготовки педагогов, живущих в цифровую эпоху.

Список литературы

Алишев Б.С. Психологическая теория ценности: дис. ... докт. психол. наук. Казань, 2002. 367 с.

Богданов С.И., Воскресенский А.А., Султанова К.В. Постматериальные ценности и жизненные ориентации поколения Z: цифровая молодежь в образовательной системе современной России // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2018. № 187. С. 24–30.

Болотова Ж.А., Кострикова Ю.В., Радченко Е.А., Рахманова М.Н. Ценности педагогической деятельности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 1–2. С. 257–259.

Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 3. С. 25–36.

Горовая В.И., Петрова Н.Ф., Таранова Т.Н. Конструктивная педагогическая аксиология – объект научной рефлексии // Психология и педагогика: методика и проблемы. 2008. № 1. С. 152–156.

Гузева Н.Ю. Формирование профессионально-значимых ориентаций будущего учителя в условиях педколледжа: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 1998. 166 с.

Данилкова М.П. Система ценностей личности // Идеи и идеалы. 2001. № 3 (9). Т. 2. С. 88–93.

Инглхарт Р., Вецель В. Последовательность человеческого развития. М.: Новое издательство, 2011. 464 с.

Здравомыслов А.Г., Ядов В.А. Отношение к труду и ценностные ориентации // Социология в СССР. Т. 2. М.: Мысль, 1966. С. 197–198.

Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.

Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 15–26.

Мусек Я. Система ценностей посткоммунистической Европы в переходный период // Иностранная психология. 1997. № 8. С. 17–22.

Набиуллин Л.Г. Роль педагогических ценностей в формировании профессиональной культуры педагога // Человек и образование. 2013. № 4. С. 94–97.

Педагогика современной школы: Основы педагогики. Дидактика. Курс лекций: учебно-методическое пособие. Минск: БГПУ, 2011. С. 133–148.

Раутина М.С. Ценности и ценностные ориентации, их формирование и роль в развитии личности // Научный электронный архив. Москва. URL: <http://econf.rae.ru/article/5159> (дата обращения: 15.08.2019).

Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975. С. 89–106.

Brooks-Young S. Digital-Age Literacy for Teachers: Applying Technology Standards to Everyday Practice. Washington, ISTE, 2007, 132 p.

Calderhead J., Robson M. Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching & Teacher Education*, 1991, vol. 7, pp. 1–8.

Czerniawski G. Positioning the values of early career teachers in Norway, Germany and England. *European Journal of Education*, 2009, vol. 44 (3), pp. 421–440.

Dwyer R. Music Teachers' Values and Beliefs. NY, Routledge, 2019, 155 p.

Handbook of Research on Teacher Education in the Digital Age, by M.L. Niess. Hershey, IGI Global, 2015, 343 p.

Sellen A., Rogers Y., Harper R., Rodden T. Reflecting Human Values in the Digital Age. *Communications of the ACM*, 2009, vol. 52 (3), pp. 58–66.

Slater R. The Values of American Teachers: How Teachers' Values Help Stabilize Unsteady Democracy. Lanham, R&L Education, 2013, 130 p.

Teacher Learning in the Digital Age: Online Professional Development in STEM Education, ed. by Ch. Dede. Harvard Education Press, 2016, 304 p.

Oni S. Revitalizing Nigerian Education in Digital Age. Trafford Publishing, 2012.

Zeichner K., Tabachnick B.R., Densmore K. Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge: Exploring teachers' thinking, ed. by J. Calderhead. Eastbourne, Cassell, 1987, pp. 1–20.

References

Alishev B.S. *Psichologicheskaya teoriya cennosti* [Psychological theory of value]. Kazan', 2002. (In Russ.)

Bogdanov S.I., Voskresenskij A.A., Sultanova K.V. *Postmaterial'nye cennosti i zhiznennyye orientacii pokoleniya Z: cifrovaya molodezh' v obrazovatel'noj*

sisteme sovremennoj Rossii [post-Material values and life orientations of generation Z: digital youth in the educational system of modern Russia]. *Izvestiya rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo Universiteta Im. A.I. Gercena* [Proceedings of the Herzen Russian state pedagogical University], 2018, № 187, pp. 24–30. (In Russ.)

Bolotova ZH.A., Kostrikova YU.V., Radchenko E.A., Rahmanova M.N. *Cennosti pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Values of pedagogical activity]. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij* [International journal of applied and fundamental research], 2016, № 1–2, pp. 257–259. (In Russ.)

Vajndorf-Sysoeva M.E., Subocheva M.L. *"Cifrovoe obrazovanie" kak sistemoobrazuyushchaya kategoriya: podhody k opredeleniyu* ["Digital education" as a system-forming category: approaches to definition]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika*. [Bulletin of the Moscow state regional University. Series: Pedagogy], 2018, № 3, s. 25–36. (In Russ.)

Gorovaya V.I., Petrova N.F., Taranova T.N. *Konstruktivnaya pedagogicheskaya aksiologiya – ob"ekt nauchnoj refleksii* [Constructive pedagogical axiology as object of scientific reflection]. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy* [Psychology and pedagogy: methods and problems], 2008, № 1, s. 152–156. (In Russ.)

Guzeva N.YU. *Formirovanie professional'no-znachimyh orientacij budushchego uchitelya v usloviyah pedkolledzha* [Formation of professionally significant orientations of the future teacher in conditions of a pedagogical College]. Orenburg, 1998. (In Russ.)

Danilkova M.P. *Sistema cennostej lichnosti* [Value System of the individual]. *Idei i idealy* [Ideas and ideals], 2001, № 3 (9), vol. 2, pp. 88–93. (In Russ.)

Inglhart R., Vecel V. *Posledovatel'nost' chelovecheskogo razvitiya* [The Sequence of human development]. Moscow, Novoe izdatel'stvo Publ., 2011. (In Russ.)

Zdravomyslov A.G., YAdov V.A. *Otnoshenie k trudu i cennostnye orientacii* [Attitude to work and value orientations]. *Sociologiya v SSSR* [Sociology in the USSR]. Moscow. Mysl' Publ., 1966, pp. 197–198. (In Russ.)

Karandashev V.N. *Metodika SHvarca dlya izucheniya cennostej lichnosti: koncepciya i metodicheskoe rukovodstvo* [Schwartz's Method for studying personal values: concept and methodological guide]. SPb., Rech' Publ., 2004. (In Russ.)

Leont'ev D.A. *Cennost' kak mezhdisciplinarnoe ponyatie: opyt mnogomernoj rekonstrukcii* [Value as an interdisciplinary concept: the experience of multidimensional reconstruction]. *Voprosy filosofii* [Issues of philosophy], 1996, № 4, pp. 15–26. (In Russ.)

Musek YA. *Sistema cennostej postkommunisticheskoy Evropy v perekhodnyj period* [Value System of post-Communist Europe in the transition period]. *Inostrannaya psihologiya* [Foreign psychology], 1997, № 8, pp. 17–22. (In Russ.)

Nabiullin L.G. *Rol' pedagogicheskikh cennostej v formirovanii professional'noj kul'tury pedagoga* [The Role of pedagogical values in formation of teacher's professional culture]. *CHeloveki i obrazovanie* [Man and education], 2013, № 4, pp. 94–97. (In Russ.)

Pedagogika sovremennoj shkoly: Osnovy pedagogiki. Didaktika [Pedagogy of the modern school: Fundamentals of pedagogy. Didactics]. Minsk, BGPU Publ., 2011, pp. 133–148. (In Russ.)

Raitina M.S. *Cennosti i cennostnye orientacii, ih formirovanie i rol' v razvitiu lichnosti* [Values and value orientations, their formation and role in personality's development]. URL: <http://econf.rae.ru/article/5159> (15.08.2019). (In Russ.)

YAdov V.A. *O dispozicionnoj regulyacii social'nogo povedeniya lichnosti* [About dispositional regulation of social behavior of a individual]: *Metodologicheskie problemy social'noj psihologii* [Methodological problems of social psychology]. Moscow, Nauka Publ., 1975, pp. 89–106. (In Russ.)

**МОТИВАЦИОННО-ОЦЕНОЧНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ «СВОИХ» И «ЧУЖИХ» В ПОЛИЭТНИЧНОЙ ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ**

Автор статьи обращается к социально-психологическому анализу мотивационно-оценочных оснований дифференциации подростками «своих» и «чужих» в современной полиэтничной социокультурной среде. Усиление миграционных потоков создает в России особую социокультурную ситуацию, когда моноэтнических регионов практически не осталось и подросткам приходится интегрироваться в поликультурную, полиэтничную среду. Тем самым социализация несет потенциальные риски и угрозы, связанные с неприятием «других», их отчуждением, нарастанием национализма, ксенофобии, расовой и религиозной нетерпимости в подростково-молодежной среде. Автор приводит результаты собственных исследований социальной дистанции в среде подростков применительно к социально-демографической ситуации в Центральной России и размышляет о возможностях упреждения развития негативного отношения подростков к представителям «других» народов и культур. В статье приведены результаты эмпирического социально-психологического исследования, в ходе которого анализировались мотивы дифференциации подростками «своих» и «чужих», реальные проблемы строительства социальных коммуникаций в подростково-молодежной среде. На репрезентативной выборке автор показывает основания, которые подростки называют в качестве мотивационной базы социальной дифференциации, отличия таких мотивов в среде русских, белорусских и армянских подростков. Особое внимание автор обращает на необходимость грамотного социально-психологического сопровождения процесса этнической социализации подростков в полиэтничной среде, использование социализирующего потенциала референтных подростково-молодежных сообществ, активизацию включенности школы и семьи в обеспечение формирования этнокультурной идентичности современных подростков.

Ключевые слова: социальная психология, кросс-культурная психология, социальная дистанция, мотивация отношения к «своим» и «чужим», социальная педагогика, полиэтничная среда

Информация об авторе: Сухоруков Иван Сергеевич, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9460-9540>, педагог-психолог, Курский музыкальный колледж-интернат слепых, аспирант кафедры психологии, Курский государственный университет, г. Курск, Россия

E-mail: idmentium@mail.ru

Дата поступления статьи: 28.10.2020

Для цитирования: Сухоруков И.С. Мотивационно-оценочные характеристики дифференциации «своих» и «чужих» в полиэтничной подростковой среде // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 14-24. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-14-24>

Ivan S. Sukhorukov
Kursk State University

**MOTIVATIONAL AND EVALUATIVE CHARACTERISTICS OF THE DIFFERENTIATION
OF “FRIENDS” AND “ALIENS” IN A MULTIETHNIC TEENAGE ENVIRONMENT**

The author of the article refers to the socio-psychological analysis of the motivational and evaluative foundations of differentiation by adolescents of “ours” and “strangers” in the modern multi-ethnic sociocultural environment. The strengthening of migration flows creates a special socio-cultural situation in Russia, when there are practically no mono-ethnic regions left and adolescents have to integrate into a multicultural, multi-ethnic environment. Thus, socialisation carries potential risks and threats associated with rejection of “others”, their alienation, the growth of nationalism, xenophobia, racial and religious intolerance among adolescents and youth. The author cites the results of his own research on social distance among adolescents in relation to the socio-demographic situation in Central Russia and reflects on the possibilities of anticipating the development of a negative attitude of adolescents towards representatives of “other” peoples and cultures. The article presents the results of an empirical socio-psychological research, in the course of which the motives of differentiation by adolescents of “ours” and “strangers”, the real problems of building social communications in adolescents and youth were analysed. Using a representative sample, the author shows the grounds that adolescents name the motivational base of social differentiation, the differences between such motives among Russian, Belarusian and Armenian adolescents. The author pays special attention to the need for competent socio-psychological support of the process of ethnic socialisation of adolescents in a multi-ethnic environment, the use of the socialising potential of reference adolescent and youth communities, the activation of the involvement of school and family in ensuring the formation of the ethnocultural identity of modern adolescents.

Keywords: social psychology, cross-cultural psychology, social distance, motivation of attitudes towards “friends” and “aliens”, social pedagogy, multiethnic environment

Information about the author: Ivan S. Sukhorukov, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9460-9540>, educator-psychologist of Kursk Musical College-Boarding School for the Blind, post-graduate student of the Department of Psychology, Kursk State University, Kursk, Russia

E-mail: idmentium@mail.ru

Article received: October 28, 2020

For citation: Sukhorukov I.S. Motivational and evaluative characteristics of the differentiation of “friends” and “aliens” in a multiethnic teenage environment. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 14-24 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-14-24>

Современная культура характеризуется глобализационными процессами во всех сферах общества. Интеграция национальных хозяйств в единое экономическое пространство создаёт условия для возникновения унифицированной, стандартизированной культуры, основанной на «западных» ценностях индивидуализма, равенства, демократии, эффективности. Эта культура стремительно распространяется и заменяет собой самобытность различных народов, населяющих планету. Следствием глобализации оказались две тенденции: с одной стороны – универсализация культуры, а с другой – обострение интереса каждого этноса к собственным культурным истокам. В одном пространстве оказались представители различных культур, отличающиеся ценностями, мировоззрением, способом осуществления своего бытия и т. д.

На этом фоне дифференциация окружающих людей по признаку «свой – чужой» становится неизбежным следствием процесса этнической социализации, поиска собственного «я», обретения устойчивых связей с собственным этносом и его культурой. Основным идентификационным маркером принадлежности к определённой культуре, противопоставления себя «другим» является язык. С помощью языка люди создают уникальный способ описания мира внутреннего и внешнего, формируется коллективный опыт, осуществляется культурная трансмиссия. В языковой картине мира определённого этноса возникает уникальное пространство идей и символов, на основе которого люди осуществляют привычное для себя бытие. Поэтому, помимо языка, идентификационными маркерами «свой» – «чужой» также являются традиции народа, образ жизни, верования, обычаи, национальные герои.

Социально-психологическая дифференциация – сложный и очень тонкий механизм различения окружающих людей на основе целого ряда признаков-маркеров: раса, национальность, пол, вера, социальное положение человека и др. Усвоение таких признаков происходит в процессе социализации. На разных ее этапах установки личности приобретают определенные как содержательные, так и эмоциональные, разной интенсивности, черты. Источники установок можно рассматривать в соответствии со степенью их устойчивости и обобщенности, а также области действия – от личности, малой группы к обществу и культуре [Шамионов 2018; 2019].

К пониманию сути дифференциации в социальной психологии сложилось несколько подходов, отличие которых обусловлено преимуществен-

но разницей в трактовке факторов формирования опыта дифференциации (различения) и конкретных механизмов обретения личностью такого опыта. Теории, объясняющие природу социальной дифференциации, можно разделить на две группы по приоритету внешних либо внутренних факторов, влияющих на этот процесс. Первая группа теорий берёт своё начало с исследований М. Шерифа. В его экспериментах подросткам предлагались поочередно задания на конкуренцию и сотрудничество [Sherif 1956]. Таким образом было показано, что ориентация на конфронтацию с другими группами зависит от характера внешне задаваемой деятельности. Вторая группа теорий начинается с исследований Анри Тэшфела и Джона Тернера, считавших, что когнитивные и мотивационные факторы являются определяющими отношением «свой – чужой» [Tajfel 1986]. Представители данного подхода считают, что деление на своих и чужих возникает вследствие самого факта принадлежности к определенной социальной общности и противопоставления своей группы другим общностям [Лебедева 2011; Лебедева 2016; Лэйнг 2002; Межкультурные отношения 2017; Почебут 2018]. Согласно В.А. Ядову, субъект, выделяя для себя какой-либо признак, значимый для него в данное время и в данных обстоятельствах, соотносит себя по этому признаку с «мы» и противопоставляет «своим» «не своих» [Ядов 2014]. Считается, что механизмами формирования представлений об отличиях других людей являются социальное научение, социальное соперничество, социальная категоризация на «мы» и «они» [Judd, Ryan & Parke 1991; Linville & Fischer 1993; Miura, Pilati, Milfont, Ferreira, Fischer 2019]. Какой бы объяснительный принцип ни был взят за основу анализа формирования дискриминационных установок, все они связаны с социализацией индивида и ее эффектами [Fischer 2011; Fischer 2013; Fischer 2015; Boer 2013; Miura 2019].

Для современной практики психологического сопровождения этнической социализации подростков дифференциация на «своих» и «чужих» приобретает особое значение: в подростковой среде явно наметилась тенденция к усилению такой дифференциации, появлению подростково-молодежных сообществ, занимающих откровенно националистические позиции, придерживающихся весьма опасных взглядов, включенных в жизнь экстремистских организаций и объединений, проповедующих расовую и религиозную нетерпимость, негативное отношение к «чужим», к «другим»... Такие объединения подростков и юношества возникают в разных странах и на раз-

ных идейных основах, но их притягательность для подростков определяется возможностью проявить себя в активной, социально-чувствительной сфере – межэтнических отношений, обрести признание и уважение сверстников, продемонстрировать свою «взрослость», повысить самооценку за счет травли и создания невыносимых условий для жизни и учебы «другим» – представителям «чужих» рас, этнических групп, религий, культур [Зинченко 2019; Шайгерова 2019]. Миграционные процессы во всем мире фактически создали многоцветный, поликультурный мир, в котором моноэтносо́в уже не осталось на планете. Средой наиболее интенсивного межэтнического взаимодействия сегодня чаще всего оказывается школа, в которой подростки сталкиваются с «другим» языком, «другой» религией, «другим» образом жизни. «Другой» мир оказывается не очень понятным и прозрачным для подростка: в этом мире действуют иные ценности и нормы, правила и традиции, обычаи и верования. Подросток еще не может подняться до такого уровня обобщения феноменов культуры, чтобы увидеть в культуре «другого» этноса общечеловеческое содержание – те универсалии, которые обнаруживаются в культурах практически всех этносов. Общечеловеческое становится той единственной ценностно-смысловой основой, которая позволяет выстраивать гармоничные, дружественные отношения между представителями разных этносов, разных религий и культур. Общечеловеческое оказывается своеобразным универсальным культурным кодом, позволяющим подняться над обыденностью, увидеть общие для всех народов нормы и ценности, идеи и смыслы, в которых отражены ценность самого человека, жизни, культуры, труда, морали, достижений науки и технического прогресса, природной среды, без которых само существование человека и человечества окажется невозможным.

Психологическое сопровождение призвано обеспечить процесс этнической социализации подростков и юношества, постараться исключить (или хотя бы минимизировать) вероятность межэтнических конфликтов в подростковой среде, помочь каждому воспитаннику обрести опыт продуктивного межэтнического взаимодействия, сотрудничества, взаимопонимания. Тогда социальная дистанция в ее крайних, полярных проявлениях – дифференциации на «своих» и «чужих» – не будет связана с отвержением «чужих», их преследованием, травлей, унижениями. Инаковость (особенно – культурная и расовая) не должна становиться основанием для социального негативизма, изоляции, избегания; подростки должны учиться жить и работать сообща, вместе, искать и находить компромиссы, точки соприкосновения, взаимопонимания и сотрудничества.

Нами было проведено эмпирическое исследование социальной дистанции между предста-

вителями различных этнических групп в среде подростков. Опираясь на идеи В.А. Ядова, мы предполагаем, что в основе степени социальной дистанции между представителями различных этнических групп России лежит представление личности о системе признаков, по которым оцениваются представители различных культур [Ядов 2014]. Представление об этих признаках формируется в процессе социализации и в значительной степени влияет на характер отношений «свой – чужой». Исследование направлено на выявление мотивационных характеристик, лежащих в основе определения «своих» и «чужих» с тем, чтобы понимать направления психолого-педагогической работы с целью налаживания конструктивного взаимодействия между представителями различных культур в полиэтничной среде. В частности, на преодоление каких этнических стереотипов должна быть направлена деятельность педагогов и психологов при работе с поликультурными группами подростков.

С опорой на эти идеи была проведена объемная и содержательная диагностика сформированности у подростков российских школ ($n = 2\,500$) навыков дифференциации «свой – чужой» и обоснования подростками мотивов своего отношения к «своим» и «чужим». Для диагностики степени социальной дистанции была использована методика Эмори Богардус [Bogardus, 1933]. Результаты представлены ниже в таблице 1.

При анализе полученных эмпирических материалов диапазон положительного отношения к представителям «своего» и «чужого» этноса оценивался подростками в границах от 1 до 0,7 балла; нейтрального отношения – в границах от 0,7 до 0,4 балла; негативного отношения – в границах от 0,3 до 0,0 баллов. Итоги статистической обработки полученных эмпирических материалов позволили определить несколько групп в восприятии и оценке респондентами степени предпочтительности представителей соответствующих этносов. Так, например, в группе «предпочитаемых» для представителей русского этноса оказались русские, украинцы, белорусы, армяне; в группе «нейтральных» – татары, башкиры, евреи, ингуши, чеченцы, дагестанцы и др.; в группе «отвергаемых» – азербайджанцы, киргизы, казахи, цыгане (см. табл. 1).

Основными признаками и мотивами, которыми руководствуются подростки при категоризации «своих» и «чужих», являются: внешняя привлекательность/непривлекательность другого человека (45 %); степень сходства с другим человеком (36 %); раса и национальность (19 %), религиозная принадлежность (18 %), близость территории проживания (16 %). Исследование показывает, что доминирующими в определении «своих» и «чужих» в поликультурной группе подростков являются мотивы, связанные преимуще-

Таблица 1

Распределение оценок «свой – чужой» подростками
(сентябрь 2020 г.; n = 2 500)

Этносы	Русские	Украинцы	Белорусы	Армяне	Евреи	Азербайдж.	Ингуши	Чеченцы	Дагестанцы	Узбеки	Таджики	Туркмены	Киргизы	Татары	Казахи	Башкиры	Калмыки	Якуты	Буряты	Цыгане
Русские	1	0,7	0,9	0,8	0,6	0,2	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,4	0,3	0,7	0,3	0,7	0,6	0,6	0,6	0,2
Украинцы	0,4	1	0,8	0,7	0,7	0,7	0,6	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,1
Белорусы	0,8	0,6	1	0,4	0,6	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,0
Армяне	0,7	0,6	0,7	1	0,4	0,0	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,0
Евреи	0,6	0,7	0,8	0,6	1	0,2	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,4	0,3	0,4	0,4	0,0
Азербайдж.	0,2	0,5	0,4	0,0	0,2	1	0,4	0,4	0,6	0,4	0,4	0,5	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,4	0,4	0,0
Ингуши	0,4	0,5	0,5	0,6	0,4	0,6	1	0,7	0,7	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6	0,6	0,5	0,5	0,5	0,0
Чеченцы	0,6	0,6	0,6	0,6	0,5	0,6	0,7	1	0,7	0,6	0,6	0,6	0,6	0,7	0,6	0,7	0,7	0,6	0,6	0,0
Дагестанцы	0,7	0,5	0,7	0,6	0,6	0,7	0,7	0,7	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	0,5	0,6	0,5	0,5	0,5	0,0
Узбеки	0,6	0,5	0,6	0,6	0,5	0,6	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6	0,6	0,5	0,5	0,5	0,0
Таджики	0,6	0,5	0,6	0,6	0,5	0,4	0,5	0,5	0,5	0,6	1	0,7	0,7	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,5	0,0
Туркмены	0,4	0,5	0,5	0,5	0,4	0,4	0,5	0,5	0,6	0,7	0,7	1	0,7	0,6	0,7	0,6	0,6	0,6	0,6	0,0
Киргизы	0,5	0,6	0,6	0,6	0,5	0,6	0,6	0,6	0,6	0,7	0,8	0,8	1	0,7	0,7	0,6	0,6	0,6	0,6	0,0
Татары	0,8	0,7	0,8	0,7	0,6	0,6	0,7	0,6	0,7	0,7	0,7	0,8	0,8	1	0,7	0,8	0,7	0,6	0,6	0,0
Казахи	0,5	0,7	0,7	0,7	0,6	0,6	0,7	0,6	0,7	0,7	0,7	0,8	0,8	0,7	1	0,7	0,6	0,6	0,6	0,0
Башкиры	0,7	0,5	0,7	0,6	0,5	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,8	0,6	1	0,6	0,6	0,6	0,0
Калмыки	0,7	0,5	0,7	0,6	0,5	0,3	0,4	0,4	0,4	0,5	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,0
Якуты	0,6	0,3	0,6	0,4	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,4	1	0,4	0,0
Буряты	0,6	0,3	0,6	0,5	0,4	0,3	0,3	0,3	0,4	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,5	0,7	1	0,0
Цыгане	0,6	0,6	0,6	0,3	0,3	0,2	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,5	0,4	0,5	0,3	0,2	0,2	1

ственно с оценкой внешнего облика человека. Фактически подростки почти не учитывают в процессе социальной дифференциации ценности, смыслы, чувства и отношения другого человека.

Дифференциация отношений «свой» – «чужой» в подростковой среде прочно связана с особенностями исторически сложившихся отношений между этносами, существующими противоречиями и взаимными претензиями. Внешний, историко-культурный аспект таких отношений оказывает значительное влияние на восприятие и понимание подростками представителя «другого» этноса; скромный социальный опыт, уже имеющиеся этносоциальные установки подростков (полученные от референтных сверстников, от родителей, из социальных сетей) закрепляют внутренний негативизм, формируют заведомо неприязненное отношение к «другому», делают его «чужим» и тем самым существенно увеличивают социальную дистанцию. Подросток неохотно идет на контакт с таким сверстником, старается избегать общения с ним, блокирует попытки со стороны «чужого» устанавливать и поддерживать коммуникативные контакты. «Чужой» чаще всего подвергается солидарной травле со стороны одноклассников, откровенному буллингу, издевкам, оказывается в целенаправленно расставленных психологических «ловушках»,

демонстрирующих униженное, социально невыгодное положение такого подростка в глазах его сверстников. Подобные ситуации только обостряют и закрепляют взаимный негативизм, отвержение, увеличивают социальную дистанцию между подростками.

В этом контексте весьма любопытно посмотреть на «иерархию» предпочтений подростками этнических «других», выделение среди этих «других» наиболее «близких», «нейтральных» и «отвергаемых» этнических сверстников.

Диаграмма (рис. 1) наглядно показывает наличие нескольких групп, среди которых в категории «предпочитаемых» для русских подростков оказались белорусы, армяне, украинцы, татары, башкиры, евреи, якуты, буряты; среди «нейтральных» – дагестанцы, узбеки, таджики, ингуши, чеченцы, туркмены; в категории наименее предпочтительных – киргизы, казахи, азербайджанцы, цыгане. Конечно, такая дифференциация вызывает множество вопросов и, вполне вероятно, связана с особенностями формирования опыта взаимодействия с представителями «других» этнических групп. Не следует исключать из вероятных причин такой дифференциации наличие у подростков внушенной установки (родителями, сверстниками, старшими школьниками, собеседниками и виртуальными

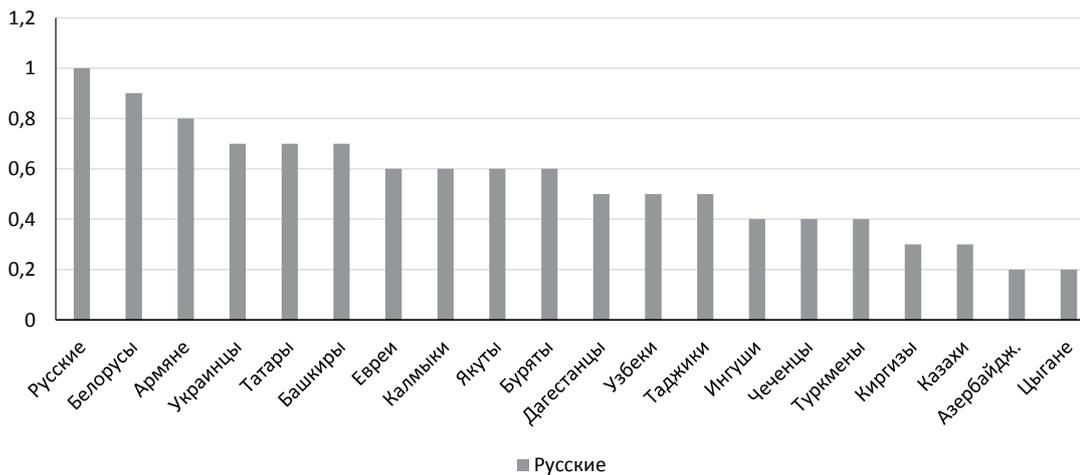


Рис. 1. Предпочтения русских подростков в выборе «других» сверстников для общения (сентябрь 2020 г., n = 2 500)

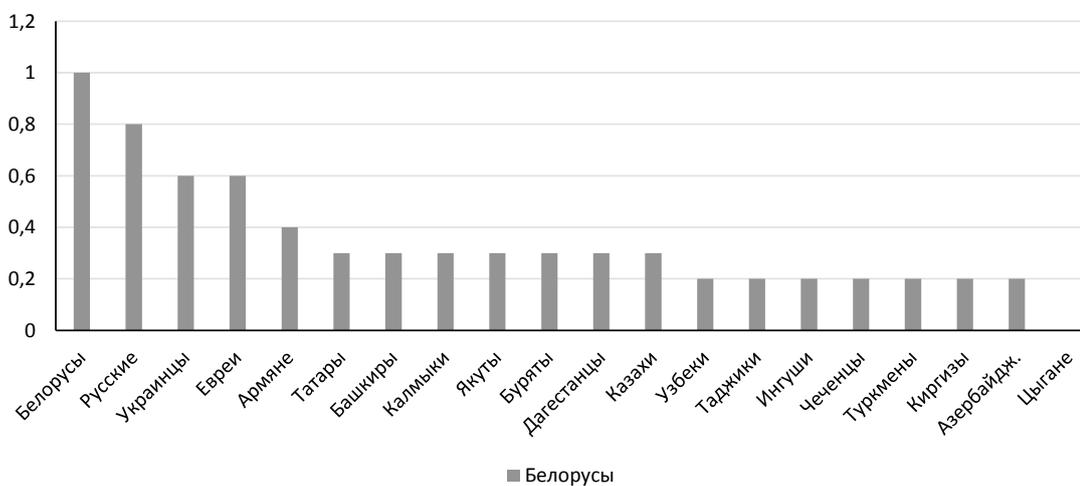


Рис. 2. Предпочтения белорусских подростков в выборе «других» сверстников для общения (сентябрь 2020, n = 2 500)

ми друзьями в социальных сетях и сообществах), специфического и ограниченного опыта коммуникации с представителями «других» культур и этнических групп. Эти и другие факторы оказывают, безусловно, существенное влияние на восприятие и понимание «другого», его оценку и интерпретацию его модели поведения, отношений, способов самовыражения, эмоциональные реакции, стереотипы поведения.

Любопытно выглядит «обратное» восприятие представителей «других» этнических групп и культур: в частности, со стороны белорусских подростков и армянских подростков. Опросы показывают, что белорусские подростки в числе «близких», «предпочитаемых» называют сверстников среди русских, украинцев, евреев, армян. В числе «нейтральных» оказались татары, башкиры, калмыки, якуты, буряты, дагестанцы, казахи. И наименьшие предпочтения белорусские подростки выразили в отношении к узбекским сверстникам, таджикам, ингушам, чеченцам, туркменам, киргизам, азербайджанцам, цыганам (рис. 2).

Любопытно выглядит оценка дифференциации потенциальных партнеров по общению в интерпретации армянских подростков (рис. 3). В частности, опрос показал, что армянские подростки в числе «близких» называют русских, белорусов, татар, башкир, украинцев, евреев. При этом «нейтральных» почти нет, а среди «наименее предпочитаемых» оказались калмыки, якуты, буряты, дагестанцы, узбеки, таджики, ингуши, чеченцы, туркмены, киргизы, казахи, азербайджанцы, цыгане.

Думается, что помимо недостаточного знакомства с культурами тех народов, которые оказались в числе «наименее предпочитаемых», следует назвать принадлежность этих народов к другой религии, военно-политический фактор (например, армяно-азербайджанский конфликт, события в Арцахе / Нагорном Карабахе), усиление общественного внимания к этническим конфликтам, подкрепляемое СМИ, Интернетом, социальными сетями. Окруженный информационным давлением подросток начинает воспринимать культуру «другого» этноса с позиций информационных

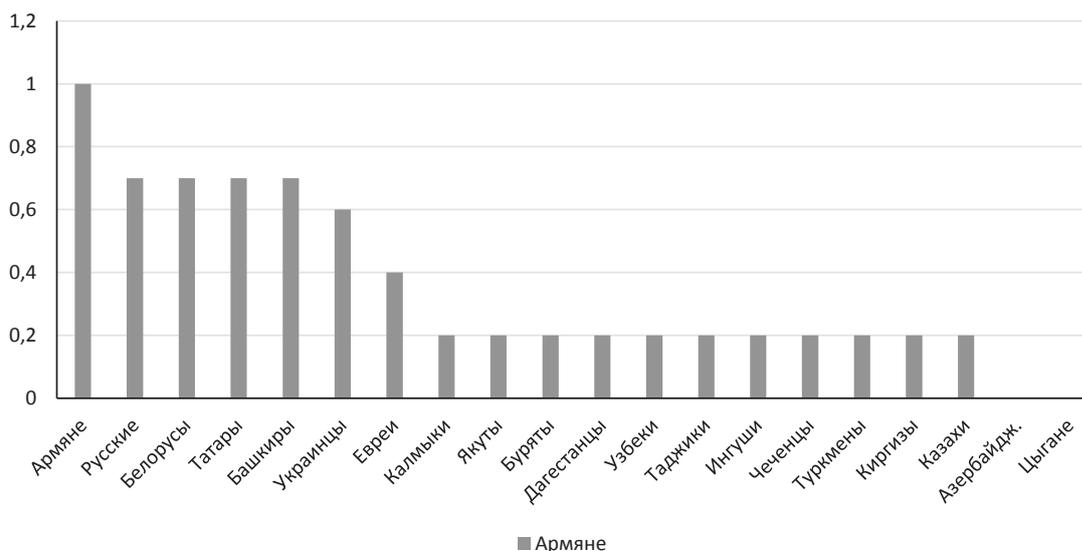


Рис. 3. Предпочтения подростков-армян в выборе «других» сверстников для общения (сентябрь 2020 г., n = 2 500)

ресурсов, навязанной точки зрения, навязанных извне оценок. Опасность этого внешнего информационного давления состоит в минимизации субъектности подростка, снижении его способности быть автором своей социальной и профессиональной биографии, проявлять самостоятельность в выборе партнеров для общения, в накоплении опыта восприятия и понимания представителей «других» этносов, социального взаимодействия с теми, кто явно и ощутимо оказывается «иным», «не таким», кто существенно отличается от «нас», от «мы». Идентичность в этом случае – лишь формальная принадлежность к определенной среде, не исключающая контактов и продуктивного взаимодействия с «другими», «иными». Более того, чем богаче опыт такого взаимодействия, тем богаче и глубже основания оценки взрослеющим подростком людей вообще; тем в меньшей степени такая оценка зависит от расовой или религиозной принадлежности человека; тем выше интерес подростка к «непохожести на меня», к человеческой индивидуальности. Наконец, устойчивый интерес к «другим» значительно расширяет и обогащает представления подростка об универсальных ценностях культуры, о том, что является общим в культурах разных народов. Только таким путем в сознание подростка может прийти истинное понимание диалектики национального и общечеловеческого, диалектики общего, особенного и единичного в культурах разных народов. Значит, социальная дистанция между представителями разных этносов не является стабильной, статичной – она изменчива и зависит от многих факторов, среди которых, пожалуй, особенно важны влияния наиболее референтных для подростка источников информации, формирующих опыт социальной коммуникации с «другими», с «иными» культурами и их представителями [Эриксон 2006].

При этом особенно важны мотивы дифференциации подростком «своих» и «чужих».

Мотивационно-оценочные характеристики дифференциации – каковы они? Что лежит в основе выделения «своих» и «чужих» в каждой из групп «предпочитаемых», «нейтральных» и «отвергаемых»?

Мотивация восприятия и понимания других людей, взаимодействия с представителями «других» культур и народов – самая тонкая и самая сложная деталь для психологической оценки и влияния. Подросток завершает формирование собственной этнокультурной идентичности, осознает и вполне ощущает свою принадлежность к определенной этнической группе. Это выражается в ощущении защищенности личности, ее безопасности, в солидарности и готовности действовать сообща, совместно выстраивать общие перспективы социального бытия, выдвигать цели и «всем вместе» их реализовывать. Мотивация как побудительная причина, как источник активности личности служит механизмом запуска, своеобразным триггером контактов с «другими», если сотрудничество с ними оказывается «необходимо», а совместная деятельность доставляет ощущение комфорта, подпитывает интерес, порождает положительные эмоции. Тогда эмоциональное подкрепление совместной деятельности порождает в подростке желание вновь испытать те же ощущения, которые им уже были однажды испытаны в процессе деятельности и общения с «другим». Совместная деятельность становится важнейшим фактором и источником не только мотивов, но и самого отношения к представителям «других» культур и «других» народов. Мотив аккумулирует в себе целый комплекс важнейших психологических феноменов личности, среди которых – цели и ценности, потребность в уважении, признании, принадлежности, безопас-

ности, самореализации и т. д. Для подростка особенно важно, чтобы его действия соответствовали ожиданиям референтного для него сообщества, значимых «других». Это личностно значимый для подростка мотив социальной коммуникации, в котором отчетливо выражена его субъективная потребность быть замеченным, поддержанным, положительно оцененным «своими», его поведение и взаимодействие с «другим» должно получить одобрение со стороны референтного сообщества, санкционировано им. Это внешнее одобрение служит важным источником для принятия решения подростком о целесообразности развития отношений с «другим» или отказе от них. Для мотивации очень важно именно это внешнее одобрение референтными сверстниками. По сути, это одна из главных мотивационных причин, побуждающих подростков «сбиваться в стаи» и подчинять свое поведение «законам стаи». Вырваться из плена «стаи» для подростка бывает чрезвычайно сложно: «стая» удерживает его угрозой расправы, буллинга, очернения, дискредитации в глазах «своих». При этом поведение «стаи» и ее оценка отношений подростка с «другими» во многом определяется позицией вожака, лидера сообщества. Блестательную иллюстрацию отношений «стаи» и «белой вороны» сделал Г. Бардин в коротком мультфильме «Адажио». «Серость» «стаи», ее угнетающая способность подавлять «инаковость», неспособность «стаи» оценить потенциал яркой индивидуальности вне контекста этнической, расовой и религиозной принадлежности личности оказываются фактором духовной деградации «стаи», ее морального оскудения, неизбежного дрейфа в болото маргинальности.

Мотивы придают смысл, направление активности взаимодействия с «другим», во многом предопределяют содержание, характер и результаты коммуникации. Известный сдвиг мотива на цель проявляет себя как осознание истинных намерений и предполагаемых результатов взаимодействия с «другим». Подросток уже хорошо понимает, для чего он вступает во взаимодействие, что ждет от него, какими должны быть результаты такого взаимодействия. Однако мотивы взаимодействия в каждой из групп «предпочитаемых», «нейтральных» и «отвергаемых» оказываются своими, специфическими. Попробуем конкретнее их охарактеризовать.

В группе «предпочитаемых» «других» отношение инициаторов общения сопряжено с мотивами «интересно узнать больше о другом народе, его традициях и культуре», «нравится общение с интересным ровесником», «есть возможность узнать много нового», «у нас нет проблемы с пониманием друг друга, мы говорим на одном языке», «его [«другого»] народ является другом моего народа и моей страны», «у нас много общего, мы являемся братскими народами», «мне нравится, как ведет

этот человек, и его национальность для меня не имеет значения» и др.

В группе «нейтральных» отношение подростков к представителям «других» этносов обусловлено мотивами «не уверен в его надежности как друга», «надо узнать его получше, а уже потом решать, стоит ли с ним общаться», «он не вызывает у меня доверия», «думаю, что лучше общаться с представителями своего народа», «у меня есть более близкие друзья», «у него есть своя компания и они к себе других не подпускают» и др.

В группе «отвергаемых» отношение подростков к представителям «других» этносов обусловлено мотивами «мне лично его народ неинтересен», «мне неприятно общаться с представителями этого народа», «я не доверяю этому человеку», «он принадлежит к чужой культуре», «я считаю, что наши народы не могут быть друзьями», «у нас нет ничего общего», «его народ враждебно настроен по отношению к моему народу» и др.

Степень выраженности мотивов предпочтения, нейтральности или отвержения у представителей различных этнических групп существенно отличается. Это связано, на наш взгляд, с особенностями социально-политической ситуации в отношении с «другой» страной, ее народом; возможны особенности и затруднения в строительстве вербальной коммуникации, неприятием религии или культурных традиций «другого» этноса. Причин вариативности мотивов может быть очень много, включая личную неприязнь, а не этническую принадлежность подростка. Тем не менее этнический фактор все-таки играет существенную роль в принятии/неприятии этнически «другого», в строительстве и поддержании отношений с ним [Татарко, 2018; 2019]. Для современных подростков этнокультурный фактор ощутимо становится важен и оказывается доминирующим в процессе включения подростка в жизнедеятельность референтного для него сообщества, нередко объявляющего «борьбу за национальную чистоту» своей целью, мобилизуя своих адептов на массовые побоища «других», «чужих», «освобождение своей территории» от «приехавших чужаков». Примеров таких откровенных погромов с тяжкими телесными повреждениями «чужих», к сожалению, много. И более всего таких примеров в крупных мегаполисах. Понятно, что идеи толерантного отношения к представителям «других» культур в подобных сообществах не работают, не находят поддержки; подростки, включаясь во «взрослые» отношения, стремятся активно влиять на этнический состав населения города, поселка, страны, усматривая в этом проявление своего «патриотизма», «гражданственности», «социальной ответственности» [Белинская, 2000; 2018; 2018a]. Правда, подростки, участвующие в подобных погромах и побоищах, не понимают, что наносят огромные имиджевые потери свое-

Таблица 2

**Мотивы отношения подростков к представителям «других» этносов
(русские n = 2 500; белорусы n = 2 500; армяне n = 2 500; сентябрь 2020 г.)**

№	Группы	Мотивы / %	Русские			Белорусы			Армяне		
			+	0	-	+	0	-	+	0	-
1	Предпочтение (аффилиации)	его народ является другом моего народа и моей страны	89	10	1	72	19	9	81	19	0
2		у нас нет проблемы с пониманием друг друга, мы говорим на одном языке	88	11	1	78	12	10	92	8	0
3		у нас много общего, мы являемся братскими народами	88	10	2	67	13	20	77	12	11
4		интересно узнать больше о другом народе, его традициях и культуре	78	12	10	70	21	9	67	22	11
5		есть возможность узнать много нового	73	24	3	54	34	12	71	21	8
6		мне нравится, как ведет этот человек, и его национальность для меня не имеет значения	71	17	12	52	21	27	69	27	4
7		нравится общение с интересным ровесником	64	22	14	66	12	22	75	21	4
8	Нейтральные	думаю, что лучше общаться с представителями своего народа	89	11	0	82	14	4	61	27	12
9		у меня есть более близкие друзья	78	22	0	87	12	1	63	22	15
10		у него есть своя компания, и они к себе других не подпускают	67	19	14	63	21	16	38	39	23
11		надо узнать его получше, а уже потом решать, стоит ли с ним общаться	59	28	13	61	27	12	47	38	15
12		он не вызывает у меня доверия	44	28	28	64	26	10	43	39	18
13		не уверен в его надежности как друга	41	29	30	63	22	15	44	42	14
14	Отвержение	мне неприятно общаться с представителями этого народа	14	37	49	9	23	68	14	41	45
15		мне лично его народ не интересен	12	32	56	9	38	53	14	39	47
16		я не доверяю этому человеку	12	28	60	8	33	59	19	38	43
17		его народ враждебно настроен по отношению к моему народу	11	32	57	11	44	45	24	49	27
18		у нас нет ничего общего	9	53	38	12	41	47	24	4	28
19		он принадлежит к чужой культуре	8	41	51	14	36	50	22	37	41
20		я считаю, что наши народы не могут быть друзьями	7	49	44	24	39	37	24	44	32

му собственному народу, формируют в сознании «других» представление о титульном этносе как о негуманном, бесчеловечном народе, живущем в условиях социального хаоса, правового и культурного нигилизма. Понятно, что о социальном и культурном плюрализме в таких подростковых сообществах не может быть и речи.

Говоря о мотивах дифференциации «своих» и «чужих», следует обратить внимание на очень важный социально-педагогический аспект генезиса мотивов в сознании подростка. Такие мотивы сегодня формируются преимущественно стихийно, неуправляемо; представление подростка о «другом» чаще всего строится на основе весьма ограниченного социального опыта личности, формирование которого еще очень далеко от завершения. Совпадая с естественной тягой подростка к взрослости, его стремлением быть субъектом собственной жизни, опыт строительства отношений с представителями «других» этносов оказывается отдан на волю случая, некоего везения, удачи. Включенность в эту работу педагогов весьма условна; их референтность для подростков не очень высока, да и влияния на формирование мотивов носят исключительно вербальный характер, за которым кроме «призывов к толерантному отношению» практи-

чески ничего нет. А подростку нужна реальная деятельность, нужны конкретные поступки, в которых он сможет доказать собственную взрослость, способность принимать на себя ответственность. Но таких возможностей в социальном воспитании все меньше, а острота проблем все чувствительнее и опаснее [Булатников, 2012; 2012а; 2012б; 2012в]. Активное разрастание откровенно экстремистских подростково-молодежных сообществ становится опасным трендом, свидетельствующим о нарастании этнических противоречий, грозящий перерасти в серьезные конфликты. Минимизация таких рисков и угроз является насущной задачей современной теории и практики социального воспитания подростков [Репринцев 2013; Репринцев 2015; Репринцев 2017].

Понятно, что достройка в сознании подростков несформированных или незавершенных структур, связанных с опытом этнической дифференциации, требует тонкой и очень деликатной «настройки», ювелирной работы не только со стороны школы, но и не менее влиятельного фактора – семьи. К сожалению, сегодня наиболее влиятельным фактором формирования такого опыта дифференциации стали социальные сети, «начинку» которых, интенсивность и результаты влияния на созна-

ние подростков проконтролировать невозможно. Поэтому в большинстве случаев формирование опыта такой этнической дифференциации происходит стихийно, неуправляемо, неконтролируемо. Школа и семья должны совместно оказывать влияние на этот важный и очень ответственный участок этнической социализации подростков, которым предстоит жить и трудиться в новой, глобальной социокультурной реальности, где цвет кожи, язык, вера уходят на второй план, а в фокусе оценочного внимания и строительства отношений между людьми оказываются профессионализм, компетентность, инициатива, активность. Но при этом каждый человек остается представителем своего этноса и своей культуры, и все разнообразие человеческих типов, все многоцветье национальных культур только украшает пребывание человека на земле, подчеркивает уникальность каждой человеческой личности. Значит, нужно учить подростков жить в таком «многоцветном» мире, ценить человеческую личность и жизнь каждого человека. Только в этом случае на планете исчезнут конфликты, междоусобицы, экономическое соперничество, стремление к расовому превосходству. Научить подростков жить в мире могут прежде всего родители и школа – их миссия в глобализирующемся мире будет неуклонно возрастать.

Список литературы

- Белинская Е.П.* Современные исследования идентичности: от структурной определенности к процессуальности и незавершенности // Вестник Санкт-Петербургского гос. университета. Психология. Педагогика. Сер. 16. 2018. Т. 8. № 1. С. 6–15.
- Белинская Е.П., Илюхина С.Н.* Пространство социальных сетей как фактор радикализации конфликта в виртуальном взаимодействии // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2018а. Т. 14. № 4. С. 81–95.
- Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г.* Этническая социализация подростка. М.: МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 208 с.
- Булатников И.Е.* «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи // Евразийский форум. 2012. № 4. С. 78–92.
- Булатников И.Е.* Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи // Вестник Костромского государственного университета. 2012а. Т. 18. № 1-1. С. 146–152.
- Булатников И.Е.* Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. 2012б. № 4 (24). С. 23–35.
- Булатников И.Е., Репринцев А.В.* Системная методология в контексте поиска оптимальной модели реформирования российского образования // Психолого-педагогический поиск. 2012в. № 22. С. 19–34.
- Зинченко Ю.П., Шайгерова Л.А.* и др. Методологические проблемы изучения этнокультурной идентичности детей и подростков в цифровом обществе // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. СПб.: РГПУ, 2019. С. 875–884.
- Лебедева Н.М.* Этническая и кросс-культурная психология. М.: МАКС Пресс, 2011. 423 с.
- Лебедева Н.М., Татарко А.Н., Берри Дж.У.* Социально-психологические основы мультикультурализма: проверка гипотез о межкультурном взаимодействии в российском контексте // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 2. С. 92–104.
- Лэйнг Р.* «Я» и другие. Узелки. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2017. 232 с.
- Межкультурные отношения на постсоветском пространстве / ред. Н.М. Лебедева. М.: Менеджер, 2017. 492 с.
- Почебут Л.Г., Безносков Д.С.* Психология восприятия социальной дистанции в отношении разных стран мира: взгляд из России // Вестник РУДН. Сер.: Международные отношения. 2018. Т. 18, № 1. С. 66–84.
- Репринцев А.В.* Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 1 (25). С. 26–39.
- Репринцев А.В.* Культурно-образовательная среда в становлении личности русского человека // Педагогика. 2015. № 1. С. 88–96.
- Репринцев А.В., Сухоруков И.С.* Формирование этнокультурной идентичности подростков и юношества как проблема современной психологии и социальной педагогики // Научные ведомости БелГУ. Сер.: Гуманитарные науки. 2017. Т. 33, № 7 (256). С. 142–149.
- Татарко А.Н.* Интеграционная политика общества и отношение к мигрантам принимающего населения: исследование в 17 Европейских странах // Психология: журнал Высшей школы экономики. 2019. Т. 16, № 2. С. 216–231.
- Татарко А.Н.* Ценности россиян и интегральная угроза в межэтнических отношениях // Вопросы психологии. 2018. № 4. С. 110–120.
- Шайгерова Л.А., Зинченко Ю.П.* и др. Перспективы использования анализа социальных сетей для изучения этнокультурной идентичности подростков в интернет-сообществах // Национальный психологический журнал. 2019. Т. 3, № 3 (35). С. 4–16.
- Шамионов Р.М.* Индивидуальные ценности и идеологические установки как предикторы предубежденности по отношению к другим // Вестник РУДН. Сер.: Психология и педагогика. 2019. Т. 16, № 3. С. 309–326.
- Шамионов Р.М.* Формирование дискриминационных установок личности в процессе ее социа-

лизации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, № 2. С. 129–135.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 2006. 352 с.

Ядов В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал. 2014. № 1. С. 35–52.

Boer D., Fischer R. How and when do personal values guide our attitudes and sociality? Explaining cross-cultural variability in attitude-value linkages. *Psychological Bulletin*, 2013, 139, pp. 1113–1147.

Bogardus E.S. Social Distance Scale. *Sociology and social research*, 1933, vol. 17, pp. 265–271.

Fischer R. Gene-environment interactions influence the endorsement of social hierarchy values and beliefs across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2013, 44, pp. 1107–1121. DOI 10.1177/0022022112471896

Fischer R., Boer D. Motivational Basis of Personality Traits: A Meta-Analysis of Value-Personality Correlations. *Journal of Personality* 83:5, October 2015, Wiley Periodicals, Inc. DOI 10.1111/jopy.12125

Fischer R., Boer D. What is more important for national well-being: Money or autonomy? A meta-analysis of well-being, burnout and anxiety across 63 societies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2011, 101, pp. 164–184.

Judd C.M., Ryan C.S. & Park B. Accuracy in the judgment of ingroup and outgroup variability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1991, vol. 61 (3), pp. 366–379.

Miura A., Pilati R., Milfont L., Ferreira C., Fischer R. Between simpatia and malandragem: Brazilian jeitinho as an individual difference variable, *PLoS ONE*, 2019, № 14 (4): e0214929. DOI 10.1371/journal.pone.0214929

Sherif M. Experiments in Group Conflict. *Scientific American*, 1956, vol. 195, № 5, pp. 54–59.

Tajfel H., Turner J.C. The social identity theory of intergroup behavior. *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago, Nelson-Hall, 1986, pp. 7–24.

References

Belinskaja E.P. *Sovremennye issledovanija identichnosti: ot strukturnoj opredelennosti k processual'nosti i nezavershennosti* [Modern research on identity: from structural certainty to procedurality and incompleteness]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gos. universiteta. Psihologija. Pedagogika, Serija 16* [Bulletin of the St. Petersburg State. university. Psychology. Pedagogy. Series 16]. Sankt-Peterburg, 2018, vol. 8, № 1, pp. 6–15. (In Russ.)

Belinskaja E.P., Iljuhina S.N. *Prostranstvo social'nyh setej kak faktor radikalizacii konflikta v virtual'nom vzaimodejstvii* [The space of social networks as a factor in the radicalization of conflict

in virtual interaction]. *Vestnik RGGU. Psihologija. Pedagogika. Obrazovanie* [RGGU Bulletin. Series: Psychology. Pedagogy. Education], 2018a, vol. 14, № 4, pp. 81–95. (In Russ.)

Belinskaja E.P., Stefanenko T.G. *Jetnicheskaja socializacija podrostka* [Ethnic socialization of adolescents]. Moscow, MPSI. Voronezh, MODJeK Publ., 2000, 208 p. (In Russ.)

Bulatnikov I.E. «Krizis kul'tury» i ego otrazhenie v sostojanii obshhestvennoj morali: dialektika vechnogo i vremennogo v social'no-nravstvennom vospitanii molodezhi [“Crisis of culture” and its reflection in the state of public morality: the dialectic of the eternal and the temporary in the social and moral education of youth]. *Evrasijskij forum* [Eurasian Forum], 2012, № 4, pp. 78–92. (In Russ.)

Bulatnikov I.E. *Destrukcija moral'nogo soznanija sovremennogo rossijskogo obshhestva kak problema teorii i praktiki social'nogo vospitanija molodezhi* [Destruction of the moral consciousness of modern Russian society as a problem of the theory and practice of social education of youth]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kostroma State University], 2012a, vol. 18, № 1-1, pp. 146–152. (In Russ.)

Bulatnikov I.E. *Razvitie sistemy npravstvennyh cennostej molodezhi v uslovijah krizisa kul'tury: dialektika vechnogo i vremennogo* [Development of the system of moral values of youth in the context of a cultural crisis: the dialectic of the eternal and the temporary]. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and pedagogical search]. 2012b, № 4 (24), pp. 23–35. (In Russ.)

Bulatnikov I.E., Reprintsev A.V. *Sistemnaja metodologija v kontekste poiska optimal'noj modeli reformirovanija rossijskogo obrazovanija* [System methodology in the context of the search for the optimal model of reforming Russian education]. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and pedagogical search], 2012v, № 22, pp. 19–34. (In Russ.)

Zinchenko Ju.P., Shajgerova L.A. i dr. *Metodologicheskie problemy izuchenija jetnokul'turnoj identichnosti detej i podrostkov v cifrovom obshhestve* [Methodological problems of studying the ethnocultural identity of children and adolescents in a digital society]. *Gercenovskie chtenija: psihologicheskie issledovanija v obrazovanii* [Herzen's Readings: Psychological Research in Education]. Sankt-Peterburg, RGPU Publ., 2019, pp. 875–884. (In Russ.)

Lebedeva N.M. *Jetnicheskaja i kross-kul'turnaja psihologija* [Ethnic and cross-cultural psychology]. Moscow, MAKS Press Publ., 2011, 423 p. (In Russ.)

Lebedeva N.M., Tatarko A.N., Berri Dzh. U. *Social'no-psihologicheskie osnovy mul'tikul'turalizma: proverka gipotez o mezhkul'turnom vzaimodejstvii v rossijskom kontekste* [Socio-psychological foundations of multiculturalism: testing hypotheses about intercultural interaction in the Russian context].

Psihologicheskij zhurnal [Psychological journal], 2016, vol. 37, № 2, pp. 92–104. (In Russ.)

Ljejnig R. «Ja» i drugie. Uzelki [“I” and others. Nodules]. Moscow, Institut obshhegumanitarnykh issledovanij Publ., 2017, 232 p. (In Russ.)

Mezhkul'turnye otnoshenija na postsovet'skom prostranstve [Intercultural relations in the post-Soviet space], ed. by N.M. Lebedeva. Moscow, Menedzher Publ., 2017, 492 p. (In Russ.)

Pochebut L.G., Beznosov D.S. *Psihologija vosprijatija social'noj distancii v otnoshenii raznykh stran mira: vzglyad iz Rossii* [Psychology of social distance perception in relation to different countries of the world: a view from Russia]. *Vestnik RUDN, Mezhdunarodnye otnoshenija* [RUDN Bulletin. Series: International Relations], 2018, vol. 18, № 1, pp. 66–84. (In Russ.)

Reprintsev A.V. *Antropologicheskoe izmerenie social'nykh reform: ot krizisa identichnosti – k destrukcii kul'tury jetnosa* [Anthropological dimension of social reforms: from the crisis of identity - to the destruction of the culture of the ethnos]. *Psihologopedagogicheskij poisk* [Psychological and pedagogical search], 2013, № 1 (25), pp. 26–39. (In Russ.)

Reprintsev A.V. *Kul'turno-obrazovatel'naja sreda v stanovlenii lichnosti russkogo cheloveka* [Cultural and educational environment in the formation of the personality of a Russian person]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2015, № 1, pp. 88–96. (In Russ.)

Reprintsev A.V., Suhorukov I.S. *Formirovanie jetnokul'turnoj identichnosti podrostkov i junoshstva kak problema sovremennoj psihologii i social'noj pedagogiki* [Formation of ethnocultural identity of adolescents and youth as a problem of modern psychology and social pedagogy]. *Nauchnye vedomosti BelGU, Gumanitarnye nauki* [Scientific bulletin of BelSU. Humanitarian sciences], 2017, vol. 33, № 7 (256), pp. 142–149. (In Russ.)

Tatarko A.N. *Integracionnaja politika obshhestva i otnoshenie k migrantam prininajushhego naselenija: issledovanie v 17 Evropejskikh stranah* [Integration

policy of society and attitude towards migrants of the host population: a study in 17 European countries]. *Psihologija, Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2019, vol. 16, № 2, pp. 216–231. (In Russ.)

Tatarko A.N. *Cennosti rossijan i integral'naja ugroza v mezhetnicheskikh otnoshenijah* [Values of Russians and the Integral Threat in Interethnic Relations]. *Voprosy psihologii* [Psychology issues], 2018, № 4, pp. 110–120. (In Russ.)

Shajgerova L.A., Zinchenko Ju.P. i dr. *Perspektivy ispol'zovanija analiza social'nykh setej dlja izuchenija jetnokul'turnoj identichnosti podrostkov v internet-soobshhestvah* [Prospects for Using Social Networks Analysis to Study the Ethnocultural Identity of Adolescents in Internet Communities]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal], 2019, vol. 3, № 3 (35), pp. 4–16. (In Russ.)

Shamionov R.M. *Individual'nye cennosti i ideologicheskie ustanovki kak prediktory predubezhdennosti po otnosheniju k drugim* [Individual values and ideological attitudes as predictors of bias towards others]. *Vestnik RUDN, Psihologija i pedagogika* [RUDN Bulletin. Series: Psychology and Pedagogy], 2019, vol. 16, № 3, pp. 309–326. (In Russ.)

Shamionov R.M. *Formirovanie diskriminacionnykh ustanovok lichnosti v processe ee socializacii* [Formation of discriminatory attitudes of the individual in the process of his socialization]. *Izvestija Saratovskogo universiteta, Novaja serija, Akmeologija obrazovanija, Psihologija razvittija* [Bulletin of the Saratov University. New Series: Acmeology of Education. Developmental psychology], 2018, vol. 7, № 2, pp. 129–135. (In Russ.)

Jerikson Je. *Identichnost': junost' i krizis* [Identity: adolescence and crisis]. Moscow, Progress Publ., 2006, 352 p. (In Russ.)

Jadov V.A. *Social'naja identifikacija v krizisnom obshhestve* [Social identification in a crisis society]. *Sociologicheskij zhurnal* [Sociological journal], 2014, № 1, pp. 35–52. (In Russ.)

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО, ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье раскрывается сущность понятия «социальная креативность», предлагаются показатели и уровни сформированности социальной креативности. Описываются ресурсы загородных детских оздоровительных центров в формировании социальной креативности личности. Представлены результаты исследования, доказывающие возможность формирования социальной креативности средствами проектной деятельности. На выборке студентов 1 курса Костромского государственного университета показано, что юноши и девушки, имеющие опыт проектной деятельности в общеобразовательных школах и во временных детских объединениях, на этапе начала студенческой жизни в вузе проявляют более высокий уровень коммуникативной и социальной креативности, значимо реже испытывают вариативные коммуникативные трудности, способны эффективно взаимодействовать в команде и разрешать конфликтные ситуации. Делается вывод о том, что преемственность в системах общего, дополнительного и профессионального образования является важным механизмом социализации и формирования социальной креативности личности.

Ключевые слова: социальная креативность, коммуникативная креативность, юношество, преемственность, программа летнего отдыха и оздоровления детей

Информация об авторе: Корсакова Анастасия Александровна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6701-1076>, Костромской государственной университет, Кострома, Россия

E-mail: korsakova.a.a@mail.ru

Дата поступления статьи: 23.10.2020

Для цитирования: Корсакова А.А. Преемственность системы общего, дополнительного и профессионального образования как механизм формирования социальной креативности личности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 25-32. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-25-32>

Anastasiya A. Korsakova
Kostroma State University

CONTINUITY OF THE SYSTEM OF GENERAL, ADDITIONAL AND PROFESSIONAL EDUCATION AS A MECHANISM FOR THE FORMATION OF THE SOCIAL CREATIVITY OF THE INDIVIDUAL

The article reveals the essence of the concept of «social creativity», it offers indicators and levels of formation of social creativity. The resources of out-of-town children's health centres in the formation of social creativity of the individual are described. The results of the study are presented, proving the possibility of the formation of social creativity by means of project activities. On a sample of the 1st year students of Kostroma State University, it was shown that the young adult who have experience in project activities in general education schools and in temporary children's associations, at the stage of the beginning of their student life at university, show a higher level of communicative and social creativity, are significantly less likely to experience various communication difficulties, are able to effectively interact in a team and resolve conflict situations. It is concluded that continuity in the systems of general, additional and professional education is an important mechanism of socialization and the formation of social creativity of an individual.

Keywords: social creativity, communicative creativity, youth, continuity, program of summer recreation and children's health improvement

Information about the author: Anastasiya A. Korsakova, graduate student, Kostroma State University, Kostroma, Russia
E-mail: korsakova.a.a@mail.ru

Article received: October 23, 2020

For citation: Korsakova A.A. Continuity of the system of general, additional and professional education as a mechanism for the formation of the social creativity of the individual. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 25-32 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-25-32>

Постановка проблемы

Современные тенденции стремительного усложнения человеческой жизни в целом и общественных отношений в частности, а также постоянное возрастание количества социальных контактов подталкивает нас к необходимости целенаправленного формирования особых социальных навыков личности. На наш взгляд, именно социальная креативность как комплексная способность человека быстро определять цели социального взаимодействия, подбирать разнообразные пути решения социальных ситуаций и адекватно их реализовывать, гибко реагировать на изменяющиеся условия при взаимодействии с другими людьми позволяет современному человеку эффективно включаться в межличностные контакты.

Говоря о целенаправленном формировании социальной креативности личности, стоит отметить, что в этом процессе наше внимание обращено к юношескому возрасту. Вслед за Б.Г. Ананьевым мы считаем, что именно этот период становления человека является наиболее сензитивным для развития знаний, умений, навыков и личностных качеств, реализуемых в социальной сфере жизни [Ананьев: 34]. Б.Г. Ананьев, М.Г. Дзугкоева, М.Д. Степанова, Е.Ф. Рыбалко утверждают, что в юношеском возрасте личность достигает максимального результата в развитии психологических свойств и высших психических функций [Маклаков: 104], без которых невозможно представить полноценного и продуктивного межличностного взаимодействия в социальной сфере. Кроме того, в период юности у человека преобладает установка на взаимодействие с внешним миром, стремление испытать свою уникальность и ценность в социокультурном окружении [Адыкулов: 199]. Увеличение круга общения, появление новых социальных ролей, возрастание требований общества к выполнению социальных обязательств и функций, овладение полной палитрой эмоций, приобретение значимых отношений дружеского и романтического характера, возникновение рефлексивных навыков – все это становится предпосылками для наиболее эффективного формирования социальной креативности в период юности.

Учитывая вышесказанное, организация целенаправленной педагогической деятельности по формированию социальной креативности личности, на наш взгляд, должна начинаться со среднего общего образования и продолжаться при получении молодыми людьми среднего профессионального или высшего образования. Соблюдение условия преемственности разных уровней образования в данном процессе объясняется потребностью накопления знаний и жизненного опыта межличностного взаимодействия в период ранней юности. Ведь без наличия социального багажа личность не достигнет

кульминации творческой продуктивности в социальной сфере.

Само понимание преемственности как педагогического условия образовательного процесса подразумевает, что на «выходе» из программы одного уровня выпускник уже обладает компетенциями, необходимыми для освоения последующей образовательной программы [Смолянинова, Иванов: 156]. В нашем исследовании преемственность реализуется за счет единой программы проектной деятельности по формированию социальной креативности личности, которая предполагает различный уровень сложности для старшеклассников и студентов. Использование этой программы обеспечивает последовательное освоение знаний, постепенный переход умений в прочные навыки взаимодействия, закрепление и углубленное понимание самой сущности социальной креативности как значимой способности личности, заинтересованность и готовность участников к уже знакомой, освоенной ранее деятельности. Таким образом, говоря о преемственности среднего общего, дополнительного и профессионального образования в формировании социальной креативности, мы имеем ввиду реализацию общего содержания программы с последовательным усложнением теоретической информации, повышением уровня требований к объему и глубине усвоения знаний, умений и навыков. Многие исследователи подтверждают эффективность преемственности как механизма, повышающего результативность целенаправленной педагогической деятельности по формированию необходимых качеств и способностей личности [Сердюкова: 131]. Преемственность способствует доступности учебного материала, прочности его усвоения, постепенному развитию познавательных возможностей обучающихся, обеспечивает системность в формировании знаний, умений и навыков.

Необходимость педагогического сопровождения в формировании социальной креативности на разных уровнях образования подталкивает нас к поиску новых возможностей межведомственного взаимодействия различных образовательных учреждений. Одну из таких возможностей мы видим во взаимосвязи школьных образовательных программ, программ летнего отдыха и оздоровления для старшеклассников и вуза. Вариант обеспечения преемственности в формировании социальной креативности посредством загородных детских оздоровительных центров имеет ряд преимуществ, отражающих специфику летнего отдыха, среди которых: получение молодыми людьми новых знаний и опыта в новых видах деятельности, их погружение в систему новых социальных связей, постоянное нахождение в коллективе сверстников. Таким образом, площадки летнего отдыха и оздоровления детей наравне с общеобразовательными учрежде-

ниями были использованы нами для обеспечения преимущественности в системе «школьник – студент» на первом этапе формирования социальной креативности личности.

Особенности формирования социальной креативности личности

Определение сущности социальной креативности как относительно нового в психолого-педагогической литературе понятия ранее уже было представлено в публикациях, описывающих анализ смежных понятий и немногочисленных исследований в этой области [Корсакова, Самохвалова, Коваленко: 183]. Полученные данные позволяют нам определить *социальную креативность как комплексную способность находить и применять оригинальные целесообразные решения задач межличностного взаимодействия*, которая включает в себя систему взаимосвязанных компонентов: мотивационного, когнитивного, коммуникативного, эмоционально-регулятивного, поведенческого и рефлексивного. Следовательно, формирование социальной креативности личности станет следствием формирования каждого из обозначенных компонентов.

В научной литературе отражены различные точки зрения на процесс формирования социальной креативности, наиболее распространенная из которых отражена в работах Э.Д. Кондраковой: формированию социальной креативности будет содействовать интеграция процессов воспитания и обучения при фасилитирующей роли педагога [Кондракова: 171]. Таким образом, говоря о формировании социальной креативности, мы будем подразумевать целенаправленное развитие диапазона знаний, опыта и культуры молодых людей в области социального взаимодействия путем реализации педагогами совокупности форм и методов социально-ориентированной деятельности. Благодаря проведенному теоретико-методологическому исследованию сущности социальной креативности и ее структурных компонентов, мы выделяем следующие *показатели сформированности социальной креативности личности*, которые могут быть сформированы на трех уровнях: низкий, средний и высокий (табл. 1).

Опираясь на представленные показатели и уровни сформированности социальной креатив-

Таблица 1

Показатели и уровни сформированности социальной креативности личности

Компонент социальной креативности личности: <i>мотивационный</i> . Показатели: – степень активности в установлении социальных контактов; – стремление к самореализации в социальной сфере; – характер взаимодействия с социальной реальностью.		
<i>Низкий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Высокий уровень</i>
Пассивность в установлении социальных контактов, отсутствие четких представлений о возможностях самосовершенствования в социальной среде, зависимость от социальных стереотипов	Ситуативный интерес к приобретению нового опыта взаимодействия с социальной реальностью, недостаточность стремления к личностному росту в социальной сфере, избирательность в новых социальных контактах	Активность социального познания, устойчивое стремление к самореализации в социальной среде, ориентация на импровизированный, творческий характер взаимодействия с социальной реальностью
Компонент социальной креативности личности: <i>когнитивный</i> . Показатели: – наличие системы знаний, умений и навыков конструктивного взаимодействия; – способность интерпретировать поведение партнеров; – способность ставить цель социального взаимодействия; – разнообразие сценариев социального взаимодействия.		
<i>Низкий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Высокий уровень</i>
Отсутствие системы знаний конструктивного межличностного взаимодействия, затрудненность в прогнозировании развития социальной ситуации, слабая способность определения цели социального взаимодействия и путей ее достижения	Наличие общих представлений о механизмах конструктивного взаимодействия, умение в большинстве случаев адекватно интерпретировать поведение партнеров, частичная стереотипность стратегий социального взаимодействия	Наличие системы знаний, умений и навыков конструктивного взаимодействия, способность к моделированию разнообразных сценариев социального поведения в соответствии с поставленной целью и адекватным пониманием поведения партнера
Компонент социальной креативности личности: <i>коммуникативный</i> . Показатели: – владение вербальными и невербальными коммуникативными средствами; – степень коммуникативной активности; – степень выраженности коммуникативных трудностей.		
<i>Низкий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Высокий уровень</i>
Затрудненность в использовании вербальных и невербальных средств общения адекватно ситуации, наличие коммуникативных трудностей, пассивность в межличностном общении	Фрагментарная способность к выбору коммуникативных средств адекватно ситуации общения, достаточная способность понимать собственные ошибки в общении, ситуативное проявление коммуникативной активности	Устойчивое владение вербальными и невербальными коммуникативными средствами общения и их адекватное использование, способность осознавать и преодолевать коммуникативные трудности, коммуникативная активность и оригинальность

Компонент социальной креативности личности: <i>эмоционально-регулятивный</i> . Показатели: – степень эмоциональной открытости и естественности; – адекватность проявления эмоциональных реакций; – способность дифференцировать эмоциональные состояния партнеров.		
<i>Низкий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Высокий уровень</i>
Эмоциональная замкнутость, затрудненность в осознании и контроле своих эмоций, низкая способность дифференцировать чувства партнера	Достаточная эмоциональная выразительность, наличие стандартного круга способов эмоционального самовыражения, адекватность проявления эмоциональных реакций наблюдается в большинстве случаев, способность понимать наиболее распространенные эмоциональные состояния партнеров	Эмоциональная открытость и спонтанность, способность проявлять эмоциональные реакции адекватно социальной ситуации, умение поддерживать оптимальный эмоциональный фон благодаря эмоциональной чуткости
Компонент социальной креативности личности: <i>поведенческий</i> . Показатели: – разнообразие поведенческого репертуара; – способность гибко подстраиваться под требования социальной ситуации; – характер поведения в трудных социальных ситуациях.		
<i>Низкий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Высокий уровень</i>
Обладание ограниченным набором сценариев социального поведения, стандартность и предсказуемость поведения, избегание трудных, отклоняющихся от плана социальных контактов	Модели социального взаимодействия часто носят стереотипный характер, периодически проявляется способность выбирать сценарий поведения, отклоняясь от намеченного плана взаимодействия, периодическое использование новых способов преодоления социальной трудности	Наличие богатого поведенческого репертуара, регулярное использование неожиданных форм социального взаимодействия, позволяющих гибко подстраиваться под социальную реальность, готовность к решению сложных ситуаций межличностного взаимодействия благодаря подбору оптимальной модели поведения
Компонент социальной креативности личности: <i>рефлексивный</i> . Показатели: – способность к пониманию причин возникающих социальных трудностей; – умение определять, признавать и исправлять свои ошибки социального взаимодействия; – готовность к принятию самостоятельного решения относительно ситуаций социального взаимодействия.		
<i>Низкий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Высокий уровень</i>
Затрудненность в определении собственных ошибок и трудностей в социальном взаимодействии, нежелание признавать и исправлять ошибки поведения, избегание ситуаций, требующих принятия решения	Достаточная способность к пониманию причин возникновения социальных трудностей, адекватное оценивание последствий собственных действий в большинстве случаев, готовность к ситуации самостоятельного выбора	Способность адекватно оценивать, признавать и исправлять ошибки в социальных контактах, устойчивая готовность принимать взвешенные осознанные решения.

ности, можно говорить о том, что задачей педагога будет создание условий для планомерного продвижения обучающихся от низкого уровня сформированности каждого компонента к более высокому. Практическая необходимость реализации данного процесса подталкивает к поиску оптимальных возможностей системы образования. Таковую возможность мы видим в обеспечении преемственности как механизма последовательного формирования социальной креативности личности, затрагивающего разные уровни образования.

Необходимость обеспечения преемственности, на наш взгляд, очевидна. Во-первых, при недостатке коммуникативных знаний, техник межличностного взаимодействия, эмпатических и саморегулятивных умений в ранней юности последующий творческий поиск новых сценариев социального взаимодействия значительно ограничен. Во-вторых, отсутствие непрерывности в формировании креативного потенциала личности приведет к утрате достигнутого ранее уровня развития и за-

медлению темпов его формирования в будущем. В связи с этим не следует забывать, что период ранней юности приходится еще на школьные годы, позволяющие сформировать базовые способности межличностного взаимодействия в условиях обучения в общеобразовательном учреждении. Но не только школа может обеспечить их формирование. На сегодняшний день создана широкая сеть учреждений дополнительного образования и загородных детских оздоровительных центров, чьи ресурсы позволят в наибольшей степени раскрыть креативные способности в области межличностного взаимодействия старшеклассников.

Исследования потенциала летних загородных программ указывают на уникальную возможность расширения позитивного социального опыта личности. Это происходит за счет нескольких факторов: погружения в новую социальную среду, включения в новую систему отношений со сверстниками и взрослыми, приобщения к новым видам творческой деятельности, дистанцирования

от привычного, нередко неблагоприятного окружения [Мурашова: 15]. К тому же весь воспитательный процесс в лагере построен на коллективных началах, объединении вокруг общественно значимых интересов, совместной созидательной активности и идеи открытых, доверительных отношений [Кателина: 227]. Таким образом, одним из возможных условий формирования социальной креативности личности будет обеспечение преемственности не только среднего общего образования и вуза, но и программ летнего отдыха.

Поскольку под преемственностью в сфере образования нами понимается последовательная реализация единого содержания образования и применение единых форм и методов работы, мы разработали общую программу проектной деятельности по формированию социальной креативности старшеклассников и студентов. Проектная деятельность в данном случае выступает технологией обеспечения продуктивной активности воспитанников, поскольку в основе социальной креативности заложено активное познание и преобразование социальной действительности [Банюхова: 201]. Проведенное нами ранее теоретико-методологическое исследование возможности формирования социальной креативности средствами проектной деятельности позволяет сформулировать следующие преимущества метода проектов:

- творческий, изобретательский характер проектной деятельности, стимулирующий развитие креативного потенциала;
- специфический способ познания, основанный на прогнозировании возможных «белых пятен», способствующий усвоению широкого круга знаний и умений;
- возможность многовариантного решения заданной проблемы, стимулирующая поиск неординарных сценариев поведения;
- нематериальный характер проектной деятельности, работа с мысленными моделями, способствующая развитию социального воображения и прогнозирования;
- активное взаимодействие с социальной реальностью, способствующее приобретению опыта конструктивного межличностного взаимодействия.

Таким образом, преемственность в формировании социальной креативности личности будет осуществляться через реализацию программы проектной деятельности старшеклассников и студентов.

Процедура исследования

Вышеизложенные заключения позволяют выдвинуть исследовательскую **проблему**: является ли преемственность в общем и профессиональном образовании, а также в дополнительном и профессиональном образовании механизмом формирования социальной креативности личности?

Цель исследования: подтвердить, что преемственность общего, дополнительного и професси-

онального образования выступает эффективным механизмом формирования социальной креативности личности.

Объект: формирование социальной креативности личности в юношеском возрасте.

Предмет: преемственность в формировании социальной креативности личности средствами проектной деятельности в системе общего, дополнительного и профессионального образования.

Гипотетически мы предположили, что обеспечение преемственности системы общего, дополнительного и профессионального образования повысит эффективность формирования социальной креативности личности средствами проектной деятельности.

Выборка

В исследовании приняли участие 286 студентов 1 курса Костромского госуниверситета в возрасте от 17 до 20 лет ($M = 18,3$; юношей – 42; девушек – 244), обучающихся на направлении подготовки «Педагогическое образование». В контрольную группу вошли студенты-первокурсники в количестве 212 человек в возрасте 17–19 лет ($M = 17,8$; 23 юноши и 189 девушек). Экспериментальная группа состояла из 74 студентов в возрасте от 17 до 20 лет ($M = 18,5$; юношей – 19; девушек – 55) и была разбита на три подгруппы. Первая состояла из 14 студентов, уже принимавших участие в программе проектной деятельности с целью формирования социальной креативности в период обучения в МБОУ г. Костромы «Лицей № 34». Вторая подгруппа состояла из 16 студентов, участвовавших в программах областного лагеря актива молодежи «Комсорг». Третья подгруппа включала 44 студента, ранее не включенных в целенаправленную деятельность по формированию социальной креативности личности. В течение первого учебного семестра каждая из экспериментальных подгрупп была включена в программу проектной деятельности по формированию социальной креативности студентов. Таким образом, условие преемственности в формировании социальной креативности личности средствами проектной деятельности было реализовано только для первой и второй экспериментальных подгрупп.

Методический дизайн исследования

Для определения уровня сформированности социальной креативности студентов нами был создан комплекс диагностических методов, включающий:

- опросник А.Г. Самохваловой «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми», предназначенный для изучения актуальных коммуникативных трудностей студентов [Самохвалова: 57];
- тест Т.Ю. Осиповой «Креативность коммуникативная» для определения уровня развития коммуникативной креативности;
- авторский опросник определения уровня социальной креативности личности (СКр), выявляю-

щий степень развития всех структурных компонентов изучаемого феномена.

Результаты исследования

Анализ эмпирических данных, полученных на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, показал более высокий уровень сформированности СКр у первой и второй экспериментальных подгрупп в основном по двум компонентам: коммуникативному и поведенческому (в среднем на 9 % выше показателей контрольной группы и третьей экспериментальной подгруппы). В целом значимых различий по критерию U Манна – Уитни в степени коммуникативных трудностей, коэффициенте коммуникативной креативности и уровне сформированности социальной креативности в контрольной и трех экспериментальных подгруппах не выявлено ($p > 0,05$).

После завершения формирующего этапа, заключающегося в реализации комплексной программы включения студентов в проектную деятельность, способствующей формированию социальной креативности [Корсакова, Самохвалова, Коваленко: 183], контрольный этап исследования показал следующие результаты.

Реализация программы проектной деятельности способствовала преодолению студентами содержательных коммуникативных трудностей, а также рефлексивных. В то время как контрольная группа не продемонстрировала положительной динамики в умении преодолевать трудности

общения. У всех трех экспериментальных подгрупп студентов общая степень выраженности коммуникативных трудностей снизилась на 1,6; 1,7 и 1,3 балла соответственно (рис. 1). Эти данные демонстрируют, что наибольшего успеха в преодолении коммуникативных трудностей добились студенты, для которых была обеспечена преемственность в формировании СКр.

Коммуникация студентов экспериментальной группы стала более конструктивной, чаще приводящей к решению задачи межличностного взаимодействия. Сами участники эксперимента отмечали, что стали яснее понимать логику развития дискуссии и ее конечную цель, чаще предугадывать реакции партнеров, замечать допущенные в коммуникации ошибки.

Результаты теста Т.Ю. Осиповой «Креативность коммуникативная» (КРК) демонстрируют следующую динамику: у контрольной группы коэффициент КРК повысился на 0,2 балла, у первой экспериментальной подгруппы – на 2,1 балла, у второй подгруппы – на 2 балла, у третьей подгруппы – на 1,7 балла. Таким образом, первая и вторая экспериментальные подгруппы вплотную приблизились к нижней границе показателя коэффициента КРК «выше среднего» (рис. 2). Заметим, что, как и на предыдущем графике, значительных расхождений в прогрессе первой и второй экспериментальных подгрупп не наблюдается.

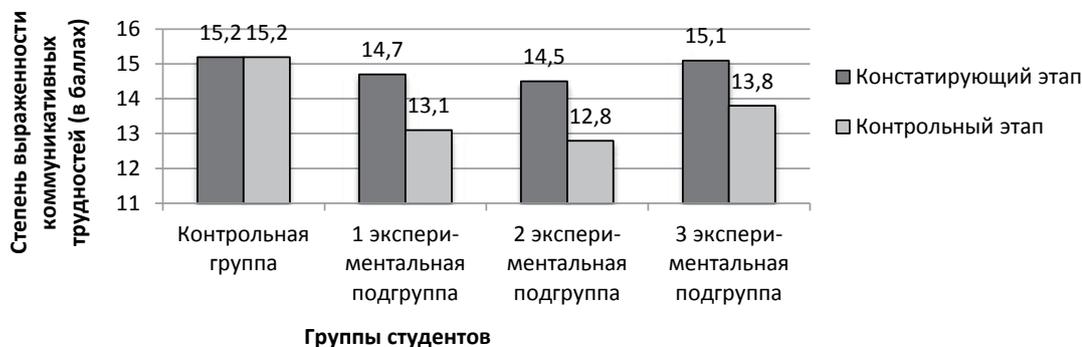


Рис. 1. Выраженность коммуникативных трудностей у студентов разных групп: 0–13 – низкая степень выраженности; 14–27 – средняя; 28–40 – высокая



Рис. 2. Выраженность коммуникативной креативности у студентов разных групп: 0–13 – коэффициент «низкий» и «ниже среднего»; 14–19 – «средний»; 20–26 – «выше среднего» и «очень высокий»

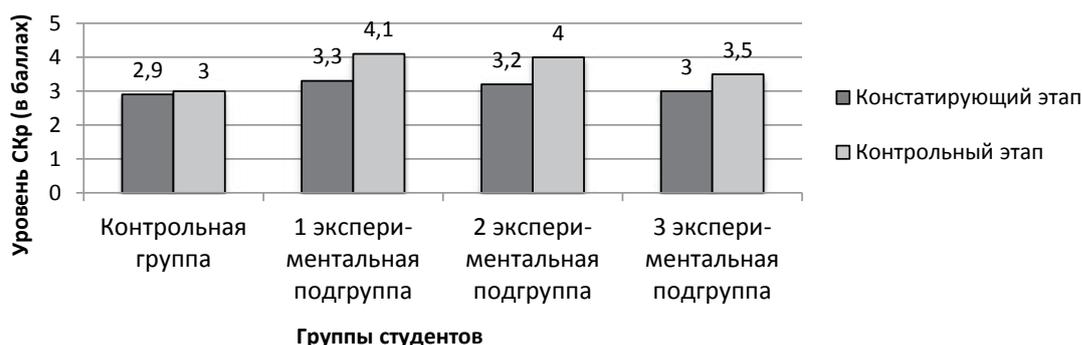


Рис. 3. Выраженность социальной креативности у студентов разных групп:
1–2,4 – низкий уровень СКр; 2,5–3,9 – средний; 4–5 – высокий

Студенты экспериментальной группы стали проявлять большую готовность к коммуникации с незнакомыми партнерами или в новых для них условиях, заметно расширился репертуар стилей общения с разными партнерами. Значительная часть студентов этой группы стала проявлять оригинальность в вербальной и невербальной коммуникации, использовать в межличностном общении юмор и самоиронию.

По результатам авторского опросника определения уровня социальной креативности (СКр) у студентов третьей экспериментальной подгруппы, впервые включенных в программу проектной деятельности, уровень СКр повысился в среднем на 10 %. У 1-й и 2-й подгрупп, чей уровень СКр был на 4 % выше на констатирующем этапе, прогресс в уровне СКр составил 16 % (рис. 3). Таким образом, повторное включение студентов в программу привело к большей продуктивности в формировании социальной креативности. Это подталкивает нас к выводу о возможности многократного использования проектной деятельности студентов для формирования социальной креативности личности. Постепенное усложнение предъявляемых к студентам требований позволит соразмерно увеличивать уровень форсированности их социальной креативности на каждом из последующих витков спирали.

На этапе завершения экспериментальной работы студенты, принявшие в ней участие, стали демонстрировать способности к осознанному выбору оптимальных путей решения ситуаций межличностного взаимодействия. В целом сократилось время, требуемое им для принятия решения, выбора альтернативных стратегий поведения, адаптации к непредвиденным социальным обстоятельствам.

Выводы

1. Процесс формирования социальной креативности представляет собой повышение уровня сформированности каждого из компонентов социальной креативности в совокупности. Эффективным средством формирования социальной креативности личности является проектная деятельность, так как именно она включает в себя целый перечень специфических свойств, способствующих развитию

неординарного, креативного подхода к решению ситуаций межличностного взаимодействия: творческий, изобретательский характер проектной деятельности; запрос на многовариантное решение заданной проблемы; активное взаимодействие с социальной реальностью; развитие навыков прогнозирования и социального воображения.

2. Преемственность уровней общего, дополнительного и профессионального образования в формировании социальной креативности позволяет студентам выйти на более высокий, осознанный уровень межличностного взаимодействия за счет наращивания уже заложенных ранее знаний и умений в области межличностного взаимодействия. Обеспечение преемственности будет способствовать значительным результатам в формировании социальной креативности студентов при равенстве прочих условий, что подтвердило наше исследование.

3. Сравнение достигнутых результатов в формировании социальной креативности, обеспеченной преемственностью общего и профессионального образования, а также дополнительного и профессионального образования, не выявило значимых различий. Таким образом, загородные детские оздоровительные центры, входящие в систему дополнительного образования, а также авторские программы отдыха и оздоровления детей, реализуемые на их базе, могут выступать эквивалентной заменой образовательных программ, реализуемых в школах, в процессе формирования базового уровня социальной креативности личности у обучающихся старшего школьного возраста.

Список литературы

- Адыкулов А.А.* Творчество и психологические детерминанты в юношеском возрасте // Вестник КРСУ. 2017. Т. 17, № 9. С. 198–200.
- Ананьев Б.Г.* К психофизиологии студенческого возраста // Современные психологические проблемы высшей школы. Л., 1969. Вып. 2. С. 34–35.
- Банюхова А.Е.* Психологические аспекты развития социальной креативности студентов // Вестник ТГПУ. 2011. № 6. С. 199–203.

Кателина А.А. Воспитательный потенциал детского лагеря // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2016. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnyy-potentsial-detskogo-lagerya> (дата обращения: 17.09.2020).

Кондракова Э.Д. Современные подходы к развитию социальной креативности студентов // Педагогическое образование в России: научное издание ФГБОУ ВПО «Уральский госпедуниверситет». 2012. № 5. С. 169–173.

Корсакова А.А., Самохвалова А.Г., Коваленко М.Ю. Включение студентов в проектную деятельность как механизм формирования социальной креативности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 180–185.

Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. СПб.: Изд-во «Питер», 2012. 583 с.

Мурашова А.Г. Развитие воспитательной деятельности педагогов детского оздоровительного центра в современных условиях: дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.

Самохвалова А.Г. Развитие межкультурной коммуникативной компетентности детей и подростков / А.Г. Самохвалова, О.Б. Скрябина, М.В. Метц, Н.М. Иванова. Кострома: КГУ, 2018. С. 57.

Сердюкова Е.Я. Современные подходы к организации непрерывного профессионального образования педагогических работников // Вестник Луганского национального университета им. Т. Шевченко. 2020. № 1 (40). Сер. 1, Пед. науки. Образование. С. 126–133.

Смолянинова О.Г., Иванов Н.А. Некоторые аспекты профессиональной подготовки в системе «бакалавриат – магистратура» в условиях информационного общества // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 154–160.

References

Adykulov A.A. *Tvorchestvo i psikhologicheskiye determinanty v yunosheskom vozraste* [Creativity and psychological determinants in adolescence]. *Vestnik KRSU* [Vestnik KRSU], 2017, vol. 17, № 9, pp. 198–200. (In Russ.)

Ananyev B.G. *K psikhofiziologii studencheskogo vozrasta* [To the psychophysiology of student age]. *Sovremennyye psikhologicheskiye problemy vysshey shkoly* [Modern psychological problems of higher education], 1969, issue 2, pp. 34–35. (In Russ.)

Banyukhova A.E. *Psikhologicheskiye aspekty razvitiya sotsialnoy kreativnosti studentov* [Psychological aspects of the development of social creativity of students]. *Vestnik TGPU* [Vestnik TSPU], 2011, № 6, pp. 199–203. (In Russ.)

Katelina A.A. *Vospitatelnyy potentsial detskogo lagerya* [Educational potential of the children's camp]. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina* [Bulletin Leningrad

State University named after A.S. Pushkin], 2016, № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnyy-potentsial-detskogo-lagerya> (access date: 17.09.2020). (In Russ.)

Kondrakova E.D. *Sovremennyye podkhody k razvitiyu sotsialnoy kreativnosti studentov* [Modern approaches to the development of social creativity of students]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii: Nauchnoy eizdaniye FGBOU VPO «Uralskiy gospeduniversitet»* [Pedagogical education in Russia. Scientific publication FSBEI HPE “Ural State Pedagogical University”], 2012, № 5, pp. 169–173. (In Russ.)

Korsakova A.A., Samokhvalova A.G., Kovalenko M.Yu. *Vklyucheniye studentov v proyektnuyu deyatelnost kak mekhanizm formirovaniya sotsialnoy kreativnosti* [Formation of social creativity of the personality through inclusion of students in project activities]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, № 2, pp. 180–185. (In Russ.)

Maklakov A.G. *Obshchaya psikhologiya: uchebnik dlya vuzov* [General psychology: textbook for universities]. SPb., Piter Publ., 2012, 583 p. (In Russ.)

Murashova A.G. *Razvitiye vospitatelnoy deyatelnosti pedagogov detskogo ozdorovitel'nogo tsentra v sovremennykh usloviyakh* [Development of educational activities of teachers of the children's health center in modern conditions]: *dis. kand. ped. nauk* [dissertation of the candidate of pedagogical sciences dis]. М., 2002. (In Russ.)

Samokhvalova A.G. *Razvitiye mezhkulturnoy kommunikativnoy kompetentnosti detey i podrostkov* [Development of intercultural communicative competence of children and adolescents], A.G. Samokhvalova, O.B. Skryabina, M.V. Metts, N.M. Ivanova. Kostroma, KGU Publ., 2018, 172 p. (In Russ.)

Serdyukova E.Ya. *Sovremennyye podkhody k organizatsii nepreryvnogo professionalnogo obrazovaniya pedagogicheskikh rabotnikov* [Modern approaches to the organization of continuing professional education of teachers]. *Vestnik Luganskogo natsionalnogo universiteta im. T. Shevchenko. Ser. 1, Ped. nauki. Obrazovaniye* [Vestnik of Luhansk National University T. Shevchenko. Ser. 1, Ped. Sciences. Education], 2020, № 1 (40), pp. 126–133. (In Russ.)

Smolyaninova O.G., Ivanov N.A. *Nekotoryye aspekty professionalnoy podgotovki v sisteme «bakalavriat – magistratura» v usloviyakh informatsionnogo obshchestva* [Some aspects of training in bachelor-master system in the information society]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, № 2, pp. 154–160. (In Russ.)

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-33-40>
УДК 159.922.7

Байбородова Людмила Васильевна

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

Дается определение, выявляются воспитательные возможности театральной деятельности, основная форма которой – детское объединение. Театральное объединение рассматривается как воспитывающая среда, где педагоги и дети в процессе театральной деятельности решают комплекс задач воспитания и социализации детей. Обращается особое внимание на то, что при организации театральной деятельности следует учитывать особенности региона, социума, специфику сельской школы. Сельская школа часто берет на себя функции дополнительного образования детей и взрослых, является центром культурно-досуговой деятельности всего населения. Рассматриваются проблемы при организации театральной деятельности сельских детей, также отмечается, что создание театрального коллектива в школе позволяет преодолеть трудности социализации сельских детей. Выделяется ряд благоприятных факторов, которые положительно влияют на организацию и развитие театральной деятельности детей, их социализацию: тесные связи школы и социума, близость детей к природе, развитие взаимодействия детей с родителями, жителями села, духовно-нравственная среда села, развитие интегративных связей. Отмечается, что театральная деятельность в ряде сельских школ является системообразующей, то есть объединяет деятельность всех субъектов, способствует интеграции общего и дополнительного образования сельских школьников. Рассматриваются особенности содержания, форм, методов и технологий, которые могут использоваться при организации театральной деятельности сельских школьников.

Ключевые слова: сельская школа, театральная деятельность, объединение, интеграция, содержание, формы, технологии

Информация об авторе: Байбородова Людмила Васильевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9004-978>, доктор педагогических наук, профессор, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия

E-mail: lvbai@mail.ru

Дата поступления статьи: 12.09.2020

Для цитирования: Байбородова Л.В. Особенности организации театральной деятельности сельских школьников // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 33-40. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-33-40>

Lyudmila V. Bayborodova

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University

FEATURES OF THE ORGANISATION OF THEATRICAL ACTIVITIES AMONG RURAL SCHOOLCHILDREN

The definition is given, upbringing possibilities of theatre activities are identified; their main form is children's association. Theatre association is seen as an upbringing environment where pedagogues and children solve a set of tasks of children's upbringing and socialising in the process of theatrical activity. Particular attention is paid to the fact that, when organising theatrical activities, one should take into account the peculiarities of the region, the societas and the specifics of rural school. Rural school often assumes the functions of additional education for children and adults; it is the centre of cultural and leisure activities for the whole population. Problems when organising theatre activities for rural children are considered; it is also noted that setting up a theatre group in a school helps to overcome the socialisation difficulties of rural children. A number of favourable factors, positively influencing the organisation and development of children's theatrical activity, their socialisation, include close ties of school and societas, closeness of children to nature, development of interaction of children with parents, with fellow villagers, rural spiritual and moral environment, development of integrative connections. It is noted that theatrical activity in a number of rural schools is a system-forming one, i.e. it unites the activities of all actors, it contributes to the integration of general education and additional education of rural schoolchildren. Peculiarities of the content, forms, methods and technologies that can be used when organising theatrical activity of rural schoolchildren are considered.

Keywords: rural school, theatrical activity, unification, integration, content, forms, technologies

Information about the author: Lyudmila V. Bayborodova, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9004-978>, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia

E-mail: lvbai@mail.ru

Article received: September 12, 2020

For citation: Bayborodova L.V. Features of the organisation of theatrical activities among rural schoolchildren. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 33-40 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-33-40>

В современном обществе актуализируются потребности в гармонизации отношений человека с самим собой и окружающим миром. Возникает необходимость развивать способность человека сознательно выстраивать нравственные отношения с людьми, природой и в целом с миром.

В этой связи театральная деятельность может стать средством духовно-нравственного развития молодых людей, познавательной и созидательной активности, выявления и развития профессиональных интересов.

Детское театральное объединение представляет собой особую воспитывающую среду, в которой педагоги и дети вовлечены в процесс театральной деятельности. Поскольку театр является видом искусства, а театральная деятельность – это вид художественного творчества, логично, что качество организации театральной деятельности в детском коллективе определяется через оценку *художественных результатов*: спектаклей, показов, концертных номеров.

Однако достижение признания и высоких внешних оценок не может быть главной и единственной целью деятельности детского театрального объединения. Многими исследователями убедительно доказано, что детское театральное объединение может стать действенным фактором разностороннего развития детей, воспитания комплекса личностно и социально значимых качеств. Театральное объединение создает особую психолого-педагогическую среду в коллективе детей и взрослых, особый стиль их отношений.

Изучением влияния театральной деятельности на развитие личности детей в разных аспектах занимались П.Г. Аверьянов, И.А. Агапова, О.А. Антонова, Н.Н. Бахтин, Э.Р. Бойко, А.И. Буренина, Ю.В. Колчеев, Е.И. Косинец, С.М. Машевская, Ю.И. Рубина, Н.В. Румянцева, В.Г. Ширяева и другие. Однако организация театральной деятельности сельских школьников недостаточно освещается в педагогических публикациях. Сегодня педагогическая практика испытывает потребность в научно обоснованных подходах к организации деятельности детских театральных объединений, обеспечивающих достижение ребёнком личностного результата образования, духовно-нравственного развития, в том числе в условиях сельской местности, где часто отсутствуют культурно-образовательные центры для организации развивающего досуга детей.

Значительное число сельских школ, выполняя функцию организации культурного досуга детей и взрослого населения, берет на себя роль организаторов театральной деятельности детей и взрослых. При этом важно учитывать особенности региона, социума и прежде всего специфику сельской школы.

Сельские школы очень разные. Каждая сельская образовательная организация – уникальное социально-педагогическое явление. Это обусловлено тем, что даже в одном и том же регионе по-разному организуется образовательный процесс, обеспечивается качество обучения и воспитания школьников в зависимости от социально-экономических и территориальных условий проживания детей. Эти условия в свою очередь существенно различаются [Байбородова 2019].

В сельском районном центре, как правило, кроме одной или нескольких школ имеются культурные и спортивные учреждения, учреждения дополнительного образования, средние профессиональные организации, действуют предприятия. В большинстве случаев можно отметить, что условия деятельности, финансирования, организации образовательного процесса в сельской районной школе близки к городским. В районных школах или в организациях дополнительного образования достаточно часто встречаются театральные коллективы, некоторые из них имеют местные традиции, вовлекают в театральную деятельность детей и взрослых.

В отдаленных от районного центра поселениях чаще всего имеется малочисленная или малокомплектная школа, отсутствуют другие культурно-образовательные организации. Здесь школа берет на себя функции дополнительного образования детей и взрослых, является центром культурно-досуговой деятельности всего населения. Если есть энтузиасты и (или) специалисты, то создаются театральные коллективы, которые объединяются совместным творчеством всех или почти всех участников образовательного процесса, приобщают местных жителей, становятся системообразующим средством воспитательной системы школы.

Замкнутость социального пространства, удалённость многих сельских школ от культурных центров, низкий культурный и образовательный уровень взрослого населения создают особые *проблемы при организации театральной деятельности сельских детей*. Назовем некоторые из них.

Прежде всего, большая загруженность учащихся бытовым трудом ограничивает возможности детей участвовать в театральной деятельности. У части родителей заниженные или ограниченные требования к развитию и образованию своего ребенка, некоторые не видят смысла, пользы для своего ребенка заниматься в театральном объединении, считая, что от этого нет пользы для дальнейшей жизни, что такие занятия отвлекают учащихся от учебы. Кроме того, в большинстве сёл, особенно удаленных, отсутствуют организации дополнительного образования детей, культурно-образовательные центры и соответственно специалисты, способные развивать театральное творчество школьников. В ряде школ появляется увлеченный

педагог, который добровольно берет на себя организацию театральной деятельности.

В то же время театральное творчество, как показывают практика, результаты деятельности театральных объединений ряда школ, является одним из важных средств социализации сельских детей и способствует решению ряда *типичных проблем сельских детей*.

Создание театрального коллектива в школе позволяет преодолеть ограниченность социальных контактов школьников, способствуя развитию их коммуникативности, общительности, обогащению социального взаимодействия во внеурочное время.

В отдаленной сельской школе усложнен доступ учащихся и педагогов к культурным центрам региона, а непосредственное участие в театральной деятельности позволяет детям приобщиться к созидательному творчеству и через личный опыт познать и присвоить художественные, эстетические, нравственные ценности.

Сельские дети трудолюбивы, отзывчивы, уважительно относятся к старшим, быстро откликаются на предложения поучаствовать в полезных делах, но в то же время значительная часть этих детей не уверена в своих силах, многие из них теряются в новой обстановке, излишне стеснительны, смущаются, когда нужно высказать свое мнение. Участие ребенка в театральной деятельности позволяет в значительной мере решить эти проблемы, включая детей в игровые ситуации, раскрывая их достоинства, создавая ситуацию открытий в ребенке и для ребенка, помогая детям преодолеть определенные барьеры и трудности в общении и поведении.

Разнообразие видов деятельности, которое свойственно театральному объединению, позволяет каждому найти посильный и привлекательный вид занятия, реализовывать себя, добиваясь успеха.

При организации театрального коллектива в сельской школе важно учитывать ряд *благоприятных факторов, которые положительно влияют на организацию и развитие театральной деятельности детей, их социализацию*. Назовем некоторые из них, наиболее, на наш взгляд, типичные.

Прежде всего, это *тесные связи школы и социума*, педагогов и семьи, всех участников образовательного процесса, непосредственные личные контакты обучающихся, учителей, родителей, позволяющие находить общие проблемы для театрального творчества, удовлетворяющие потребности всех субъектов села по организации их совместной деятельности. Очень важно театральному объединению оперативно реагировать на проблемы села, школы, запросы жителей и отражать это, используя средства театрального искусства. Связь с заботами села, его жителей содействует формированию чувства сопричастности к делам и событиям села, гражданской идентичности сельских школьников.

Непосредственная *близость детей к природе*, возможность тесного активного взаимодействия с естественной красотой окружающего мира, природные ресурсы положительно влияют на организацию театральной деятельности ребенка и развитие его личности, обогащают эмоциональную атмосферу. Природа может быть использована как источник творческих идей и решений, база для проведения театральных занятий, освоения специальных программ дополнительного образования художественной направленности детей.

Сегодня почти каждое сохранившееся село имеет свою уникальную историю, культурные, национальные, местные традиции. Коллективы многих из образовательных организаций совместно с местными жителями создают школьные музеи, где отражена не только история школы, но и представлены экспонаты, рассказывающие о судьбах предприятий, сельского хозяйства, жителях, традициях села. Есть опыт совместного построения зданий музеев («Светелка», «Крестьянская изба» и др.), рассказывающих о быте и занятиях разных слоев сельского населения. Целенаправленное *использование местных культурных и исторических традиций* позволяет расширить возможности социализации и воспитания сельских школьников, включить историческое, национальное и культурное наследие в творческий созидательный процесс, разрабатывать и реализовывать оригинальные программы театральной деятельности, используя местный краеведческий материал. Так, например, в Великосельской средней школе Гаврилов-Ямского МР Ярославской области действует несколько театральных объединений, которые организуют интерактивные экскурсии в музей «Светелка» и краеведческом музее, с помощью театрализации восстанавливают исторические события села.

Как уже отмечалось, важной особенностью многих сельских, особенно удаленных от районных центров, школ является *малочисленность контингента* учащихся, поэтому в ряде таких школ в театральную деятельность включаются все или почти все дети и учителя, при этом каждому находится конкретное дело. Малочисленность классов, школы создает реальные возможности для развития интенсивного межличностного и делового общения между педагогами и учащимися, проявления и самореализации каждого в общем деле. В такой школе нет обособленности между классами, учащимися, в малочисленной школе формируется атмосфера хорошей многодетной семьи [Байбородова 2019].

В условиях села благоприятные условия для *развития взаимодействия детей с родителями, жителями села*. Именно поэтому к театральной деятельности школы приобщается взрослое население села. Многие родители детей учились в школе, все взрослые и дети на селе хорошо знают

друг друга, постоянно общаются, родители хорошо информированы о том, что происходит в школе. Полезно, интересно и реально организовывать совместную творческую деятельность детей и родителей, бабушек, дедушек через систему семейных театральных конкурсов, привлекать взрослых к организации деятельности творческих коллективов: театральных, музыкальных, хоровых, к постановке театрализованных представлений.

Особенно важно при организации школьного театра в сельской школе *развивать социальные связи* учащихся с жителями села, новыми людьми, специалистами творческих профессий, чтобы обогатить сферу социальных связей детей, повысить их культурный и образовательный уровень. Дети разного возраста вместе с взрослыми могут объединиться в поиске сведений о жизни и творчестве своих земляков, сборе материалов о местных событиях, о способах защиты окружающей природы, чтобы представить результаты поиска в театрализованной форме при проведении праздников, традиционных мероприятий школы и села.

Целесообразно приглашать учащихся других школ к проведению совместных мероприятий (дискуссии, встречи, экскурсии, праздники, смотры), представлять свои творческие достижения в других селах и школах. Совместно с ближайшими общеобразовательными и профессиональными организациями могут проводиться театрализованные представления, создаваться творческие коллективы. Важно, чтобы руководство сельских школ организовывало выезд детей и педагогов в театры, областные и районные музеи, исторические и культурные центры, творческие встречи с другими театральными коллективами.

Школьный театр, театральная деятельность многое могут сделать не только для нравственного, эстетического, художественного развития детей, но также имеют большое значение для *обогащения духовно-нравственной среды села*, для развития отношений в селе и его развития. Имеются яркие доказательства влияния искусства на изменение жизни людей. Этому могут способствовать:

- творческое освоение учащимися исторического и культурного наследия своей страны, села, духовных ценностей своего народа, жителей села, знакомство с местными и национальными традициями в процессе создания театрализованных представлений;

- активное влияние на преобразование окружающей жизни, развитие культуры села через эмоциональные средства театрального искусства;

- включение в репертуар школьных театральных и творческих коллективов содержания, способов и средств, пропагандирующих патриотизм, здоровый образ жизни, заботу о людях, внимательное отношение к старшему поколению, лучшие образцы семейного воспитания, семейных отноше-

ний детей и родителей, ответственное отношение к труду, любовь к своей земле, селу и др. ценности;

- актуализация нравственных и социальных проблем школы, семьи, села, стимулирующая детей и взрослых к созидательной и преобразовательной деятельности для улучшения жизни, местного хозяйства и производства;

- пропаганда достижений местного населения, педагогов, учащихся, их семей в специально подготовленных театрализованных представлениях;

- взаимодействие и сотрудничество театральных коллективов с социальными партнёрами: местной администрацией, предприятиями, культурными учреждениями, профессиональными учебными заведениями, общественными организациями, что не только обеспечивает успешность социализации и развития сельских школьников, но и способствует более эффективному решению проблем села, росту социальной активности всех жителей, взрослых и детей;

- создание символики, развитие традиций, укрепляющих нравственные нормы взаимоотношений членов театрального коллектива, школы, жителей села.

В сельской школе имеются благоприятные условия для *развития интегративных связей*. Малочисленность коллектива школы и классов позволяет гибко выстраивать образовательный процесс, корректировать режим внеурочной деятельности и учебное расписание, оперативно реагировать на потребности каждого ребёнка, заказ родителей, запросы педагогов, социальных партнёров. Это позволяет интегрировать ресурсы учебной и внеучебной деятельности при организации театральной деятельности, объединить усилия педагогов школы, детей, жителей села, ресурсы школы и социума в целенаправленном развитии театрального творчества на селе.

Есть опыт сельских школ, когда *театральная деятельность является системообразующей*. Это означает, что театральная деятельность в различных вариантах пронизывает все другие сферы деятельности детей. Практически все учащиеся и педагоги школы включены в театральную деятельность, в процесс создания театрализованных представлений, творческих проектов, спектаклей, используя при этом ресурсы учебного процесса, внеурочной деятельности, дополнительного образования. Учебные занятия по предметам (технологии, ИЗО, музыке, литературе и др.) становятся базой для подготовки спектаклей, театрализованных представлений к праздникам и важным событиям в школе или селе. Создаются и реализуются программы дополнительного образования детей, связанные с различными аспектами театрального творчества, где дети приобретают конкретные умения и навыки, необходимые им для успешного участия в театральной деятельности. Таким образом, дети включаются в самые раз-

ные виды эстетической и художественной деятельности, в различные сферы творчества.

Театральное творчество на селе может быть тесно связано с фольклором, народной музыкой, литературой. Создаются фольклорные коллективы, детские театры, которые организуют народные праздники, проектируют и реализуют театрализованные постановки к основным народным событиям и мероприятиям.

В решении проблем воспитания и социализации сельских детей при организации театральной деятельности важное место занимает *музыкальное искусство*, и прежде всего музыкальный фольклор. Календарные обряды, народные песни, игры обогащают содержание театрального творчества, повышают его нравственный потенциал, позволяют организовать с детьми все виды музыкально-театральной деятельности: хоровое пение, инструментальное музицирование, музыкально-ритмическое движение, импровизацию. Включение в театрализованные праздники, спектакли народных песен, напевов, скороговорок, закличек служит основой формирования вокально-хоровых навыков, дает возможность познакомить школьников с народным творчеством данной местности и в целом способствует воспитанию гражданской идентичности сельских детей. Использование в театральной деятельности исполнения фольклорных произведений на простейших народных инструментах решает ряд задач: формирует навыки музыкального восприятия, игры на музыкальных инструментах (свистульки, рожки, трещотки, ложки и т. д.), знакомит с элементами музыкальной грамоты, способствует музыкально-ритмическому развитию детей, так как связано с танцем и движением. Музыкальный фольклор даёт возможность раскрытия и проявления театрального творчества детей через организацию вокальных импровизаций (сочинение подголосков к народным мелодиям); разыгрывание песен по ролям с характерными движениями, жестами, мимикой; инсценировку известных народных сказок [Новикова].

В процессе организации театральной деятельности важное место отводится *декоративно-прикладному искусству*, которое осваивается на уроках изобразительного искусства, черчения, технологии и других предметов. Благодаря соединению техники, технических приёмов обработки материалов с художественным творчеством и искусством достигается особая декоративная красота и выразительность создаваемых детьми произведений, в том числе для оформления спектаклей, театральных выступлений. Такая деятельность формирует эстетический вкус школьников, развивает творчество и воображение, что особенно полезно для достижений в театральной деятельности.

Рассмотренные выше содержательные особенности, основные направления и их ценностные ос-

нования с учётом возможностей и условий села необходимо учитывать при организации театральной деятельности, где ребёнок может развиваться и реализовывать себя сразу в нескольких направлениях.

Как уже отмечалось, особенностью театральных объединений в сельской школе является *разновозрастность* их состава. Педагогам важно учитывать это при организации театрального творчества и уметь осуществлять совместную деятельность детей разного возраста таким образом, чтобы максимально использовать воспитательный потенциал их взаимодействия.

Особенности разновозрастных групп определяются, прежде всего, характером взаимодействия участников совместной деятельности и общения, который в значительной мере зависит от качественного и количественного состава групп.

Психологами установлено, что возрастной диапазон, наиболее благоприятный для эффективного взаимодействия воспитанников, не должен превышать 3–4 года (Е.И. Дымов и др.). При таком диапазоне больше возможностей для организации взаимодействия на основе диалогового общения, сотрудничества. Большой диапазон на первом этапе взаимодействия, когда нет опыта сотрудничества, может привести к излишней опеке младших и даже их подавлению со стороны старших.

Со временем, когда опыт сотрудничества накапливается, возрастной диапазон может увеличиваться. Так, например, в системе дополнительного образования успешно функционируют детские творческие коллективы, объединяющие воспитанников от 7 до 18 лет, а иногда в деятельности таких коллективов участвуют выпускники школ, родители, местные жители. На процесс формирования и развития театрального объединения оказывает влияние социальный состав группы, в частности, театральные объединения могут состоять только из детей, из воспитанников и педагогов, детей и родителей; из школьников, педагогов и жителей села. Для решения комплекса образовательных задач и разностороннего развития детей, развития их социальных связей важно, чтобы в театральное объединение входили не только дети, но и взрослые, родители, жители села, выпускники школы.

В сельской школе создаются разновозрастные группы с относительно постоянным составом. Они являются первичными коллективами, которые действуют в рамках одной образовательной программы или являются творческими объединениями, действующими в течение ряда лет под руководством увлеченного педагога, выпускника школы, местного специалиста. Относительно постоянные по составу разновозрастные объединения часто формируются для выполнения конкретной систематической работы, например, помощь театральному коллективу в изготовлении костюмов, декораций, музыкального оформления.

При организации театральной деятельности могут действовать и относительно постоянные микрогруппы, которые выполняют по очереди систематическую работу в театральном коллективе (методика чередование традиционных поручений): подготовка помещения и рабочих мест к репетиции, подбор материалов к занятиям, поздравление детей с достижениями, днем рождения, подготовка сюрпризов, проведение творческой разминки и др.).

Опыт показывает целесообразность создания РВГ при подготовке и проведении различных мероприятий, праздников, разработке сценариев.

Своеобразными разновозрастными объединениями могут быть органы самоуправления: постоянные (совет театрального коллектива) и временные, например совет дела при подготовке конкретного праздника, театрализованного выступления или поздравления, организации встречи, фестиваля. В таких объединениях, прежде всего, формируются деловые отношения старших и младших, осуществляются преемственное освоение и обогащение социального опыта в коллективе.

Таким образом, в зависимости от воспитательных и организационных задач театрального объединения могут формироваться различные разновозрастные группы.

При организации театральной деятельности в разновозрастном объединении наряду с общеизвестными *принципами воспитания* необходима реализация ряда *специальных принципов*, отражающих особенности организации совместной деятельности детей разного возраста: интеграция и дифференциация задач, содержания, средств совместной деятельности детей разного возраста; учет возрастных и индивидуальных особенностей детей разного возраста, согласованность их интересов; педагогизация деятельности детей в РВГ; взаимообучение; педагогическое регулирование взаимодействия детей разного возраста; гибкость, вариативность, разнообразие и динамика в организации деятельности РВГ; самоорганизация и самоуправление в РВГ.

В практике театральной деятельности используются самые разные общие и частные технологии, которые применимы в любой воспитательной и образовательной деятельности. В то же время могут использоваться специфичные технологии, которые характерны для развития театрального творчества.

Наиболее актуальной и эффективной с точки зрения развития детей является субъектно-ориентированная технология, которая нами апробирована в разных педагогических системах и для разных возрастных и целевых групп [Байбородова 2018]. Ее цель – обеспечить успешное формирование и развитие субъектности, индивидуальности и личности ребенка, условия для его самореализации и саморазвития. Суть технологии состоит в том, что на каждом этапе своей деятельности

ребенок принимает самостоятельные решения в соответствии с поставленными им самим обоснованными и осознанными целями. Подтвердим это, представив общий алгоритм субъектно-ориентированной технологии и конкретные действия каждого ребенка в коллективной деятельности, например, при подготовке сценария мероприятия, которое организуется к Дню Победы с последующей театрализацией.

На этапе *самодиагностики* каждому ребенку предлагается продолжить фразу: «Для меня День Победы – это...», «День победы в моей семье – это...» Также ребенок отвечает на вопрос: «Что я знаю (чего не знаю) о Дне Победы?» – например, после проведения небольшого теста или опроса.

Далее осуществляется *самоанализ*, и каждый ребенок может поразмышлять над тем, как отмечают этот день в нашей стране: «Почему это день “со слезами на глазах”?», «Как отмечают этот день в моей семье? Почему?» На этапе *самоопределения* (целеполагания) детям предлагается ответить на вопросы: «О чем я хочу узнать?», «Кого я поздравлю в этот день?», «Что для этого мне нужно сделать?», «С кем я буду это делать?», «К кому обращусь за помощью?» и т. д. На следующем этапе (*самореализации*) ребенку предлагается объединиться или работать индивидуально, чтобы принять участие в подготовке праздника и театрализованного поздравления. Он собирает информацию, обрабатывает ее и решает, в какой форме, в каком виде и кому она будет представлена. Каждый может участвовать в обсуждении идей и предложений других детей и представлять свой вариант. Составляется общий сценарий, где каждый определяет свою роль, согласовывая ее с деятельностью других и участвуя в реализации своих замыслов и планов. На этапе *самооценки* детям предлагается ответить на вопросы: «Что получилось в результате моих действий и почему?», «Чего удалось добиться из того, что хотел и почему?», «Что не удалось и почему?» и т. п. Этап *самоутверждение* может предусматривать ответы на вопросы: «Правильно ли я действовал(а)?», «Оправдались ли мои ожидания?», «Какие я извлек уроки?», «Чему научился?», «Что понял?», «Что учту в дальнейшем?» и др.

Имея возможность отвечать на вопросы, предусматривающие осмысление действий и их последствий, а также делая выбор действий и решений, ребенок приобретает опыт самостоятельного и ответственного поведения. Данная технология применима при подготовке и проведении различных коллективных дел, в различных видах театральной деятельности.

Предложенный алгоритм может быть применен к организации деятельности подростков в детском коллективе, а каждый «шаг» конкретизируется специальными техниками и приемами в зависимости от содержания деятельности и возраста учаще-

гося, уровня сформированности его субъектности в конкретном виде деятельности. Для более глубокого осознания ребенком важного события целесообразно продолжать фразы и отвечать на вопросы письменно, предлагая желающим зачитать свои записи. На этапе самоопределения и самореализации при обоюдном желании детей может произойти формирование микрогрупп, если чьи-то замыслы совпадут.

Ярким примером технологии субъектно-ориентированного типа является проектная деятельность, которая располагает большими возможностями для саморазвития и самоорганизации детей. *Проектная деятельность ребенка* – это творческая работа по решению практической задачи, цели и содержание которой определяются самим ребенком и реализуются им в процессе теоретической проработки информации. В процессе этой деятельности создается реальный продукт (проект сценария спектакля, праздника, поздравления, театрализованного представления; разработка дизайна костюмов, оформления сцены, зала, проект музыкального сопровождения спектакля, праздника и др.), обладающий субъективной новизной, что означает, что для ребенка этот продукт всегда является новым [Байбородова 2014].

Театрализованное выступление, театрализованная постановка, спектакль могут быть результатом проектной деятельности детей, при этом дети могут участвовать как в индивидуальном проекте, так и групповом, каждый ребенок или микрогруппа выбирают для разработки тему или проблему по силам и интересам. Выполнение проектов предполагает использование литературы, ресурсов сети интернет и окружающей действительности, интерпретацию собранного материала, привлечение партнеров к разработке проектов.

При организации театральной деятельности очень часто используется *коллективное творчество*, которое можно представить через *коллективные творческие дела (КТД)*, обоснование и методика которых предложены И.П. Ивановым. В театральном творчестве могут быть использованы как КТД с предварительной подготовкой (подготовка и проведение праздника, поздравление ветеранов), так и экспромтные КТД, требующие оперативного решения проблемы, например проведение творческой встречи с интересным человеком или гостями из другой школы.

Коллективные творческие дела создаются и реализуются самими школьниками. При правильной организации КТД объективно обеспечивает доступность и привлекательность деятельности для всех членов театрального коллектива, условия для самореализации обучающихся в различных видах творчества, вовлечение детей в обсуждение и анализ наиболее волнующих их проблем, самооценку различных жизненных ситуаций. В сельской

школе педагоги или приглашенные специалисты могут разрабатывать программы дополнительного образования, способствующие непрерывности театральной деятельности, основу которых составляет система коллективных творческих дел.

Мы остановились на технологиях, которые необходимы и применимы в любом театральном объединении. Безусловно, при организации театрального творчества в школе используются и другие технологии, а также разнообразные общеизвестные формы и методы: беседа, дискуссия, объяснение, упражнение, тренинг, встреча, экскурсия и др. Многие из форм могут создаваться самими детьми в процессе совместного творчества при использовании вышеизложенных технологий.

Особенности сельской школы и ресурсы сельского социума могут быть использованы для обогащения содержания театрального творчества, позволяют разнообразить методы, формы, технологии организации театральной деятельности учащихся.

Список литературы

Байбородова Л.В. Современные экономические и социальные условия образования сельских школьников // Педагогика сельской школы. 2019. № 1 (1). С. 9–23.

Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н. Проектная деятельность как средство профессионального самоопределения школьников // Ярославский педагогический вестник. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2014. № 2. С. 65–70.

Байбородова Л.В., Гущина Т.Н., Груздев М.В., Белкина В.Н. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8, № 5. С. 7–21.

Новикова Л.П. Восприятие учащимися художественных образов православных святых земли ярославской на музыкальных занятиях в малочисленной сельской школе // Дошкольное и начальное образование: варьирование подходов в условиях смены образовательных парадигм: материалы Междунар. конф. «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. 2013. С. 200–206.

References

Baiborodova L.V. *Sovremennye ekonomicheskie i sotsial'nye usloviia obrazovaniia sel'skikh shkol'nikov* [Modern economic and social conditions for the education of rural schoolchildren]. *Pedagogika sel'skoi shkoly* [Pedagogy of rural schools], 2019, № 1 (1), pp. 9–23.

Baiborodova L.V., Serebrennikov L.N. *Proektnaia deiatel'nost' kak sredstvo professional'nogo samoopredeleniia shkol'nikov* [Project activity as a means of professional self-determination of schoolchildren]. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik*:

Psikhologo-pedagogicheskie nauki [Yaroslavl Pedagogical Bulletin: Psychological and Pedagogical Sciences], 2014, № 2, pp. 65–70.

Baiborodova L.V., Gushchina T.N., Gruzdev M.V., Belkina V.N. *Kliuchevye idei sub"ektno-orientirovannoi tekhnologii individualizatsii obrazovatel'nogo protsessa v pedagogicheskom vuze* [Key ideas of subject-oriented technology of individualization of the educational process in a pedagogical university]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University], 2018, vol. 8, № 5, pp. 7–21.

Novikova L.P. *Vospriiatie uchashchimisia*

khudozhestvennykh obrazov pravoslavnykh sviatykh zemli iaroslavskoi na muzykal'nykh zaniatiiakh v malochislnoi sel'skoi shkole [Pupils' perception of artistic images of Orthodox saints in the land of Yaroslavl during musical lessons in a small rural school]. *Doshkol'noe i nachal'noe obrazovanie: var'irovanie podkhodov v usloviakh smeny obrazovatel'nykh paradig: materialy mezhdunarodnoi konferentsii "Chteniia Ushinskogo" pedagogicheskogo fakul'teta IaGPU* [Preschool and primary education: varying approaches in the context of changing educational paradigms Materials of the international conference "Readings of Ushinsky" of the pedagogical faculty of YAGPU], 2013, pp. 200–206.

ПСИХОЛОГИЯ

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-41-47>
УДК 159.923

Тихомирова Елена Викторовна
Костромской государственный университет
Самохвалова Анна Геннадьевна
Костромской государственный университет

СУБЪЕКТНОСТЬ И АВТОРСТВО ЖИЗНИ У ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА: ИСПЫТАНИЕ СЕПАРАЦИЕЙ

*Исследование выполнено при финансовой поддержке госзадания
Министерства науки и высшего образования FZEW-2020-0005*

В исследовании обозначено проблемное поле, связанное с особенностями построения жизни женщинами в период среднего возраста, характеризующимися разным стилем психологической сепарации от фигуры матери. Авторы исходили из предположений, что 1) существуют отличия в показателях психологического благополучия у женщин среднего возраста с высоким и низким уровнем сепарации от матери; 2) связь между стратегиями жизни матерей и дочерей на этапе взрослости, проявляющаяся в сопряженности показателей когнитивно-поведенческих стратегий преодоления, смысловых ориентаций и восприятия временной перспективы, специфична в зависимости от типа и степени сепарации; 3) психологическая сепарация от матери определяет авторство построения жизни взрослой дочери. В исследовании приняли участие 170 женщин г. Костромы и Костромской области, из них 85 взрослых дочерей ($M = 33 \pm 5,3$), 85 их матерей ($M = 58 \pm 6,7$). Основные методы: «Незаконченные предложения» (Солдатова, 2007); «Тест смысловых ориентаций» (Леонтьев, 1988); опросник «Когнитивно-поведенческие стратегии преодоления» (Сизова, Филиппченкова, 2002); методика «Мой жизненный путь» (Соломин, 2007); опросник «Измерение психологической сепарации от родителей PSI» Дж. Хоффмана (Садовникова, Дзукаева, 2014). Исследование выполнено на стыке номотетического и идиографического подходов. Выводы: при психологической неотделенности дочери от матери во взрослом возрасте прослеживается тесная сопряженность когнитивно-поведенческих стратегий преодоления трудных ситуаций матерей и дочерей, целевых установок и особенностей жизненного планирования, что, в свою очередь, негативно отражается на функционировании и жизнедеятельности дочери. Сепарация от матери в период средней взрослости имеет определяющее значение для реализации субъектной позиции женщины в построении и осмыслении собственной жизни, для выбора когнитивно-поведенческих стратегий при трудностях, принятия личной ответственности.

Ключевые слова: женщины, средний возраст, психологическая сепарация, стратегия жизни, когнитивно-поведенческие стратегии, жизненный путь, временная перспектива, психоэмоциональное состояние

Информация об авторах: Тихомирова Елена Викторовна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3844-4622>, кандидат психологических наук, доцент, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия

E-mail: tichomirova82@mail.ru

Самохвалова Анна Геннадьевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4401-053X>, доктор психологических наук, доцент, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия

E-mail: a_samohvalova@ksu.edu.ru

Дата поступления статьи: 18.11.2020

Для цитирования: Тихомирова Е.В., Самохвалова А.Г. Субъектность и авторство жизни у женщин среднего возраста: испытание сепарацией // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 41-47. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-41-47>

Yelena V. Tikhomirova
Kostroma State University
Anna G. Samokhvalova
Kostroma State University

SUBJECTIVITY AND LIFE AUTHORSHIP IN MIDDLE-AGED WOMEN: TRIAL BY SEPARATION

*The study was carried out with the financial support of the state order
of the Ministry of Science and Higher Education FZEW-2020-0005*

The problematic field related to middle-aged women's life construction features characterised by different styles of psychological separation from the mother's figure, is outlined in the study. The authors proceeded from the following assumptions. 1) There are differences in indicators of psychological well-being in middle-aged women with high and low levels of separation from the mother. 2) The connection between mothers' and daughters' life strategies during adulthood, as manifested by conjugate measures of cognitive-behavioural coping strategies, sense-behavioural orientations and time perspective perception, is type-specific and it depends on the degree of separation. 3) Psychological separation from the mother determines the authors' construction of the adult daughter's life. 170 women from Kostroma and Kostroma Region

took part in the study, of whom 85 were adult daughters ($M = 33 \pm 5.3$); and 85, their mothers ($M = 58 \pm 6.7$). The main methods included the «Unfinished Sentences» (Yelena Soldatova, 2007); Dmitriy Leont'yev's «Life-Meaning Orientation Test» (Dmitriy Leont'yev, 1988); Cognitive Behavioural Coping Strategies Questionnaire (Inessa Sizova, Svetlana Filipchenkova, 2002); Own Life Path Methodology (Igor' Solomin, 2007); the survey Psychological Separation Inventory by Jeffrey A. Hoffman (Tat'yana Sadovnikova, Veronika Dzukayeva, 2014). The study is a combination of nomothetic and idiographic approaches. Conclusions – if the daughter is not psychologically separated from her mother in adulthood, then close conjugation of the mother's and the daughter's cognitive-behavioural coping strategies, goal orientations, and life planning features is traceable, which in turn negatively affects the functioning and life functioning of the daughter. Separation from the mother during middle adulthood is crucial for the realisation of a woman's subjective position in constructing and making sense of her own life, for the choice of cognitive-behavioural strategies in difficult situations, for taking personal responsibility.

Keywords: women, middle age, psychological separation, life strategy, cognitive-behavioral strategies, life path, time perspective, psycho-emotional state

Information about authors: Yelena V. Tikhomirova, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3844-4622>, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia

E-mail: tikhomirowa82@mail.ru

Anna G. Samokhvalova, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4401-053X>, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia

E-mail: a_samokhvalova@ksu.edu.ru

Article received: November 18, 2020.

For citation: Tikhomirova Ye.V., Samokhvalova A.G. Subjectivity and life authorship in middle-aged women: trial by separation. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 41-47 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-41-47>

Постановка проблемы

В современном мире женщина находится в сложнофункциональной системе глобальных вызовов, социальных требований и индивидуальных задач, которые носят как традиционный исторически сложившийся характер, так и выходящий за рамки социальных стереотипов о женщине как домохозяйке и хранительнице домашнего очага. Это, в свою очередь, требует особого ресурсного состояния, характеризующегося способностью самостоятельного принятия решений и личной ответственности, высоким адаптационным потенциалом, психологической готовностью к переменам, здоровой конкуренции, стратегическому планированию собственной жизни.

В этой связи в психологической науке особое внимание ученые уделяют феномену здоровой сепарации как предиктору повышения качества жизни [Павлова, Сергиенко: 48], становления субъектности, психологического благополучия и социального здоровья человека, в том числе на взрослых этапах его жизни (Хоффман, 1984; Боуэн, 1988; Витакер, 2000; Малер, 2005; Варга, 2001). Принимаемая нами модель сепарации Дж. Хоффмана [Hoffman: 170–178] показала свою состоятельность при изучении продолжающейся сепарации от родителей во взрослом возрасте. Так, было доказано влияние сепарации от родителей на текущие романтические отношения взрослого человека [Saraiva, Matos: 499] Сепарация от родительской семьи была рассмотрена и как один из важных факторов психологического благополучия женщин среднего возраста с разным брачным статусом [Чеботарева, Королева: 22].

Уровень личностной зрелости и автономии сегодня признается одним из значимых факторов

психологического благополучия человека, способности строить надежные, конструктивные отношения во взрослом возрасте [Doctors: 3–16]. При этом до сих пор имеются расхождения в представлениях об оптимальном для этого уровне сепарации. Несмотря на распространенность мнения, что для высокого уровня психологического благополучия нужна максимально возможная сепарация, нам ближе точка зрения о необходимости достижения баланса между полным слиянием с родителями и полным эмоциональным разрывом, потерей контакта и изоляцией [Leondari, Kiosseoglou: 451].

Психологическая сепарация одновременно существует как в интрапсихическом, так и в интерпсихическом пространстве субъектов близких отношений и предстает как динамическое переживание отделенности от значимого другого и последовательное осознание взрослеющим человеком собственной автономии, целостности и зрелости. При этом сепарация не предполагает разрыв, а лишь трансформацию отношений, в рамках которой рождаются два полноценно и самостоятельно функционирующих субъекта собственного жизненного пространства, реализующих при этом развивающую стратегию взаимодействия.

Для женщины на этапе построения собственной семьи, профессиональной карьеры психологическое отделение от родителя особенно важно. Пик сепарационного процесса, приходящийся на этап взрослости, связан с развитием способности заботиться о другом, выстраивать здоровые близкие отношения, характеризующиеся сбалансированностью показателей зависимость/независимость, в основе которых лежат не идентификационные механизмы, а рефлексия и эмпатия. Проживание отделения на этом возрастном этапе позволяет вы-

страивать собственную жизнь без «слепого» воспроизведения родительского опыта [Харламенкова, Кумыкова, Рубченко: 199–201; Маленова, Потапова: 47; Литвинова: 61].

Особое место в семье имеют отношения матери и дочери, которые характеризуются, как правило, следующими состояниями: зависимости друг от друга и автономности, независимости [Харламенкова, Кумыкова, Рубченко: 236]. В становлении «я» человека участвуют оба родителя, но для дочери именно мать выступает в качестве значимой персоны, которая оказывает особое влияние на формирование ею основных жизненных принципов [Эльячефф, Эйниш: 16]. Особенно важна поддержка матери в развитии автономности дочери, ее самостоятельности и принятии ответственности при разрешении различных вопросов, что способствует ее дальнейшему отделению. При неблагоприятном варианте сепарации затрудняется процесс идентификации взрослой дочерью себя в качестве независимого субъекта уникального жизненного пути. Данное обстоятельство не может не находить отражение в жизненном видении, планировании, способах поведения, представлении о своем жизненном пути, смысложизненных ориентациях и стратегиях жизни более молодой женщины. Симбиотические, зависимые отношения со стареющей матерью могут стать потенциальным источником травматизации и невротизации личности дочери на фоне усиливающегося чувства вины и несостоятельности.

Проблемный вопрос исследования: какова специфика стратегии жизни взрослых женщин с разным характером психологической сепарации от матери. Мы исходили из *предположений*, что 1) существуют отличия в стратегии жизни у женщин среднего возраста с высоким и низким уровнем сепарации от матери; 2) связь между стратегиями жизни матерей и дочерей на этапе взрослости, проявляющаяся в сопряженности показателей когнитивно-поведенческих стратегий преодоления, смысложизненных ориентаций и восприятия временной перспективы, специфична в зависимости от характера и степени сепарации; 3) психологическая сепарация от матери определяет авторство построения жизни взрослой дочерью.

В качестве *референтов стратегии жизни* мы рассматриваем когнитивно-поведенческие стратегии преодоления, смысложизненные ориентации, чувство временной перспективы, психоэмоциональное состояние, образ жизненного пути.

Методология исследования: при рассмотрении феноменов стратегии жизни и смысложизненных ориентаций мы придерживались экзистенциального подхода (К.А. Абульханова, Д. Бюдженталь, Р. Мэй, В. Франкл) при изучении трансгенерации – неопсихоаналитического (Э. Фромм, Г. Салливан), трансгенерационного (А. Шутценбергер, Ф. Доль-

то, Н. Абрахам, М. Терек) и культурно-исторического (Л.С. Выготский) подходов, в понимании феномена сепарации опирались на воззрения Дж. Хоффмана, Н. Харламенковой.

Основой *методического инструментария* стали: методика «Незаконченные предложения» [Солдатова 2007: 218]; «Тест смысложизненных ориентаций» [Леонтьев 1988: 14–15]; опросник «Когнитивно-поведенческие стратегии преодоления» [Сизова, Филиппченкова 2002: 180–199]; методика «Мой жизненный путь» [Соломин 2007: 8–16]; опросник «Psychological Separation Inventory» Дж. Хоффмана [Садовникова, Дзукаева 2014: 3–20].

В исследовании приняли участие 170 женщин г. Костромы и Костромской области, из них из них 85 взрослых дочерей ($M = 33$), 85 их матерей ($M = 58$). Из числа дочерей 39 человек с более высоким показателем по шкале стиль сепарации ($M = 4,4$), 26 человек с более низкими значениями ($M = 3,2$). 20 женщин из выборки были исключены в связи с тем, что их значения по стилю сепарации соответствуют медиане ($Me = Mo = 4$).

Результаты исследования и их обсуждение

1. В ходе исследования выявлены значимые различия по следующим показателям: функциональная сепарация ($U = 323,5$; $p\text{-level} = 0,01$), цели в жизни ($U = 361,5$; $p\text{-level} = 0,05$), процесс ($U = 361,5$; $p\text{-level} = 0,05$), локус контроля жизни ($U = 335$; $p\text{-level} = 0,02$), индикаторы ресурсов, возможностей, средств ($U = 349$; $p\text{-level} = 0,02$) с преобладанием показателей в группе дочерей с благополучной сепарацией; избегание ($U = 92,5$; $p\text{-level} = 0,009$), тревога при описании образа будущего ($U = 295,5$; $p\text{-level} = 0,00$), проявление защитной агрессии в рисунках ($U = 0,00$; $p\text{-level} = 0,008$), индикаторы невротической симптоматики в изображении жизненного пути ($U = 306,5$; $p\text{-level} = 0,00$) с преобладанием у дочерей с конфликтной сепарацией.

Мы приходим к выводу, что чем благополучнее сепарирована взрослая дочь от матери, тем более ярко выражены ее способность самостоятельно и эффективно функционировать в настоящем и будущем, умение своими силами обеспечивать и реализовывать себя. Жизнь предстает перед ней более наполненной смыслом и управляемой. Такие женщины характеризуются деятельной стратегией, с ориентацией на решение задач и трудностей, а не избегание их. Женщины среднего возраста, переживающие конфликтную сепарацию от матери в настоящем, проявляют явные признаки защитно-агрессивных реакций, при этом их индикаторы находят отражение как при изображении прошлого, так и настоящего и будущего. В рисуночном отображении жизненного пути (метафорическая методика И. Соломина) это находит выражение в наличии острых выступов в рисунке, крестов, зачернений, орудий самозащиты и нападения, во-

просительной символики в зоне будущего и др. (48 % индикаторов). Высокий уровень тревожности в данном случае мы рассматриваем как способ редукации межпоколенного конфликта, средство избавления от чувства ответственности за собственную жизнь в настоящем. В свою очередь, это может опосредовать трудности социально-психологической адаптации, целеобразования и выстраивания временной перспективы.

2. Приведем результаты сопоставления двух групп женщин, разделенных по критерию эмоциональной, аттитудной и функциональной сепарации.

В группах с разным уровнем эмоциональной сепарации ($M_e = 2,78$, $M_o = 3$, $n_1 = 41$; $M_1 = 3,3$; $n_2 = 42$; $M_2 = 2$) были выявлены значимые различия по следующим показателям: аттитудная сепарация ($U = 396,5$; $p\text{-level} = 0,00$), функциональная сепарация ($U = 546$; $p\text{-level} = 0,004$), идущее вниз сравнение ($U = 666,5$; $p\text{-level} = 0,05$), положение ($U = 137,5$; $p\text{-level} = 0,03$) с преобладанием значений в группе эмоционально отделенных женщин.

Результаты сопоставления групп, разделенных по аттитудной сепарации ($M_e = 2,78$, $n_1 = 42$, $M_1 = 3,5$; $n_2 = 42$, $M_2 = 2$): эмоциональная сепарация ($U = 433$; $p\text{-level} = 0,00$), функциональная сепарация ($U = 473$; $p\text{-level} = 0,00$), фокусирование на эмоциях ($U = 641,5$; $p\text{-level} = 0,03$) ярче выражены у женщин среднего возраста, которые независимы в оценках и суждениях от стареющей матери. Цели в жизни более определены у дочерей, рассуждающих в родительских категориях ($U = 597$; $p\text{-level} = 0,01$).

Схожи результаты, полученные при сопоставлении групп, разделенных по степени функциональной сепарации: эмоциональная сепарация ($U = 475,5$; $p\text{-level} = 0,00$), аттитудная сепарация ($U = 467$; $p\text{-level} = 0,00$), фокусирование на эмоциях ($U = 590$; $p\text{-level} = 0,02$), позитивное истолкование ($U = 430,5$; $p\text{-level} = 0,00$) ярче выражены у женщин среднего возраста, которые в достаточной степени самостоятельны и независимы от матери в решениях и действиях.

Анализируя полученные результаты, мы видим, что находят специфичное отображение когнитивно-поведенческие стратегии преодоления трудных ситуаций у женщин с разным доминирующим типом сепарации от матери. Чем более самостоятельна женщина в собственных суждениях, оценках происходящего, тем более она фокусируется на собственных эмоциях при разрешении трудных ситуаций. Выраженность аффективного компонента свидетельствует о включенности, естественности, авторстве изменений и решений. Здоровый эмоциональный отклик необходим для снятия внутреннего напряжения, восстановления ресурсного состояния женщины. Обращает на себя внимание показатель «Цели в жизни» у недостаточно аттитудно сепарированных женщин от зрелых матерей. Более высокие значения в этой группе

респондентов могут быть связаны с тем, что они транслируют опыт своих матерей и присваивают себе их цели и намерения.

В свою очередь, эмоционально отделенные женщины, не испытывающие ярко выраженной потребности в материнском одобрении и поддержке, более склонны использовать стратегию «Идущее вниз сравнение», предполагающую восстановление позитивного отношения к себе, чувства личного благополучия. Сравнение себя с людьми, находящимися в еще более трудном положении, у таких женщин выступает формой аутоподдержки и компенсирует отсутствие поддержки матери. При функциональной сепарированности женщина более склонна прибегать к позитивному истолкованию неудачных решений и негативного опыта и рассмотрению его в качестве возможности для дальнейшего роста, обретения ресурсов. Позитивное мышление является индикатором здоровой самости взрослой женщины.

3. У дочерей с низким уровнем по показателю стиль сепарации, то есть характеризующихся отсутствием свободы от чувства вины, тревоги, недоверия, ответственности, негодования и гнева по отношению к матери, наблюдается значимая сопряженность большинства показателей, определяющих стратегию жизни человека ($p\text{-level} \leq 0,05$): «Цели в жизни» ($R = 0,39$), «Индивидуально-личностные события» ($R = 0,57$); «Семейные события» ($R = 0,55$), «Идущее вниз сравнение» ($R = 0,72$), «Фиксированная на эмоциях стратегия» ($R = 0,7$), «Стратегия отрицания» ($R = 0,69$), «Превосходящая печаль» ($R = 0,53$), «Идущее вверх сравнение» ($R = 0,4$), «Коррекция ожиданий и надежд» ($R = 0,42$), «Изменение личностных свойств» ($R = 0,41$).

Таким образом, психологически не отделенные дочери с неблагоприятным стилем сепарации, определяемой шкалой «конфликтная сепарация», транслируют ряд когнитивно-поведенческих стратегий преодоления трудных ситуаций, которые активно применяют в своей жизни их матери. При этом, исходя из нормативных показателей и подсчета средневыборочных, следует, что они предпочитают использование относительно неконструктивных стратегий, среди которых «Коррекция ожиданий и надежд», «Идущее вниз сравнение», «Идущее вверх сравнение», «Превосходящая печаль», «Фокусированная на эмоциях стратегия», «Стратегия отрицания». При возникновении травматического события они стремятся либо отстраниться от него, блокируют негативные эмоции, вызванные данным событием, либо, наоборот, чрезмерно фокусируются на своих эмоциях, при этом занимая пассивную жизненную позицию. Дочери и матери, до сих пор находящиеся в симбиотических отношениях, одинаково редко используют в своей жизни конструктивно приспособительную

**Данные о влиянии стиля сепарации от матери
на индикаторы психоэмоционального здоровья женщин среднего возраста**

Зависимые переменные	Значение критерия β	Уровень значимости p	Процент дисперсии R^2
Функциональная сепарация (1)	0,38	0,00	0,146
Цели в жизни (2)	0,27	0,03	0,076
Процесс жизни (2)	0,32	0,00	0,105
Локус контроля – «я» (2)	0,36	0,00	0,129
Локус контроля – жизнь (2)	0,24	0,05	0,059
Осмысленность жизни (общий показатель) (2)	0,37	0,00	0,135
Тревога при описании будущего (3)	-0,33	0,00	0,109
Невротическая симптоматика в изображении жизненного пути (4)	-0,35	0,00	0,122
Защитная агрессия (4)	-0,24	0,05	0,057

* *Примечание:* 1. Опросник PSI. 2. Тест смысложизненных ориентаций. 3. Метод незаконченных предложений. 4. Метафорическая методика «Жизненный путь».

стратегию преодоления трудных жизненных событий – «Изменение личностных свойств». То есть они не стремятся примерять на себя роль волевого человека, который в силах преодолеть данную ситуацию. Женщины из данной группы больше склонны к отрицанию происходящего, веры во всевышние силы, способны также изменять ситуацию в позитивную сторону, но редко приспосабливаются и адаптируются к случившемуся.

У дочерей с высоким уровнем показателя «стиль сепарации» (благополучная сепарация), характеризующихся освобождением от психологического гнета зависимости, в меньшей степени наблюдается связь компонентов жизненной стратегии с их матерями. Так, при схожих смысложизненных ориентациях, связанных со стратегическим целеполаганием («Цели в будущем» ($R = 0,51$; $p\text{-level} \leq 0,05$) и «Осмысленность жизни» ($R = 0,43$; $p\text{-level} \leq 0,05$)), из когнитивно-поведенческих стратегий ими транслируется лишь одна, а именно «Превосходящая печаль» ($R = 0,43$; $p\text{-level} \leq 0,05$). Обращает на себя внимание показатель осмысленности жизни, который принимает достаточно высокие значения в данной группе испытуемых, что, в свою очередь, может объяснять способность вырабатывать собственный стиль, осознанно прибегать к поведенческим стратегиям в различных ситуациях без слепого воспроизведения стратегий своих матерей. При этом у психологически отделенных дочерей существует одна значимая обратная связь со своими матерями по методике «Незаконченные предложения» по критерию «Обобщенное содержание» ($R = -0,517$, $p\text{-level} \leq 0,05$). Дочери, в отличие от своих матерей, описывая те события, которые фактически должны наступить, не используют метафоры при описании своего будущего, не идеализируют его, оно не наполнено абстрактными понятиями и эйфоричными эмоциями, а максимально конкретизировано.

Мы приходим к выводу, что трансляция стратегии жизни возможна как при благополучном, так и неблагополучном стиле сепарации от матери во взрослом возрасте, но при этом наиболее воспроизводимым становится компонент, связанный со стратегическим планированием и жизненным целеполаганием, на уровне же когнитивно-поведенческих стратегий наиболее тесная связь прослеживается у дочерей, психологически неотделенных от матери, именно данная категория молодых женщин не способна принимать ответственность за построение собственной жизни, не характеризуется эффективными поведенческими паттернами.

4. Приведем результаты регрессионного анализа, где независимой переменной выступал стиль сепарации женщины среднего возраста от своей матери (табл. 1).

Результаты регрессионного анализа подтвердили, что стиль сепарации от матери во взрослом возрасте выступает у женщин предиктором наполнения смыслом своего настоящего и будущего, способности самодетерминации и осуществления контроля за ходом событий своей жизни. Чем благополучнее сепарирована взрослая женщина от своей матери, тем более ее жизнь осмыслена, переживание событий жизненного пути носит более конструктивный характер. Планы на будущее не прожектны, а имеют подкрепление в виде принятия ответственности за их реализацию. Эмоционально данные женщины более зрелы, способны эмоционально отражать, эмпатировать, обретая внутреннее и внешнее равновесие с социумом и с собой.

Выводы

Таким образом, при психологической неотделенности во взрослом возрасте прослеживается тесная сопряженность когнитивно-поведенческих стратегий преодоления трудных ситуаций матерей и дочерей, целевых установок и особенностей жизненного планирования, что, в свою очередь, нега-

тивно отражается на функционировании и жизнедеятельности молодой женщины.

Мы приходим к выводу, что сепарация от матери в период средней взрослости имеет определяющее значение по отношению к реализации субъективной позиции женщины в разрезе построения и осмысления собственной жизни, выбора и реализации когнитивно-поведенческих стратегий, принятия личной ответственности.

Список литературы

Дзукаева В.П., Садовникова Т.Ю. Опыт использования русскоязычной версии опросника *psi* (psychological separation inventory) в изучении сепарации взрослых детей с родителями // Психологическая диагностика. 2014. № 3. С. 3–20.

Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000. С. 14–18.

Литвинова А.В. Психологическая сепарация от родителей как условие развития целеполагания студентов // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12. № 1. С. 59–71.

Маленова А.Ю., Потанова Ю.В. Феномен сепарации: определение проблемного поля исследования // Вестник Омского университета. Сер.: Психология. 2013. № 2. С. 41–48.

Павлова Н.С., Сергиенко Е.А. Исследование качества жизни, связанного со здоровьем, во взаимосвязи с временной перспективой на этапе позднего онтогенеза // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 47–55. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-47-55.

Сизова И.Г., Филиппенкова С.И. Методика диагностики когнитивно-поведенческих стратегий преодоления // Современная психология: состояние и перспективы исследований: материалы юбилейной науч. конф. ИП РАН. М.: ИП РАН, 2002. С. 180–199.

Солдатова Е.Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: монография. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. С. 2, 155–164, 218.

Соломин И.Л. Методика рисуночных метафор «Жизненный путь»: методическое руководство. СПб.: Иматон, 2007. С. 8–16.

Харламенкова Н.Е., Кумыкова Е.В., Рубченко А.К. Психологическая сепарация. Подходы, проблемы, механизмы. М.: Институт психологии РАН, 2015. 367 с.

Чеботарева Е.Ю., Королева Е.В. Психологическое благополучие женщин среднего возраста с разным брачным статусом. Роль сепарации от родительской семьи // Психология и психотерапия семьи. 2019. № 3. С. 19–44.

Эльячефф К., Эйниш Н. Дочки-матери. Третий лишний? М.: Издательство «Институт общегуманитарных исследований», 2006. 448 с.

Doctors S. (2000) Attachment-individuation: Clinical notes toward a reconsideration of “adolescent turmoil”. *Adolescent Psychiatry*, 25, 3–16.

Hoffman J.A. (1984) Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 170–178.

Leondari A., Kiosseoglou G. (2000) The relationship of parental attachment and psychological separation to the psychological functioning of young adults. *The Journal of Social Psychology*, vol. 140, 4, 451–464.

Saraiva L.M., Matos P.M. (2012) Separation-individuation of Portuguese emerging adults in relation to parents and to the romantic partner. *Journal of Youth Studies*, vol. 15, 4, 499–517.

References

Dzukaeva V.P., Sadovnikova T.Iu. *Opyt ispol'zovaniia russkoiazыchnoi versii oprosnika psi (psychological separation inventory) v izuchenii separatsii vzroslykh detei s roditeliami* [The experience of using the Russian-language version of the *psi* (psychological separation inventory) questionnaire in studying the separation of adult children from their parents]. *Psikhologicheskaja diagnostika* [Psikhologicheskaja diagnostika], 2014, № 3, pp. 3–20. (In Russ.)

Leont'ev D.A. *Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO)* [Life-sense orientation test]. Moscow, Smysl Publ., 2000, pp. 14–18. (In Russ.)

Litvinova A.V. *Psikhologicheskaja separatsiia ot roditelei kak uslovie razvitiia tselepolaganiia studentov* [Psychological separation from parents as a condition for the development of students' goal-setting]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniia* [Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniia], 2020, vol. 12, № 1, pp. 59–71. (In Russ.)

Malenova A.Iu., Potapova Iu.V. *Fenomen separatsii: opredelenie problemnogo polia issledovaniia* [The Phenomenon of Separation: Determining the Problem Field of Research]. *Vestnik Omskogo universiteta. Ser.: Psikhologija* [Vestnik Omskogo universiteta. Ser.: Psikhologija], 2013, № 2, pp. 41–48. (In Russ.)

Pavlova N.S., Sergienko E.A. *Issledovanie kachestva zhizni, sviazannogo so zdorov'em, vo vzaimosvazi s vremennoi perspektivoi na etape pozdnego ontogeneza* [Investigation of health-related quality of life in relation to the temporal perspective at the stage of late ontogenesis]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologija. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, № 2, pp. 47–55. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-47-55. (In Russ.)

Sizova I.G., Filipchenkova S.I. *Metodika diagnostiki kognitivno-povedencheskikh strategii preodoleniia* [Diagnostic technique for cognitive-behavioral coping

strategies]. *Sovremennaiia psikhologiya: sostoianie i perspektivy issledovaniia: Materialy iubileinoi nauch. konf. IP RAN* [Contemporary psychology: state and research prospects]. Moscow, IP RAN Publ., 2002, pp. 180–199. (In Russ.)

Soldatova E.L. *Struktura i dinamika normativnogo krizisa perekhoda k vzroslosti: monografiia* [The structure and dynamics of the normative crisis of the transition to adulthood: monograph]. Cheliabinsk, Izd-vo IuUrGU Publ., 2007. (In Russ.)

Solomin I.L. *Metodika risunochnykh metafor "Zhiznennyi put'": metodicheskoe rukovodstvo* [The method of drawing metaphors "Life path": methodological guidance]. Sankt-Peterburg, Imaton Publ., 2007, pp. 8–16. (In Russ.)

Kharlamenkova N.E., Kumykova E.V., Rubchenko A.K. *Psikhologicheskaia separatsiia.*

Podkhody, problemy, mekhanizmy [Psychological separation. Approaches, problems, mechanisms]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2015, 367 p. (In Russ.)

Chebotareva E.Iu., Koroleva E.V. *Psikhologicheskoe blagopoluchie zhenshchin srednego vozrasta s raznym brachnym statusom. Rol' separatsii ot roditel'skoi sem'i* [Psychological well-being of middle-aged women with different marital status. The role of separation from the parental family]. *Psikhologiya i psikhoterapiia sem'i* [Психология и психотерапия семьи], 2019, № 3, pp. 19–44 (In Russ.)

El'iacheff K., Einish N. *Dochki-materi. Tretii lishnii?* [Mothers and daughters. Third wheel?]. Moscow, Izdatel'stvo "Institut obshchegumanitarnykh issledovaniia" Publ., 2006, 448 p. (In Russ.)

МЕЖПОКОЛЕННЫЙ КОНФЛИКТ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СЕМЬИ

Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект 18-013-01001 А

В статье представлены результаты серии исследований, цель которых заключалась в изучении социально-психологических закономерностей (причин и функций) межпоколенного конфликта в разных социальных контекстах (в семье и в обществе). Обсуждаются проблемные вопросы относительно причин неизбежности конфликта поколений; связи конфликта с психологическим благополучием/неблагополучием семьи; «созидающей» функцией межпоколенного конфликта. Приводятся результаты эмпирических исследований, выборку которых составили 371 человек, мужчины и женщины разных возрастных категорий, представители поколения «детей» и «отцов». Основными результатами являются описание системы положительных и отрицательных установок молодежи по отношению к старости как потенциального фактора конфликта поколений, а также противоречивости в понимании родителями и детьми-подростками актуальной ситуации их отношений и взаимодействия. Отмечено, что данная противоречивость является не только индикатором межпоколенного конфликта в семье, но и важным фактором его неизбежности, что связано с закономерными ошибками атрибуции, сопряженными с различиями жизненного опыта разных возрастных когорт. На основании анализа полученных результатов описываются идентификационная, адаптационная и селективная функции конфликта поколений в семье.

Ключевые слова: межпоколенные отношения, межпоколенный конфликт, психологическое благополучие личности и группы, положительные и отрицательные установки по отношению к старости, факторы неизбежности конфликта поколений, «созидающая» функция конфликта поколений, социальное восприятие, ошибки атрибуции

Информация об авторе: Сапоровская Мария Вячеславовна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0852-1949>, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Костромского государственного университета, г. Кострома, Россия

E-mail: saporov35@mail.ru

Дата поступления статьи: 06.10.2020

Для цитирования: Сапоровская М.В. Межпоколенный конфликт и психологическое благополучие семьи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 48-54. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-48-54>

Mariya V. Saporovskaya
Kostroma State University

INTERGENERATIONAL CONFLICT AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF FAMILY

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

The article presents the results of a series of studies, the purpose of which was to study the socio-psychological patterns (causes and functions) of intergenerational conflict in different social contexts (in the family and in society). Problematic issues are discussed regarding the reasons for the inevitability of a generational conflict; the relationship of the conflict with the psychological well-being/unhappiness of the family; the “creative” function of the conflict. The results of empirical studies are presented, the sample of which consisted of 371 people – representatives of the generations of “sons” and “fathers”. The main results are the description of the system of positive and negative attitudes of young people in relation to old age as a factor of conflict, as well as contradictions in the understanding by parents and adolescent children of the actual situation of their relations and interaction. It is noted that this inconsistency is not only an indicator of intergenerational conflict in the family, but also an important factor in its inevitability, which is associated with natural attribution errors associated with differences in the life experience of different generations. Based on the analysis of the results obtained, the identification, adaptation and selection functions of the generational conflict in the family are described.

Keywords: intergenerational relations, intergenerational conflict, psychological well-being of individual and group, positive and negative attitudes towards old age, factors of inevitability of generational conflict, “creative” function of generational conflict, social perception, attribution errors.

Information about the author: Mariya V. Saporovskaya, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0852-1949>, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of General and Social Psychology, Kostroma State University, Kostroma, Russia

E-mail: saporov35@mail.ru

Article received: October 6, 2020

For citation: Saporovskaya M.V. Intergenerational conflict and psychological well-being of family. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 48-54 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-48-54>

Обращение к семейным истории, семейным мифам, традициям, рост интереса к генеалогической вертикали, осмысление и принятие наследия предков как личностного ресурса – выраженная тенденция нового времени. Возможно, это связано с тем, что повседневность современного человека до сих пор остается историей совладания с трудностями, умения выживать, справляться с ситуацией, развиваясь при этом.

Семья и система близких отношений – важный социальный ресурс эффективности и психологического благополучия человека [Хазова: 241], и межпоколенные отношения в этой системе занимают особое место, обеспечивая реальную и воспринимаемую поддержку, имеющую в семье двойную направленность – в вертикали от предка к потомку и наоборот [Сапоровская 2012: 157].

Однако отличительной чертой этих отношений является конфликт «отцов» и «детей», который, как во все времена, и сегодня характеризуется остротой и напряженностью.

Столкновение, противостояние поколений, а особенно невероятная жизнеспособность конфликта поколений до сих пор является источником неиссякаемого интереса философии (Зеньковский, 1930; Степанов, 2000 и др.), социологии (Зиммель, 1994; Кон, 1973; Мид, 1988; Чуприна, 2004; Фойер, 1972 и др.), психологии (Мандель, 1969; Фрейд, 1917; Шутценбергер, 2001 и др.). Несмотря на многочисленные исследования факторов и последствий конфликта поколений, эта проблема по-прежнему не теряет своей актуальности, что, на наш взгляд, способствует ее иному осмыслению и постановке новых проблемных вопросов. Если исходить из того, что этот конфликт неизбежен и неразрешим в принципе, следует уйти от его рассмотрения только в контексте социально-психологической деструктивности и неблагополучия. Это задает иную оптику рассмотрения данного феномена через постановку ряда проблемных вопросов: какие закономерности обуславливают неизбежность межпоколенного конфликта в социальных структурах (в обществе и в семье)? как связан с психологическим благополучием/неблагополучием семьи конфликт поколений? может ли он выполнять созидательную функцию, способствуя укреплению благополучия семьи?

Среди причин неизбежности конфликта поколений следует выделить:

1. Несовпадение ценностей и смыслов у представителей разных поколений из-за ускорения темпов научно-технического прогресса и индустриального развития, следствием чего является переоценка опыта старших поколений, который утрачивает свою ценность и пользу [Мид: 132].

2. Потенциальным фактором конфликта поколений с позиции психологии больших групп (а поколения – это большие группы) является высокая

степень различий представлений о релевантных характеристиках Своего (поколение актуальной принадлежности) и Другого поколения. Высокая степень различий этих представлений объясняется тем, что они тесным образом связаны с семейной ролью – Ребенка, Родителя, Прародителя. А личный опыт отношений с представителями разных поколений в собственной семье проецируется на обобщенное восприятие и оценку поколений. Например, наши исследования показали, что молодые люди, которые имеют близкие, теплые отношения со своими прародителями, при описании образа старого человека наделяют его более положительными характеристиками, чем отрицательными [Крюкова].

Таким образом, следует говорить об объективных причинах неизбежности конфликта поколений, что обусловлено высокими темпами изменений контекста и образа жизни, а также ценностных ориентаций младших поколений в современном мире, при изменении значимости и роли опыта предыдущих поколений как источника получения информации; и субъективных причинах – выраженном несопадении, рассогласовании представлений участников межпоколенного конфликта друг о друге как представителей разных поколенческих групп.

Мы провели исследования, целью которых было изучение социально-психологических закономерностей (причин и функций) межпоколенного конфликта в разных социальных контекстах (в семье и в обществе).

Дизайн исследования. Исследование проведено в малых городах Костромского региона, который в рейтинге регионов Российской Федерации по уровню качества жизни занимает 62-е место из возможных 85 (при построении рейтинга учитывается уровень доходов населения, занятость населения и рынок труда, жилищные условия населения, безопасность проживания, демографическая ситуация, экологические и климатические условия, здоровье населения и уровень образования, обеспеченность объектами социальной инфраструктуры, уровень экономического развития, уровень развития малого бизнеса, освоенность территории и развитие транспортной инфраструктуры). Социально-экономический уровень развития региона определяет специфику образа жизни его населения, включая сильную связь и объективную зависимость разных поколений друг от друга в повседневной жизни.

Выборку исследования составили 371 человек разного возраста (от 14 до 52 лет), всего 219 женщин и 152 мужчины. В Исследовании 1 выборочную совокупность составили 122 девушки и 73 юноши, возраст от 19 до 21 года. Важным для исследования было то, что все респонденты являлись субъектами межпоколенных отношений, имеют, по их субъективным оценкам, эмоционально теплые отношения

со своими бабушками и дедушками (прародителями) В *Исследовании 2* выборку составили 36 отцов и 47 матерей, имеющих ребенка подросткового возраста, и их дети-подростки (83 чел., 50 девочек, 43 мальчика). Все респонденты являются членами кровнородственных семей.

Анализ теоретических источников по проблеме исследования позволил нам в качестве факторов межпоколенного конфликта рассматривать положительные и отрицательные аттитюды по отношению к старости у молодых людей (*Исследование 1*) и различия в представлениях родителей и детей-подростков особенностей их детско-родительских отношений и взаимодействия (*Исследование 2*). Качественный и количественный анализ полученных результатов позволил нам выделить и описать «созидающие», конструктивные функции конфликта поколений, связанные с психологическим благополучием человека и группы.

В методический комплекс исследования вошли:

1. Анкета для сбора социально-демографической информации.

2. Анализ продуктов деятельности – эссе «Когда я буду старым(ой) – каким(ой) я хочу и не хочу быть» (респондентам необходимо было представить себя в старости, выделить и описать те характеристики, которые в собственном образе были бы для них желательными и, наоборот, нежелательными).

3. Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) В.В. Юстицкиса, Э.Г. Эйдемиллера (2001).

4. Опросник «Родителей оценивают дети» (модифицированный вариант опросника АСВ «Анализ семейных взаимоотношений»), И.А. Фурманов, А.А. Аладьин (1999).

5. Методика «Измерение родительских установок и реакций» (PARI) Е. Шеффер, Р. Белл (адаптация Т. В. Архиреевой, 2000).

Обработка статистических данных проводилась при помощи программы Statistics 15.0. Для всех статистических обобщений принимались значения $p < 0,05$. Для проверки гипотез использовались следующие критерии: контент-анализ для обработки данных эссе; критерий ϕ^* Фишера (угловое преобразование Фишера); критерий Холмогорова – Смирнова для определения нормального распределения выборки; U-критерий Манна – Уитни, критерий корреляции Пирсона использовался для изучения связи между представлениями родителей и их детей-подростков об их детско-родительских отношениях.

Результаты и их обсуждение. Исследование 1, целью которого было изучение у молодежи положительных и отрицательных аттитюдов по отношению к старости, показало, что образ старости довольно разнообразен и наполнен не только негативными описаниями, но и значительным количеством положительных характеристик. Это говорит о том, что

среди наших респондентов нет преобладания негативных аттитюдов по отношению к старости, а следовательно, и явного возрастного эйджизма.

Контент-анализ эссе на тему «Когда я буду старым – каким я хочу и не хочу быть» позволил выделить более 270 положительных и 216 отрицательных аттитюдов юношей и девушек по отношению к старости.

Категориями контент-анализа стали характеристики, проявляющиеся в различных сферах жизнедеятельности человека: характерологические особенности; качества личности, обнаруживающиеся в коммуникации; оценка качества физического здоровья и когнитивных способностей; отношение к жизни и своему будущему; внешний облик в старости; материальное и финансовое благополучие/неблагополучие (рис. 1).

Первую рейтинговую позицию по количеству описаний заняли характерологические особенности старого человека. Наши респонденты среди позитивных, желательных характеристик отмечали чаще: *рассудительность, разумность, взвешенность оценок, выдержку, спокойствие, дружелюбие, отзывчивость, восприимчивость, стремление заботиться о других, самостоятельность*. Среди негативных качеств (83 выбора) были выделены: *злаязычие, негибкость, гордыня, высокомерие, озлобленность и грубость, несдержанность, наглость и жадность*.

Вторую рейтинговую позицию заняли качества личности, проявляющиеся в коммуникации старого человека, среди которых больше обозначено положительных (74 выборов), чем отрицательных (45 выборов) характеристик. К позитивным были отнесены: *общительность и коммуникабельность, стремление понять молодых, оказать им посильную помощь, умение оказать когнитивную поддержку (дать правильный совет), умение давать и получать любовь от близких людей*. Среди негативных качеств были выделены: *склонность манипулировать другими людьми для привлечения внимания к себе, лживость, навязчивость, неудовлетворенность отношениями, желание быть в центре внимания, склонность к нарушению личных границ других людей*.

Третью рейтинговую позицию заняли характеристики физического здоровья и когнитивных способностей пожилых людей. Всего было указано 41 положительное описание: *физическая активность, самостоятельность в уходе за собой, хорошее самочувствие, ясный ум, цепкая память, способность к обучению, энергичность*. Среди отрицательных описаний 38 выборов: *болезненность и слабость, деменция, малоподвижность, медлительность, зависимость от других людей, плохое зрение и слух*. Отмечая негативные характеристики, молодые люди отмечали, что старые люди постоянно болеют и жалуются на свое здоровье, что

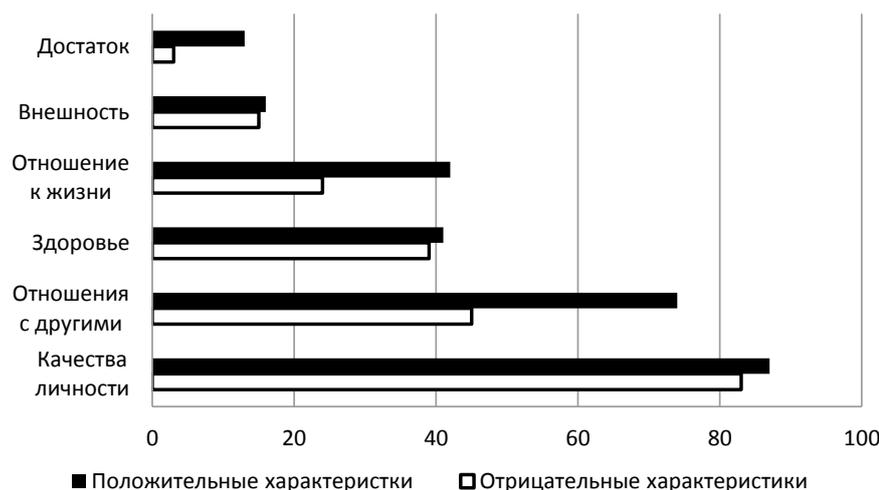


Рис. 1. Соотношение отрицательных и положительных характеристик старости в представлениях молодежи

вызывает недоумение, раздражение и злость близких. Практически никто не интерпретирует это поведение как следствие недостающего внимания и фрустрации потребности в общении и близости. Как правило, они интерпретируют это поведение стариков как эгоцентризм, желание усилить власть и контроль над другими людьми.

Четвертую рейтинговую позицию заняли характеристики отношения к жизни и своему будущему. Здесь было зафиксировано 42 положительных описания: *оптимизм и умение радоваться жизни, позитивный эмоциональный настрой, юмор и самоирония, вера в хорошее, открытость новому опыту, удовлетворение жизнью*. Среди негативных характеристик 25 описаний: *страх смерти, закрытость новому опыту, хандра, меланхолия, сниженный фон настроения, сожаление о прошлом*.

Следующую рейтинговую позицию занимают описание внешнего облика человека в старости. Мы получили 16 положительных и 15 отрицательных характеристик. В качестве положительных характеристик были отмечены: *привлекательный внешний вид, возрастная кожа, без большого количества морщин, чистое тело и хороший запах, опрятная и современная одежда*. Отрицательные характеристики – *неопрятность, грязная и поношенная одежда, дурной запах, множество морщин, бородавок, пигментных пятен, плохая фигура*.

Неожиданно, что описания материального и финансового благополучия занимает в системе аттитюдов последнюю рейтинговую позицию. Вероятно, молодые люди недооценивают значимость этой проблемы в старости, полагая, что это утрачивает актуальность. 13 выборов было в пользу того, что благоприятным для старости является *жизнь в достатке, получение материальной поддержки от детей и внуков, хорошие жилищные условия, социальная защищенность*. Только несколько опрошенных считают, что низкий уровень финан-

сового благополучия является актуальной проблемой старости.

Таким образом, мы видим, что у молодых людей существует система четких образов старости, представленная дихотомией каждой характеристики – в положительных и отрицательных значениях. При этом значимые различия между количеством позитивных и негативных характеристик (при $p = 0,001$) имеют следующие позиции: особенности взаимоотношений с окружающими; отношение к жизни; материальное благополучие (больше положительных). Мы не обнаружили, как ожидали, явного преобладания отрицательных аттитюдов старости в представлениях молодежи. С нашей точки зрения, это объясняется тем, что выборку составили респонденты, которые являлись членами расширенных семей и имели, по их субъективным оценкам, эмоционально теплые отношения со своими прародителями. Эта важная характеристика выборки позволила нам сделать заключение о том, что непосредственный положительный опыт взаимодействия с представителями старшего поколения является важным условием формирования позитивных аттитюдов по отношению к старости. Это является очень важным условием сохранения связи и преемственности поколений; теплых, близких отношений между предками и потомками, что связано с их психологическим благополучием. Кроме того, сформированность системы положительных аттитюдов по отношению к старости повышает адаптивные возможности человека при последующей смене поколенной группы.

Исследование 2. Конфликт поколений, как правило, наиболее остро обнажается в семье. Именно в семье этот конфликт особенно затрагивает чувства его участников и влияет на их развитие. Среди объективных и субъективных факторов этого конфликта особое место занимают причины, связанные:

**Соотношение представлений родителей и подростков
об их детско-родительских отношениях и взаимодействии, n = 166**

Родители n=83	Подростки n=83
– Нежелание родителей признать взросление ребенка (1); – сохранение детских форм взаимодействия с ним (1); – снижение уровня требований к подростку (1)	– Чрезмерно высокий уровень родительского внимания и контроля (2); – Отсутствие самостоятельности и автономности подростка (2); – Препятствие удовлетворению потребности во взрослости (2)
– Фобия утраты ребенка (1); – повышенная неуверенность родителей в своей компетентности; мелочная опека (1)	– Жесткий стиль воспитания, Неадекватно строгие наказания (2)
– Чрезмерная тревога матери за ребенка (3)	– Недоверие, отвержение, слабость и незрелость материнских чувств к подростку (2)
– Игнорирование взросления ребенка со стороны отца (1); – Отсутствие близкого контакта с отцом (1); – Умеренный уровень родительской протекции (1)	– Неустойчивость воспитательных воздействий, их колебание и противоречивость (2) – Устойчивая воспитательная позиция родителя, ориентированная на принятие и признание взросления ребенка, стимуляцию его самостоятельности и автономности (2)
– Минимальное количество обязанностей ребенка, его отстраненность от семейных дел (1)	– Стремление родителей сохранить с подростком чрезмерную, исключительную привязанность, что воспринимается как слабость, незрелость родительских чувств, неспособность родителей выполнять свои обязанности по отношению к нему (2)
– Отсутствие наказаний за невыполнение требований и нарушение запретов, ориентация на поощрение (1)	– Вседозволенность, возможность выполнять любые желания, нарушая при этом правила и запреты (2)

Примечание. Корреляционные связи (при $p < 0,05$) между шкалами методик: (1) «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) В.В. Юстицкиса, Э.Г. Эйдемиллера; (2) опросник «Родителей оценивают дети» – модификация опросника «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ), И.А. Фурманов, А.А. Аладьин (1999); (3) методика «Измерение родительских установок и реакций» (PARI) Е. Шеффер, Р. Белл (адаптация Т.В. Архиреевой, 2000).

– с несовпадением, рассогласованием представлений участников конфликта друг о друге;

– со спецификой восприятия и понимания (каузальной атрибуцией) особенностей детско-родительских отношений и взаимодействия родителей с детьми [Саповская: 298].

Основная эмпирическая задача данного исследования заключалась в изучении связи представлений родителей и детей-подростков об особенностях их детско-родительских отношений и взаимодействия.

Среди важных результатов исследования следует отметить следующее (табл. 1):

1. Страх потери ребенка (шкала *Фобия утраты ребенка*), стремление «идти на поводу» у подростка, уступать ему даже в тех случаях, когда делать этого нельзя (шкала *Воспитательная неуверенность родителей*), чрезмерная опека при лишении подростка самостоятельности (шкала *Гиперопека*) воспринимается подростком как жесткий стиль воспитания (шкала *Жесткое обращение*) (при $p = 0,01$), для которого характерны неадекватно строгие наказания (шкала *Чрезмерность наказаний*) (при $p = 0,00$). Таким образом, родители считают, что спокойствие за жизнь и здоровье ребенка-подростка, создание ему комфортных условий «жизни без семейных обязанностей» – верная стратегия перестройки модели взаимодействия с взрослеющим ребенком. Они ожидают, что подросток оценит родительскую лояльность, но, не получив благодарности, стимулируют у него чув-

ство вины, устанавливают жесткие границы, что воспринимается подростком как жесткое обращение с ним.

2. Чем выше у родителей страх и нежелание взросления ребенка, стремление к сохранению детских форм взаимодействия с ним (шкала *Предпочтение в подростке детских качеств*); чем более выражено снижение уровня требований к ребенку и недостаток семейных обязанностей (шкала *Недостаток требований*), тем более подросток склонен воспринимать родительское воздействие как чрезмерно высокий уровень родительского внимания, контроля в сочетании со вседозволенностью (шкала *Потворствующая гиперпротекция*) (при $p = 0,01$); отрицание родителями его самостоятельности и автономности (шкала *Предпочтение в подростке детских качеств*) (при $p = 0,03$), неспособность родителей удовлетворить потребности подростка во взрослости (шкала *Игнорирование потребностей*) (при $p = 0,00$). Неприятие родителями очевидного и закономерного взросления ребенка, сохранение зависимости и стимуляция его инфантильности, а следовательно, использование детских моделей взаимодействия с подростком понимается им как отвержение и игнорирование его психологических потребностей. Таким образом, у родителей присутствует уверенность в том, что они в достаточной степени демонстрируют подростку любовь и преданность, а он, наоборот, переживает эту ситуацию как отвержение и непонимание со стороны родителей.

3. Чем выше тревога матери за подростка (шкала *Чрезмерная забота*), тем с большей вероятностью подросток воспринимает это как недоверие, отвержение (шкала *Эмоциональное отвержение*) (при $p = 0,00$), слабость и неразвитость материнских чувств (шкала *Неразвитость родительских чувств*) (при $p = 0,002$). Подросток от матери ожидает большего доверия к нему, принятия его взросления, перестройки моделей отношения. Забота матери, не соответствующая подростковому возрасту, понимается ребенком как отвержение и отсутствие материнской любви. Он реагирует на эти болезненные переживания соответствующим поведением, становится непереносимым и неуправляемым. Мать не желает иметь дело с подростком, плохо переносит его общество, что только укрепляет ребенка в справедливости своих суждений относительно материнских чувств.

Результаты данного исследования ярко демонстрируют, что существуют смысловые различия, а порой противоречивость в представлениях родителей и детей об их межличностных отношениях и взаимодействии. Это, с одной стороны, можно рассматривать как индикатор межпоколенного конфликта в семьях с детьми-подростками, на основании которого можно рассматривать перспективу развития отношений между поколениями в семье. Но, с другой стороны, восприятие поведения другого человека и ситуации межличностного взаимодействия всегда связано с каузальной атрибуцией – феноменом социального восприятия и неизбежными ошибками атрибуции [Келли: 131], что связано со значимыми различиями индивидуального опыта людей разных возрастных когорт и разного социального статуса.

Подростковый возраст, на наш взгляд, следует рассматривать как важный период для развития межпоколенного конфликта, определения его деструктивности/конструктивности, когда дистанция между поколениями, в том числе и во временной перспективе, может либо увеличиться из-за отсутствия взаимопонимания, приводя к нарастанию агрессивности, снижению толерантности и полному отчуждению поколений, либо, при перестройке моделей отношений и взаимодействия, возможно укрепление связи между поколениями, их ресурсности друг для друга и, в целом, благополучия семьи.

Выводы. Результаты данного исследования позволили нам выделить и описать «созидающие», конструктивные функции межпоколенного конфликта в семье, связанные с психологическим благополучием человека и группы, а именно:

1. *Идентификационная функция.* В межпоколенном конфликте раскрывается система представлений человека о себе как представителе своего поколения. Представления, являясь когнитивными, ценностно-смысловыми образования-

ми, играют важную роль в становлении личности и ее идентичности.

2. *Адаптационная функция.* В конфликте складываются представления о признаках *Другого* (старшего) поколения, которые являются основой формирования идентичности при смене поколенческой группы. Конфликт создает условия для социальной мобильности [Tajfel: 326] индивидуальных переходов из одной поколенной группы в другую.

3. Конфликт выполняет *селектирующую* и *ориентировочную* функцию. Представления о другом поколении (как участнике конфликта) сортируются на те, что вызывают острые негативные переживания, и те, что вызывают нейтральные или положительные чувства. Это создает важнейшие условия для построения собственной траектории жизни и проектирования социального пространства человека.

Список литературы

Келли Г. Процесс каузальной атрибуции // Современная зарубежная социальная психология / под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. М.: МГУ, 1984. С. 127–137.

Крюкова Т.Л. Молодежь о старшем поколении: психология межпоколенного конфликта // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2008. № 2 (2). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 25.10.2020).

Мид М. Культура и мир детства / М. Мид. М.: Главная редакция восточной литературы изд-ва «Наука», 1988. 429 с.

Сапоровская М.В. Психология межпоколенных отношений в семье. М.: Национальный книжный центр, 2014. 430 с.

Сапоровская М.В. Межпоколенные отношения как социальный капитал: о социально-психологической поддержке в семье // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. Т. 18. № 3. С. 55–59.

Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. Кострома, КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. 386 с.

Tajfel H. Social identity & intergroup relations. Cambridge, Paris, 1982, pp. 325–329.

References

Kelli G. *Process kauzal'noj atribucii* [The causal attribution process]. *Sovremennaya zarubezhnaya social'naya psihologiya, pod red. G.M. Andreevoj, N.N. Bogomolovoj, L.A. Petrovskoj* [Modern foreign social psychology], ed. by G.M. Andreeva, N.N. Bogomolova, L.A. Petrovskaya. Moscow, MGU Publ., 1984, pp. 127–137. (In Russ.)

Kryukova T.L. *Molodezh' o starshem pokolenii: psihologiya mezhpokolenno go konflikta* [Youth

about the older generation: the psychology of intergenerational conflict]. *Psichologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. Zhurn* [Psychological research], 2008, № 2 (2). URL: <http://psystudy.ru> (access date: 25.10.2020). (In Russ.)

Mid M. *Kul'tura i mir detstva* [Culture and the world of childhood]. Moscow, Glavnaya redakciya vostochnoj literatury izd-va "Nauka" Publ., 1988, 429 p. (In Russ.)

Saporovskaya M.V. *Psihologiya mezhpokolennyh otnoshenij v sem'e*. [Psychology of intergenerational relationships in the family]. Moscow, Nacional'nyj knizhnyj centr Publ., 2014. (In Russ.)

Saporovskaya M.V. *Mezhpokolennye otnosheniya kak social'nyj kapital: o social'no-psihologicheskoy podderzhke v sem'e* [Intergenerational relations as social capital: on social and psychological support in the family]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2012, vol. 18, № 3, pp. 55–59 (In Russ.).

Hazova S.A. *Mental'nye resursy sub"ekta: fenomenologiya i dinamika*. [Subject's mental resources: phenomenology and dynamics]. Kostroma, KGU im. N.A. Nekrasova Publ., 2013. (In Russ.).

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-55-61>
УДК 159.9:62

Кашапов Артём Сергеевич

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

КОГНИТИВНО-РЕСУРСНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СОБЫТИЙНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТА

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ
(проект № 19-013-00102а)

В статье рассматриваются когнитивно-ресурсные компоненты профессионализации субъекта, необходимые для реализации профессиональной деятельности. Выборку составляли сотрудники Федеральной службы исполнения наказания. Выделены 3 группы испытуемых: младший, средний и старший начальствующий состав. В каждой группе по 20 человек. Для исследования профессионализации потребовалось выделение групп в выборке, которые отражали разные стадии профессионализации. В качестве критерия для такого разделения послужили звание и должность сотрудников. В эмпирическом исследовании сбор данных происходил с помощью нестандартизированной методики каузометрического опроса (Р.А. Ахмеров, А.А. Кроник), 8-цветного теста М. Люшера, теста Т. Коттла и методики «Оценивание пятилетних интервалов». Установлено, что по мере профессионального становления субъект воспринимает и оценивает события своей жизни как ресурсные, влияющие на успешность деятельности. Осмысление и включение событий в структуру своего опыта позволяет субъекту проявить интернальность и принять ответственность за свои поступки. Такая высокая степень включенности событий в опыт обеспечивает ресурсную устойчивость человека перед лицом трудностей, а с другой стороны является источником ресурсов для развития. Обосновано, каким образом мотивирующая сила событий служит показателем, который отражает степень профессионального развития. Показано, что частота и сила эмоционально окрашенных событий не связана с профессиональным стажем, а зависит от определенных когнитивных особенностей субъекта.

Ключевые слова: профессионализация, субъект, когнитивный ресурс, ресурсное мышление, событийность.

Информация об авторе: Кашапов Артём Сергеевич, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9629-352X>, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, Ярославль, Россия

E-mail: yarmirko@mail.ru

Дата поступления статьи: 19.10.2020

Для цитирования: Кашапов А.С. Когнитивно-ресурсные компоненты событийности в условиях профессионализации субъекта // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETИКА. 2020. Т. 26, № 4. С. 55-61. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-55-61>

Artyom S. Kashapov

Demidov Yaroslavl State University

COGNITIVE-RESOURCE COMPONENTS OF EVENTFULNESS IN THE CONTEXT OF THE SUBJECT'S PROFESSIONALISATION

The study has been done with financial support of Russian Foundation for Basic Research (RFBR),
project No. 19-013-00102a

The article discusses the cognitive-resource components of the subject's professionalisation necessary for the implementation of professional activities. The sample was made up of employees of the Federal service of execution of punishments. There are 3 groups of subjects – junior, middle and senior commanding staff. There are 20 people in each group. To study professionalisation, it was necessary to select groups in the sample that reflected different stages of professionalisation. As a criterion for this division, the rank and position of employees were used. In an empirical study, data were collected using a non-standardised method of causometric survey (Rashad Akhmerov, Aleksandr Kronik), the 8-colour test of Max Lüscher, the test of Thomas Cottle, and the method «Evaluation of five-year intervals». It is established that as subject become a professional, it perceives and evaluates the events of its life as a resource that affects the success of the activity. Understanding and including events in the structure of its experience allows the subject to show internality and take responsibility for its actions. Such a high degree of inclusion of events in the experience ensures a person's resource stability when facing difficulties, and on the other hand, it is a source of resources for development. It is proved how the motivating force of events serves as an indicator that reflects the degree of professional development. It is shown that the frequency and strength of emotionally colored events is not related to professional experience, but depends on certain cognitive characteristics of the subject.

Keywords: professionalisation, subject, cognitive resource, resource thinking, eventfulness

Information about the author: Artyom S. Kashapov, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9629-352X>, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Pedagogic Psychology, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia

E-mail: yarmirko@mail.ru

Article received: October 19, 2020

For citation: Kashapov A.S. Cognitive-resource components of eventfulness in the context of the subject's professionalisation. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. SociokINETICS, 2020, vol. 26, № 4, pp. 55-61 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-55-61>

Проблемы профессионального становления традиционно являются предметом пристального внимания психологов (В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, Ф.С. Исмаилов, А.В. Капцов, А.В. Карпов, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, В.А. Толочек, В.Д. Шадриков, А.В. Bakker, M.P. Leiter, W.E. Deming, R. Lazarus и др.). Актуальность данной темы обусловлена тем, что процесс профессионализации перестает быть жестко социально нормированным и требует от современного специалиста самостоятельной работы по постоянному самоопределению и развитию себя как профессионала. В связи с этим особую роль начинают играть ресурсы субъекта профессиональной деятельности.

М.М. Кашаповым обосновано создание психодиагностических процедур, необходимых для исследования уровневых характеристик педагогического мышления [Кашапов М.М. 2000: 45]. В его работах показано, каким образом происходит становление когнитивных ресурсов на довузовском, вузовском и послевузовском этапах профессионализации [Кашапов М.М. 2005: 135], а процесс профессионального мышления оценивается через проблемность как неотъемлемую черту познания, выражающую субъективное состояние познающего [Кашапов М.М. 2015: 189]. Успешное прохождение этих этапов в существенной мере зависит от уровня профессионализации мышления преподавателя в контексте современных проблем педагогического образования, а основным ресурсом профессионализации мышления субъекта являются интеллектуальные состояния [Кашапов, Перевозкина и др.: 38]. И.В. Серафимович установила положительную парциальную связь между разными когнитивными ресурсами (интеллект и профессиональное мышление). Автором обосновано, что экстернальность связана с эмоциональной ситуативностью в профессиональном мышлении, доминированием внешнего контроля над внутренним, непринятием других, а интернальность – с рациональной надситуативностью при решении возникающих проблемных ситуаций, творческим подходом, гибкостью, увлеченностью [Серафимович 2020а: 107]. Она, исследуя особенности когнитивных и личностных ресурсов педагогов в структуре психологической системы деятельности, выявила, что интеллект связан с позитивно-высокой самооценкой, рефлексивностью, парциально с некоторыми качествами надситуативного мышления. Реализованное исследование позволило установить парциальные взаимосвязи между различными когнитивными ресурсами (профессиональное мышление и интеллект). Обнаружены проявления свойств когнитивных ресурсов – биполярности и амбивалентности [Серафимович 2020б: 112].

Особое внимание уделяется исследованию ресурсности мышления как основе конструирования акме-событий [Кашапов, Шамагонова: 13]. Понимание событийно-когнитивных компонентов профессионализации субъекта позволяет выявить психологический механизм, благодаря которому человек проходит через смысловую неопределенность, чтобы найти новые смысловые связи и отношения [Кашапов М.М. 2017: 7]. Открытая субъектная позиция позволяет выстраивать познавательные стратегии в условиях неопределенности [Кашапов, Филатова, Кашапов: 353].

Существенный вклад в понимание ресурсов в структуре индивидуальности и ресурсности мышления сделан Н.В. Суриной, предлагающей понятие «ресурсность мышления» рассматривать в качестве интегральной характеристики, определяющей успешность субъекта в реализации внешних и внутренних ресурсов для решения актуальных жизненных задач [Сурина: 133]. Методологическое обоснование подхода к исследованию ресурсных основ профессионализации мышления субъекта выполнено Ю.С. Филатовой и А.С. Кашаповым. Реализация такого подхода предполагает: выявление и описание функциональных, структурных (компоненты и уровни), динамических (этапы, стадии, периодизация) характеристик, а также обоснование принципов и свойств; психологических механизмов и закономерностей, факторов, условий развития и формирования; критериев и показателей сформированности ресурсного мышления [Филатова, Кашапов: 402]. Так, в процессе профессионализации в различных сферах управленческой деятельности (образование, малый и средний бизнес) отличия в надситуативности наблюдаются не количественного, а качественного порядка. Данная тенденция проявляется в преобладающем использовании различных качеств мышления для достижения эффективности разрешения проблемных ситуаций в профессиональной деятельности [Кашапов, Серафимович: 49].

Следует отметить, что, несмотря на большое количество исследований по проблемам профессионализации, в области понимания когнитивно-ресурсных компонентов событийности профессионального развития существует много нерешенных вопросов. В частности, по-прежнему остается открытым вопрос о том, каким образом информация, включенная в профессиональный и жизненный опыт личности, становится судьбоносным двигателем профессионального развития субъекта.

Организация и методы исследования. В проведенном под нашим руководством исследовании [Ситкина: 44–56] в целях рассмотрения когнитивно-ресурсных компонентов событийности в условиях профессионализации субъекта применялись такие методы, как нестандартизированная методика каузометрического опроса (Р.А. Ахме-

Таблица 1

**Результаты обработки данных исследования
с помощью однофакторного дисперсионного анализа ANOVA**

		F	p	
Стаж работы		76,17	0,0000000	***
Хронологический возраст		67,05	0,0000000	***
Ожидаемая продолжительность жизни		0,54	0,58500053	
Психологический возраст		34,50	0,0000000	***
Реализованное		39,64	0,0000000	***
Сумма мотивационных статусов всех событий		9,35	0,00030671	***
Сумма мотивационной противоречивости всех событий		1,26	0,29254515	
ВЭО	Количество положительно оцениваемых событий	0,28	0,75868499	
	Количество нейтрально оцениваемых событий	1,12	0,33398504	
	Количество отрицательно оцениваемых событий	0,14	0,86846057	
НЭЗ	Количество положительно оцениваемых событий	1,14	0,32653075	
	Количество нейтрально оцениваемых событий	3,59	0,03399736	*
	Количество отрицательно оцениваемых событий	0,19	0,82843269	
Количество событий прошлого		2,68	0,07715544	+
Количество событий будущего		2,68	0,07715544	+

Примечания. ВЭО – вербальная эмоциональная оценка; НЭЗ – невербальный эмоциональный знак.

* – различия на уровне значимости $p < 0,05$; ** – различия на уровне значимости $p < 0,01$; *** – различия на уровне значимости $p < 0,001$; + – тенденции достоверных различий на уровне значимости $p < 0,10$.

Таблица 2

**Средние значения в выборках по исследуемым показателям
(значимые различия выделены)**

		Начальствующий состав			Среднее по выборке
		Младший	Средний	Старший	
Стаж работы		2,55	4,55	10,65	5,92
Хронологический возраст		23,25	28,00	34,25	28,50
Ожидаемая продолжительность жизни		84,55	83,70	85,80	84,68
Психологический возраст		25,55	29,50	37,60	30,88
Реализованное		33,15	40,45	48,00	40,53
Сумма мотивационных статусов всех событий		235,30	283,80	306,33	275,14
Сумма мотивационной противоречивости всех событий		193,85	204,00	195,35	197,73
ВЭО	Количество положительно оцениваемых событий	11,00	11,05	11,45	11,17
	Количество нейтрально оцениваемых событий	1,85	1,55	1,10	1,50
	Количество отрицательно оцениваемых событий	2,15	2,40	2,45	2,33
НЭЗ	Количество положительно оцениваемых событий	10,10	9,25	10,00	9,78
	Количество нейтрально оцениваемых событий	2,30	3,45	2,45	2,73
	Количество отрицательно оцениваемых событий	2,60	2,30	2,55	2,48
Количество событий прошлого		10,25	10,65	11,50	10,80
Количество событий будущего		4,75	4,35	3,50	4,20

Примечание. ВЭО – вербальная эмоциональная оценка; НЭЗ – невербальный эмоциональный знак.

ров, А.А. Кроник); 8-цветный тест М. Люшера, тест Т. Коттла и методика «Оценивание пятилетних интервалов». В основу цветового теста событий положены идеи, проверенные А.М. Эткиндо. Методы статистической обработки: однофактор-

ный дисперсионный анализ ANOVA, U-критерий Манна – Уитни, корреляционный анализ с использованием рангового коэффициента корреляции г-Спирмена. Выборку составляли сотрудники Федеральной службы исполнения наказания (ФСИН).

Осуществлено выделение групп, которые отражали разные стадии профессионализации. В качестве критерия для такого разделения послужили звание и должность сотрудников. Выделены 3 группы испытуемых: младший, средний и старший руководящий состав. В каждой группе по 20 человек.

Результаты и их анализ. Целью математической обработки данных было выявление различий между выделенными группами. Результаты проведения однофакторного дисперсионного анализа приведены в таблице 1.

Для определения, в какой выборке показатель выше, а в какой ниже, приведены средние значения по каждой группе испытуемых, а также средние по совокупной выборке (таблица 2). Значимые различия в таблице выделены жирным шрифтом.

Для более детального изучения различий между выборками проанализированы с помощью U-критерия Манна – Уитни показатели выборки путем попарного сравнения выборок. Посредством применения однофакторного дисперсионного анализа ANOVA проведена проверка значимости различий между тремя выборками: младшим, средним и старшим начальствующим составом. Получены следующие результаты:

Различия в стаже работы ($F = 76,17, p < 0,001$). При средних значениях стажа работы (в годах) у младшего начальствующего состава 2,55, у среднего начальствующего состава 4,55, у старшего начальствующего состава 10,65. Особого внимания заслуживает рассмотрение отличий испытуемых по хронологическому возрасту ($F = 67,05, p < 0,001$). Этот показатель тесно связан со стажем работы, поскольку чем больше человек работает, тем старше становится его возраст. Получены достоверные различия в психологическом возрасте испытуемых ($F = 34,50, p < 0,001$). Значительное отклонение психологического возраста от хронологического (на 10–15 и более лет), как указывают авторы метода, представляет собой симптом возможного жизненного кризиса. Если человек намного моложе, то это кризис нереализованности, если намного старше – кризис бесперспективности. В таких случаях человек может нуждаться в профессиональной психологической поддержке. Установлено, что по средним значениям, как и по показателям хронологического возраста, самый низкий показатель психологического возраста – у младшего начальствующего состава, самый высокий – у старшего. Это свидетельствует о том, что в целом в большинстве своем психологический возраст испытуемых не противоречит хронологическому, то есть не наблюдается сильных расхождений по данным показателям. Интересно заметить, что психологический возраст в каждой группе чуть выше хронологического.

Высокий уровень достоверности различий наблюдается и по показателю реализованно-

го ($F = 39,64, p < 0,001$). Возможно, что в формировании психологического возраста задействована категория реализованного. Данный показатель определяет степень реализации человека. Оценивание может происходить с помощью прямой самооценки, например с использованием вопроса: «Если все события Вашей жизни принять за 100 %, то какой процент этого содержания реализован Вами к сегодняшнему дню?» В проведенном исследовании использовался другой метод – метод оценивания пятилетних интервалов. Значительных расхождений в оценке собственной жизни испытуемыми не наблюдается, поэтому степень реализованного различается в каждой группе следующим образом: самый низкий уровень – у младшего начальствующего состава (среднее значение = 33,15), далее – у среднего начальствующего состава (среднее значение = 40,45), самый высокий – у старшего начальствующего состава (среднее значение = 48,00). Это объясняется стажем и возрастом опрашиваемых респондентов. Чем старше человек, тем больше у него событий прошлого в различных сферах жизни. В частности, это касается и событий профессиональной сферы, у старшего начальствующего состава большой опыт работы, широкий диапазон ситуаций, которые встречались на пути профессионализации. Следовательно, достаточно объективно оценивающий себя испытуемый, анализирует свою реализованность соответственно настоящему возрасту.

Установлены различия в сумме мотивационных статусов событий ($F = 9,35, p < 0,001$). Это означает, что разные группы выборки по-разному оценивают включенность событий в межсобытийную сеть, устанавливают большее количество семантических связей.

Также испытуемым давалась установка сначала написать 5 самых важных событий, затем еще 5 и еще 5, тем самым из всех событий респондентом отбирались самые значимые. Анализ полученных результатов позволяет отметить, что по мере профессионализации человек воспринимает события своей жизни как более важные и значимые, тем самым эти события определяются как наиболее влияющие на его жизнь. Позитивное отношение к жизненному и профессиональному опыту позволяет использовать его в качестве ресурсов для дальнейшего личностного и профессионального развития. Причем ценность такого опыта заключается не в конкретном содержании ситуации, опыте успешного или неуспешного поведения в ней, закреплении паттернов поведения, сколько в личностном приросте, основанном на реструктурировании картины мира. Такая кристаллизация опыта происходит в процессе проживания ситуации или ее рефлексирования.

Тот факт, что человек воспринимает события как более влияющие на его жизнь, вероятно, спо-

способствует осознанию важности ситуации и принятию ответственности за ее исход. Этот показатель подсчитывается путем вычисления количества причинно-следственных и целе-средственных связей, причем установление целе-средственных связей в некоторых случаях может свидетельствовать о планировании и конструировании определенных значимых событий. Такой рефлексивный подход к собственной жизни позволяет человеку состояться субъектом деятельности. Проявление субъектности в восприятии и оценке помогают человеку реализовывать акмеологичность мышления, которая характеризуется направленностью на поиск внутренних резервов в жизнедеятельности, а также в самой профессии без каких-либо особых материальных вложений. Реализация такой направленности обеспечивает переход потенциальных ресурсов субъекта в актуальные [Кашапов, Филатова, Кашапов: 315; Кашапов М.М., 2020: 125]. Самый высокий показатель количества нейтрально оцениваемых событий при невербальной оценке наблюдается у среднего начальствующего состава, при том что аналогичный показатель при вербальной оценке не самый высокий (несмотря на незначимость различий при вербальной эмоциональной оценке). Следовательно, количество эмоционально окрашенных событий зависит не от стажа, а от когнитивных и личностных особенностей субъекта.

Выводы:

1. Установлены различия в группах с разным профессиональным стажем по показателю мотивационного статуса, что свидетельствует о высокой мотивирующей способности событий у субъектов с большим стажем работы. Увеличение степени осознания ценности событий прошлого происходит по мере профессионализации.

2. В зависимости от уровня профессионального становления субъект воспринимает и оценивает события своей жизни как наиболее влияющие на его внутренний мир. Он включает их в структуру своего опыта, связывая с другими ситуациями и событиями, что позволяет ему принять ответственность за свои поступки. Такая высокая степень включенности событий в опыт обеспечивает ресурсную устойчивость человека перед лицом трудностей, а с другой стороны – является источником новых ресурсов, необходимых для развития.

3. Установлен взаимообусловленный процесс: мотивирующая сила событий служит показателем, который отражает уровень профессионального развития.

4. Несмотря на величину рабочего стажа и степень включенности событий в собственный опыт, субъект на любой стадии профессионализации может испытывать мотивационные рассогласования, противоречиво оценивать те или иные события. В этом случае профессиональное развитие не связано с разрешением противоречий подобного рода.

5. Психологический анализ событийно-биографического опыта способствует исследованию индивидуального опыта человека, его восприятию и оценке событий. Одним из когнитивных компонентов событийности является установление межсобытийных связей. Оценка событий более опытными сотрудниками отличается от оценки новичков. Для субъектов, находящихся на более высоких стадиях профессионализации, события характеризуются мотивационной силой, поскольку между событиями выделяются причинно-следственные и целе-средственные связи. Такие сотрудники более ответственны, обладают рефлексивностью и творческим подходом к делу.

6. В качестве ресурсно-когнитивных компонентов событийности выступают следующие особенности: мотивационная непротиворечивость события, стремление к познанию и рефлексии положительных событий, позитивная эмоциональная окраска события.

7. Реализация событийного подхода в условиях профессионально ориентированной учебной деятельности студентов позволяет выявлять смыслообразующие характеристики профессионального и личностного развития субъекта [Кашапов А.С.: 131].

Список литературы

Кашапов А.С. Метод анализа конкретных ситуаций как средство реализации когнитивного ресурса субъекта образовательной деятельности // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования: тезисы докладов XIV всероссийской научно-методической конференции. Ярославль, 2020. С. 130–132.

Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления: автореф. дис. ... д-р психол. наук / Московский педагогический государственный университет. Москва, 2000. 48 с.

Кашапов М.М. Особенности сопровождения творческого мышления психолога (на довузовском, вузовском и послевузовском этапах) // Сибирский психологический журнал. Томск, 2005. № 22. С. 135–140.

Кашапов М.М. Событийность мышления преподавателя как средство профессионализации и социализации студентов // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев, А.Н. Занковский. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 186–195.

Кашапов М.М., Шаматонова Г.Л. Ресурсность мышления как основа конструирования акме-событий: теоретико-методологический аспект // Известия Иркутского государственного университета. Сер.: Психология. 2017. Т. 22. С. 10–20.

Кашапов М.М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности // Известия Иркут-

ского государственного университета. Сер.: Психология. 2017. Т. 22. С. 3–9.

Кашапов М.М., Филатова Ю.С., Кашапов А.С. Событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта: монография. Ярославль: Индиго, 2018. 392 с.

Кашапов М.М., Перевозкина Ю.М., Кашапов А.С., Перевозкин С.Б. Профессионализация мышления преподавателя в контексте современных проблем педагогического образования // Ярославский психологический вестник. 2019. Вып. 3 (45). С. 35–40.

Кашапов М.М. Понимание ресурсности в контексте профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии. 2020. № 11. С. 116–130.

Кашапов М.М., Серафимович И.В. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 3. С. 43–52.

Серафимович И.В. Исследование взаимосвязи когнитивных и личностных ресурсов у педагогических работников // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020а. Т. 26, № 2. С. 107–114.

Серафимович И.В. Особенности когнитивных и личностных ресурсов педагогов в структуре психологической системы деятельности // Мир науки. Педагогика и психология. 2020б. № 2. С. 106–115. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/47PSMN220.pdf> (доступ свободный).

Ситкина Н.В. Событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта: дис. ... магистра психол. наук. Ярославль, 2020. 105 с.

Сурина Н.В. Ресурсы в структуре индивидуальности и ресурсность мышления // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2020. № 1 (39). С. 133–145.

Филатова Ю.С., Кашапов А.С. Ресурсные основы профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии. 2020. № 11. С. 385–404.

Bakker A.B., Leiter M.P. Work engagement: a handbook of essential theory and research. Psychology press, 2010.

Deming W. Edwards. The new economics for industry, government, education. 2nd. MIT Press, 2000.

Lazarus R. Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. Journ. of Personality, 2006, vol. 74 (1), pp. 9–46.

References

Kashapov A.S. *Metod analiza konkretnyh situacij kak sredstvo realizacii kognitivnogo resursa sub#ekta obrazovatel'noj dejatel'nosti. V knige: Aktual'nye*

problem sovershenstvovaniya vysshego obrazovaniya [The method of analyzing specific situations as a means of realizing the cognitive resource of a subject of educational activity. In the book: Current problems of improving higher education]. *Tezisy dokladov XIV vserossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii* [Abstracts of reports of the XIV All-Russian Scientific and Methodological Conference]. Jaroslavl', 2020, pp. 130–132. (In Russ.)

Kashapov M.M. *Psihologija professional'nogo pedagogicheskogo myshlenija*. [Psychology of professional pedagogical thinking]: *avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk* [Abstract of dissertation for the degree of Doctor of Psychological Sciences], Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet. Moscow, 2000, 48 p. (In Russ.)

Kashapov M.M. *Osobennosti soprovozhdenija tvorcheskogo myshlenija psihologa (nadovuzovskom, vuzovskom i poslevuzovskom jetapah)* [Features of supporting the creative thinking of a psychologist (at the pre-university, university and postgraduate stages)]. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal* [Siberian Psychological Journal], Tomsk, 2005, № 22, pp. 135–140. (In Russ.)

Kashapov M.M. *Sobytijnost' myshlenija prepodavatelja kak sredstvo professionalizacii i socializacii studentov. V sbornike: «Sovremennye tendencii razvitija psihologii truda i organizacionnoj psihologii»* [The eventuality of the teacher's thinking as a means of professionalizing and socializing students. In the collection: "Modern trends in the development of labor psychology and organizational psychology"], *otv. red. L.G. Dikaja, A.L. Zhuravlev, A.N. Zankovskij*. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2015, pp. 186–195. (In Russ.)

Kashapov M.M., Shamatonova G.L. *Resursnost' myshlenija kak osnova konstruirovaniya akme-sobytij: teoretiko-metodologicheskij aspekt* [Resourcefulness of thinking as the basis for designing acme events: theoretical and methodological aspect]. *Izvestija Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Psihologija* [News of Irkutsk State University. Series: Psychology], 2017, vol. 22, pp. 10–20. (In Russ.)

Kashapov M.M. *Nadsituativnoe myshlenie kak kognitivnyj resurs lichnosti* [Superiterative thinking as a cognitive resource of personality]. *Izvestija Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Psihologija* [News of Irkutsk State University. Series: Psychology], 2017, vol. 22, pp. 3–9. (In Russ.)

Kashapov M.M., Filatova Ju.S., Kashapov A.S. *Sobytijno-kognitivnye komponenty professionalizacii sub#ekta: monografija* [Event-cognitive components of a subject's professionalization: monograph]. Jaroslavl', Indigo Publ., 2018, 392 p. (In Russ.)

Kashapov M.M., Perevozkina Ju.M., Kashapov A.S., Perevozkin S.B. *Professionalizacija myshlenija prepodavatelja v kontekste sovremennyh problem pedagogicheskogo obrazovaniya*

[Professionalization of teacher's thinking in the context of modern problems of teacher education]. *Jaroslavskij psihologičeskij vestnik. Nauchnyj zhurnal* [Yaroslavl Psychological Bulletin. Scientific Journal]. Moskva; Jaroslavl', Titul Publ., 2019, vol. 3 (45), pp. 35–40. (In Russ.)

Kashapov M.M. *Ponimanie resursnosti v kontekste professionalizacii myshlenija sub'ekta* [Understanding Resourcefulness in the Context of Professionalizing Subject Thinking]. *Metodologija sovremennoj psihologii* [Methodology of modern psychology], 2020, № 11, pp. 116–130. (In Russ.)

Kashapov M.M., Serafimovich I.V. *Nadsituativnoe myshlenie kak kognitivnyj resurs sub'ekta v uslovijah professionalizacii* [Supraniterative thinking as a cognitive resource of a subject in a professional setting]. *Psihologičeskij zhurnal* [Psychological Journal], 2020, vol. 41, № 3, pp. 43–52.

Serafimovich I.V. *Issledovanie vzaimosvjazi kognitivnyh i ličnostnyh resursov u pedagogičeskikh rabotnikov* [Research into the relationship between cognitive and personal resources in educators]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetika], 2020a, vol. 26, № 2, pp. 107–114. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-107-114. (In Russ.)

Serafimovich I.V. *Osobennosti kognitivnyh i ličnostnyh resursov pedagogov v structure psihologičeskoj sistemy dejatel'nosti* [Features of the cognitive and personal resources of teachers in the structure of the psychological system of activity]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologija* [The world of science. Pedagogy and psychology], 2020b, № 2, pp. 106–115. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/47PSMN220.pdf>. (In Russ.)

Sitkina N.V. *Sobytno-kognitivnye komponenty professionalizacii sub'ekta. Dissertacija na soiskanie uchenoj stepeni magistra psihologičeskikh nauk* [Event-cognitive components of a subject's professionalization. Dissertation for the degree of Master of Psychological Sciences]. Jaroslavl', 2020, 105 p. (In Russ.)

Surina N.V. *Resursy v structure individual'nosti i resursnost' myshlenija* [Resources in the structure of individuality and the resource of thinking]. *Chelovečeskij faktor: Social'nyj psiholog* [Human factor: Social psychologist], 2020, № 1 (39), pp. 133–145. (In Russ.)

Filatova Ju.S., Kashapov A.S. *Resursnye osnovy professionalizacii myshlenija sub'ekta* [Resource foundations of professional thinking of the subject]. *Metodologija sovremennoj psihologii* [Methodology of modern psychology], 2020, № 11, pp. 385–404. (In Russ.)

СОВЕСТЬ КАК ВЫСШАЯ МОРАЛЬНАЯ СПОСОБНОСТЬ

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

Статья посвящена психологическому анализу понятия «совесть», которая рассматривается исходя из психологической модели духовных способностей [Ожиганова 2010, 2016]. Совесть описывается как высшая моральная способность, имеющая отношение к моральному компоненту/уровню этой модели. Психологический ракурс рассмотрения совести в рамках психологической модели духовных способностей позволяет подчеркнуть ее духовную природу; объяснить двойственный характер ее проявления: рациональность/иррациональность; показать ее связь с высшими смыслами и абсолютными ценностями, а также духовно-нравственными качествами, духовной альтруистической направленностью, моральными чувствами и моральным опытом; отметить ее взаимодействие с высшими способностями всех трех компонентов/уровней модели духовных способностей: моральным, ментальным, трансцендентным. Совесть интерпретируется как регулятор морального поведения, как духовный наставник, направляющий человека на путь движения от «я» эгоцентрического к «я» духовному. Благодаря совести человек поднимается на высший уровень функционирования личности – духовный, на котором он проявляет себя как духовная личность, ориентированная на принципы абсолютной морали.

Ключевые слова: совесть, духовные способности, высшие моральные способности, духовно-нравственные качества, абсолютная мораль, высшие ценности

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: 15.10.2020

Для цитирования: Ожиганова Г.В. Совесть как высшая моральная способность // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 62-66. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-62-66>

Galina V. Ozhiganova

Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences

CONSCIENCE AS A HIGHER MORAL CAPACITY

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

The article is devoted to the psychological analysis of the concept “conscience”, which is considered in connection with the psychological model of spiritual capacities [the author’s previous works of 2010, 2016]. Conscience is described as a higher moral capacity related to the moral component/level of this model. The psychological frame of considering conscience within the psychological model of spiritual capacities allows emphasising its spiritual nature; explaining the dual nature of its manifestation – rationality/irrationality; showing its connection with higher meanings and absolute values, as well as spiritual and moral qualities, spiritual altruistic orientation, moral feelings and moral experience; noting its interaction with the higher capacities of all three components/levels of the model of spiritual capacities – moral, mental, transcendent. Conscience is interpreted as a regulator of moral behaviour, as a spiritual mentor, guiding a person on the path from the egocentric “I” to the spiritual “I”. Thanks to conscience, a person rises to the highest level of personality functioning – a spiritual one, at which it manifests itself as a spiritual personality, focused on the principles of absolute morality.

Keywords: conscience, spiritual capacities, higher moral capacities, spiritual and moral qualities, absolute morality, higher values

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: October 15, 2020

For citation: Ozhiganova G.V. Conscience as a higher moral capacity. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 62-66 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-62-66>

Введение

Необходимость выделения высших моральных способностей связана главным образом с общим упадком духовного состояния современного общества, его моральной деградацией (войны, терроризм, коррупция, манипуляция общественным сознанием, экологические катастрофы, обусловленные варварским использованием человеком природных богатств).

Только сам человек, породивший нравственный хаос, может предотвратить дальнейший распад моральных ценностей, приспособление их к своим алчным потребительским нуждам, скатывание на уровень экстремальной релятивистской морали, открывающей дорогу к вседозволенности. В этой связи психологической науке «следует обратиться к пониманию человека как духовного существа, носителя морального сознания, как существа, ответственного за все, что делается на нашей планете» [Попов, Голубева, Устин: 7]. Возникает необходимость выделения высших моральных способностей, относимых к категории духовных. В их основе лежит стремление человека к реализации универсальных принципов безусловной абсолютной морали. Этим высшие моральные способности отличаются от моральных способностей, отражающих этические нормы определенной группы, опирающейся на условную, групповую, релятивистскую мораль.

Относительная мораль легко распространяется и усваивается человеком, абсолютная же мораль требует душевных и духовных усилий для укоренения в человеке. Согласно Д.С. Соммеру: «Истинная мораль не может быть результатом механического подчинения социальным нормам, а должна основываться на индивидуальном этическом развитии путем размышления, когда человек по собственной воле принимает решение следовать наивысшим трансцендентальным ценностям» [Соммер: 26–27].

Психологический анализ совести как высшей моральной способности

Высшие моральные способности относятся к категории духовных. В предложенной нами модели духовных способностей выделяется три компонента/уровня: 1) моральный, 2) ментальный, 3) трансцендентный [Ожиганова 2010, 2016]. Функционирование морального компонента/уровня обеспечивается высшими моральными способностями. В их составе мы выделяем две ключевые способности: 1) бескорыстную любовь к людям и 2) совесть.

Способность к бескорыстной любви раскрывается в проявлении духовно-нравственных качеств, духовной альтруистической направленности, эмпатии [Ожиганова, 2020]. Совесть выступает как регулятор морального поведения, как духовный наставник, направляющий человека на путь движения от «я» эгоцентрического к «я» духовному.

Совесть поднимает человека на высший уровень функционирования личности – духовный. На духовном уровне человек проявляет себя как духовная личность, ориентированная на принципы абсолютной морали. Согласно Шадрикову: «Совесть тесно связана с нравственными нормами, которые превратились для личности в абсолютные ценности, стали ее нравственными качествами» [Шадриков: 73].

Таким образом, *совесть связана с духовно-нравственными качествами*, к ним можно отнести характеристики, которые, по мнению Шадрикова, представляют высшие нравственные ценности, входящие в структуру совести: добродетельность (доброжелательность), свободу личностных усилий, любовь к другим, эмпатию и рефлексивность [Шадриков].

Совесть как высшая моральная способность позволяет человеку оставаться на высоте духовности, сохранять свое человеческое лицо в ситуациях морального выбора. Согласно Э. Фромму: «Совесть – это не интернализированный голос власти, а собственный голос человека, страж нашей честности, который возвращает нас к самим себе, когда перед нами возникает угроза утраты самих себя» [Фромм: 285].

Совесть связана с высоким жизненным смыслом: «Смысл человеческой жизни – быть сознанием Вселенной и совестью человечества» [Рубинштейн: 232]. А.А. Гостев рассматривает совесть как неотъемлемое свойство истинной духовной природы человека. Она выступает как высший нравственно-психологический регулятор жизнедеятельности людей [Гостев].

Мы рассматриваем совесть, исходя из определения Шадрикова: «*Совесть понимается как духовное состояние субъекта, формирующееся на основе оценки своего поведения с позиций нравственных ценностей, которые приняты субъектом и несоблюдение которых воспринимается с онтологических позиций как потеря самого себя*» [Шадриков: 78].

Совесть тесно переплетена с моральными чувствами. В.В. Зеньковский говорит о трех основных моральных чувствах: любовь к людям (альтруизм), стыд, чувство совести. Он пишет: «Эти три чувства вносят в нашу душу моральный опыт, создают в нас непосредственное моральное ориентирование, дают моральную оценку в отношении трех основных объектов моральной жизни – в отношении к самой личности, в отношении к другим людям, в отношении к культуре как системе жизни, как к продукту активности. В работе совести, которая в простейших формах является чувством (хотя в высших своих формах она имеет более сложный характер) мы оцениваем не нашу личность, не других людей, а наши действия как таковые, в их корнях и в их результатах. Работа совести пробужда-

ется именно тем, что всходит из семян, которые мы сеем, тем, что существует уже как непоправимый, невозвратимый факт, что входит в объективную действительность» [Зеньковский: 161].

Выступая как моральное чувство, совесть проявляется в эмпатических способностях к децентрации, состраданию, эмпатической заботе. К моральным относятся чувства, связанные с совестью, среди которых Шадриков называет чувства любви, справедливости, добра [Шадриков].

Моральные чувства неотделимы от высокого (духовного) отношения к другим, отражая единство всех людей. Флоренская пишет: «Отношение к другому как к самому себе проявляется в переживаниях совести. Испытывая чувства дискомфорта, тревоги, страдания от зла, причиненного другому, я сопереживаю, ощущаю себя на его месте. Вопреки рациональному противопоставлению себя и другого, совесть выражает чувство единства; это голос общечеловеческого во мне» [Флоренская 1991: 52].

Совестное отношение к другим интерпретируется нами как элемент духовной альтруистической направленности, являющейся важнейшим компонентом высших моральных способностей, и как связующее – звеном совести и духовно-нравственных качеств личности. *Духовная альтруистическая направленность противопоставит недуховной эгоистической направленности, характеризующейся отсутствием совести.* Согласно Флоренской: «Одним из проявлений духовной жизни является нравственная установка личности, ориентирующей свое поведение на “голос совести” (вопреки, может быть, голосу эгоистического “я”» [Флоренская, 1991: 52].

Необходимо подчеркнуть, что *проявления совести двояки. С одной стороны, они иррациональны, с другой – рациональны.*

Т.А. Флоренская определяет совесть как нравственную интуицию, как «внутренний голос», тесно связанный с духовным «я» [Флоренская 1983; 1991].

Шадриков пишет: «Совестный акт возникает бессловесно из иррациональной глубины души» [Шадриков: 69]. Согласно философу И.А. Ильину (благодаря которому в гуманитарную науку вошло понятие «совестный акт»), «Совесть есть состояние нравственной очевидности» [Ильин 1993: 192]. Ильин предостерегает от рационализации совестного акта: «Тот, кто хочет пережить совестный акт во всей его силе и свободе, тот должен в особенности отказаться от всякого сознательного взвешивания различных доводов „за“ и „против“, от умственного рассмотрения пользы, нужды и целесообразностей, от попыток предусмотреть возможные последствия того или иного поступка и т. д.» [Ильин 1996: 124].

Анализируя идеи И.А. Ильина о совести, Н.В. Борисова, А.А. Гостев пишут: «Совестный акт осуществляется не в форме рассуждений, выводов доказательств и т. п., а в виде иррациональ-

ного сосредоточения души. Он не нуждается в теоретических построениях, метафизических или эмпирических обобщениях» [Борисова, Гостев: 145]. Эту же мысль высказывает и развивает Шадриков: «Весьма опасен путь интеллектуализации совестного акта, заключающийся в попытках его логического обоснования. Ум может заслонить совесть, закрыть ее моральной казуистикой, увести от совершения совестного акта» [Шадриков: 68]. Таким образом, *исследователями отмечается иррациональность совестного акта.*

С другой стороны, проявления совести рациональны и имеют отношение к своеобразной совестной рефлексии, рассматриваемой как внутренняя деятельность, связанная с оценкой своего поведения [Шадриков: 73]. То есть работа совести подразумевает и интуитивные прозрения, и активную мыслительную деятельность. На основе микросемантического анализа в связи с совестным актом стало возможным увидеть факт неразрывного единства мышления и личности. М.И. Воловикова отмечает, что такой анализ, позволяющий уловить работу совести (совестный акт), «носит характер инсайта: внезапное осознание, отказ от осуждения другого человека и готовность к исправлению поведения. В операционную схему сравнений включается не только мышление, но и личность, которая сама становится психологической переменной» [Воловикова, Мустафина: 70].

Таким образом, совесть, проявляясь в виде совестной рефлексии, имеет отношение не только к моральному, но и ментальному компоненту/уровню психологической модели духовных способностей, к которому относятся высшие рефлексивные способности.

Совесть есть в каждом человеке, проблема заключается в ее пробуждении. Шадриков пишет: «Совесть живет в каждом человеке, даже в самом мрачном и ожесточенном, и она приводит человека к покаянию, но для этого надо отдаться совести, подчиниться ее действию в совестном акте» [Шадриков: 67].

Совесть, представляя собой высшую внутреннюю инстанцию в системе нравственной регуляции поведения человека, проявляет себя во всей полноте в высших моральных способностях, но на уровне релятивистской морали она может выступать не очень строгим судьей. В этом случае совесть представляется как мнимая. Шадриков пишет: «Человек, которому не удастся поднять себя до совести, начинает опускаться ее до себя... Весьма опасен путь интеллектуализации совестного акта, заключающийся в попытках его логического обоснования. Ум может заслонить совесть, закрыть ее моральной казуистикой, увести от совершения совестного акта» [Шадриков: 68].

Рассматривая совесть в качестве способности, Флоренская пишет, что голос совести «можно за-

глушить, но можно развить, как всякую другую способность (музыкальный слух, художественное зрение и т. п.). Этот «психический орган», благодаря сознательной ориентации личности, ее прислушиванию к голосу совести, может стать четким нравственным ориентиром в поведении, внутренним наставником» [Флоренская 1991: 52].

Совесть – духовная способность. Проявляясь как высшая моральная способность, она выступает в роли внутреннего Учителя, направляющего личность на путь духовного роста. Она может рассматриваться как механизм проявления духовности и духовного развития, обуславливающий движение человека от «я» эгоцентрического к «я» духовному.

В совестном акте человек выходит за пределы своего эгоцентрического «я», поднимаясь на духовный уровень, что ассоциируется с высшей способностью к самотрансценденции, относящейся к трансцендентному компоненту/уровню психологической модели духовных способностей.

Согласно В. Франклу, восхождение к высотам духовной личности становится возможным благодаря трансценденции человеком своего психофизического комплекса: «Личность постигает себя лишь в трансцендентности. Более того: человек является человеком лишь в той мере, в какой он себя осознает в трансцендентности, он личность лишь в той мере, в какой трансцендентность придает ему личность, в той мере, в какой он проникнут и пронизан призывам трансцендентности. На призыв трансцендентности откликается совесть» [Франкл 2020: 299].

Совесть как духовная способность, имеющая отношение к абсолютным ценностям и высшим смыслам, раскрывается Франклом в связи с ответственностью. Он считает, что совесть и ответственность присущи как религиозным, так и нерелигиозным людям. «Отличие... заключается лишь в том, что нерелигиозный человек не задается последним вопросом – перед кем он несет ответственность за реализацию смысла своей жизни. Для человека религиозного этой последней высшей инстанцией является Бог. Бог для Франкла – это тот собеседник внутреннего диалога, к которому обращены наши наиболее сокровенные мысли. Тем самым бог... это персонализированная совесть, а совесть – это “подсознательный бог”, таящийся в каждом человеке» [Леонтьев: 16].

Франкл выделяет в духовной сфере человека подсознательную духовность («отсутствие рефлексивного самосознания при сохранении имплицитного самопознания»), рассматривая ее как основу всей сознательной духовности. Он пишет: «дух покоится на бессознательном... То, что называют совестью... коренится в подсознательной основе. Ведь большие и подлинно экзистенциальные решения в жизни человека всегда не рефлексированы и тем самым не осознаны; истоки совести восходят к бессознательному. В этом смысле совесть можно

назвать также иррациональной; она алогична или, еще точнее, дологична. Ведь подобно тому, как существует донаучное и онтологически предшествующее ему дологическое познание бытия, так существует и доморальное постижение ценности, которое принципиально предшествует любой эксплицитной морали. Это и есть совесть» [Франкл 1990: 96–97].

Такая интерпретация совести создает возможность для рассуждения о высших универсальных ценностях и принципах абсолютной морали как некоей идеальной духовной субстанции, корнящейся в недрах бессознательного, например в виде морального архетипа, который спонтанно определяет гуманистическую ориентацию человеческого мышления и поведения с помощью высших моральных способностей.

Заключение

Рассмотрение совести в качестве компонента высших моральных способностей, исходя из психологической модели духовных способностей, позволяет:

- подчеркнуть духовную природу совести;
- объяснить двойственный характер ее проявления: рациональность/иррациональность;
- показать ее связь с высшими смыслами и абсолютными ценностями, а также духовно-нравственными качествами, духовной альтруистической направленностью, моральными чувствами, имеющими отношение к высшей моральной способности бескорыстно любить других;
- отметить ее взаимодействие с высшими способностями всех трех компонентов/уровней модели духовных способностей: моральным, ментальным, трансцендентным.

Список литературы

Борисова Н.В., Гостев А.А. Историко-психологический контекст понятия «духовная личность»: вклад творческого наследия И.А. Ильина // Психологические исследования личности: История, современное состояние, перспективы / отв. ред. М.И. Воловикова, А.Л. Журавлев, Н.Е. Харламенкова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 136–154. 448 с.

Воловикова М.И., Мустафина Л.Ш. Представления о совести в российском менталитете. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 144 с.

Гостев А.А. О проблемах становления религиозно-ориентированного психологического знания // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2007. Т. 4. С. 35–45.

Зеньковский В.В. Психология детства. М.: ИЦ «Академия», 1995. 348 с.

Ильин И.А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. 432 р.

Ильин И.А. Собр. соч.: в 10 т. М.: Русская книга, 1996. Т. 6. Кн. 1.

Леонтьев Д.А. Виктор Франкл в борьбе за смысл // В. Франкл. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. С. 5–22.

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

Ожиганова Г.В. Духовные способности как ресурс жизнедеятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 382 с.

Ожиганова Г.В. Способность к эмпатии и духовно-нравственные качества личности // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен / отв. ред. А.Л. Журавлев, М.А. Холодная, П.А. Сабадош. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. С. 956–964. 1905 с.

Попов Л.М., Голубева О.Ю., Устин П.Н. Добро и зло в этической психологии личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. 240 с.

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

Соммер Д.С. Мораль XXI века. М.: Кодекс, 2019. 480 с.

Флоренская Т.А. Подросткам о совести // Семья и школа. 1983. № 11. С. 31–32.

Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. Институт психологии АН СССР, 1991.

Франкл В. Доктор и душа: логотерапия и экзистенциальный анализ. М.: Альпина нон-фикшн, 2020. 338 с.

Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

Фромм Э. Иметь или быть. М.: Прогресс, 1990. 336 с.

Шадриков В.Д. Духовные способности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. 182 с.

References

Borisova N.V., Gostev A.A. *Istoriko-psikhologicheskij kontekst ponyatiya «dukhovnaya lichnost'»: vklad tvorcheskogo naslediya I.A. Il'ina* [Historical and psychological context of the concept “spiritual personality”: the contribution of the creative heritage of I.A. Ilyin]. *Psikhologicheskkiye issledovaniya lichnosti: Istoriya, sovremennoye sostoyaniye, perspektivy* [Psychological research of personality: history, current state, prospects], ed. M.I. Volovikova, A.L. Zhuravlev, N.E. Kharlamenkova. Moscow: Publishing house “Institute of Psychology RAS”, 2016, pp. 136–154. (In Russ.)

Volovikova M.I., Mustafina L.S.H. *Predstavleniya o sovesti v rossiyskom mentalitete* [Concepts of conscience in the Russian mentality]. Moscow, Publishing house “Institute of Psychology RAS”, 2016, 144 p. (In Russ.)

Gostev A.A. *O problemakh stanovleniya religiozno-oriyentirovannogo psikhologicheskogo znaniya* [On the problems of the formation of religiously-oriented psychological knowledge]. *Psikhologiya. Zhurnal vysshey shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2007, № 4, pp. 35–45. (In Russ.)

Zen'kovskiy V.V. *Psikhologiya detstva* [Childhood psychology]. Moscow, Publishing center «Academy», 1995, 348 p. (In Russ.)

Il'in I.A. *Put' k ochevidnosti* [The path to evidence]. Moscow, Republic Publ., 1993, 432 p. (In Russ.)

Il'in I.A. *Sobr. soch.* [Collected Works]. Moscow, Russian book Publ., 1996, vol. 6, book 1. (In Russ.)

Leont'yev D.A. *Viktor Frankl v bor'be za smysl* [Viktor Frankl in the Struggle for Meaning]. *V. Frankl. Chelovek v poiskakh smysla* [Man's search for meaning]. Moscow, Progress Publ., 1990, pp. 5–22, 368 p. (In Russ.)

Ozhiganova G.V. *Psikhologicheskiye aspekty dukhovnosti: dukhovnyye sposobnosti* [Psychological aspects of spirituality: spiritual abilities]. *Psikhologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2010, No. 5, pp. 39–53. (In Russ.)

Ozhiganova G.V. *Dukhovnyye sposobnosti kak resurs zhiznedeyatel'nosti* [Spiritual capacities as a resource for life activity]. Moscow, Publishing house “Institute of Psychology RAS”, 2016, 382 p. (In Russ.)

Ozhiganova G.V. *Sposobnost' k empatii i dukhovno-nravstvennyye kachestva lichnosti* [Capacity for empathy and spiritual and moral qualities of a person]. *Sposobnosti i mental'nyye resursy cheloveka v mire global'nykh peremen* [Abilities and mental resources of a person in the world of global changes], ed. A.L. Zhuravlev, M.A. Kholodnaya, P.A. Sabadosh. Moscow, Publishing house “Institute of Psychology RAS”, 2020, pp. 956–964, 1905 p. (In Russ.)

Popov L.M., Golubeva O.YU., Ustin P.N. *Dobro i zlo v eticheskoy psikhologii lichnosti* [Good and evil in the ethical psychology of personality]. Moscow, Publishing house “Institute of Psychology RAS”, 2008, 240 p. (In Russ.)

Rubinshteyn S.L. *Bytiye i soznaniye. Chelovek i mir* [Being and consciousness. Man and the world]. St. Petersburg, Piter Publ., 2003. (In Russ.)

Sommer D.S. *Moral' XXI veka* [Morals for XXI Century]. Moscow, Codex Publ., 2019, 480 p. (In Russ.)

Florenskaya T.A. *Podrostkam o sovesti* [Speaking to adolescents about conscience]. *Sem'ya i shkola* [Family and school], 1983, № 11, pp. 31–32. (In Russ.)

Florenskaya T.A. *Dialog v prakticheskoy psikhologii* [Dialogue in practical psychology]. Moscow, Institute of Psychology AS of the USSR, 1991. (In Russ.)

Frankl V. *Doktor i dusha: logoterapiya i ekzistentsial'nyy analiz* [Doctor and Soul: Logotherapy and Existential Analysis]. Moscow, Alpina non-fiction Publ., 2020, 338 p. (In Russ.)

Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla* [Man's search for meaning]. Moscow, Progress Publ., 1990, 368 p. (In Russ.)

Fromm E. *Imet' ili byt'* [To have or to be]. Moscow, Progress Publ., 1990, 336 p. (In Russ.)

Shadrikov V.D. *Dukhovnyye sposobnosti* [Spiritual abilities]. Moscow, Publishing house “Institute of Psychology RAS”, 2020, 182 p. (In Russ.)

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-67-73>
УДК 159.9:23

Ясин Мирослав Иванович
Московский международный университет
Ананка-Ганин Андриус Витаутасович
Измайловская церковь евангельских христиан-баптистов

СВЯЗЬ ДУХОВНОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ У ПРИХОЖАН ЦЕРКВИ ЕВАНГЕЛЬСКИХ ХРИСТИАН-БАПТИСТОВ

Статья посвящена исследованию взаимодействия духовной вовлеченности, актуальных религиозных чувств, специфики религиозной мотивации и субъективного благополучия у прихожан церкви евангельских христиан-баптистов. Экспериментальную выборку составили 80 испытуемых, прихожан церкви Евангельских христиан-баптистов, 40 мужчин и 40 женщин. Для измерения религиозной вовлеченности была использована авторская анкета, для измерения актуальности духовных переживаний – тест Дж. Касса «Инспирит», для исследования мотивации – тест религиозной мотивации И. Стойкович и Дж. Мирича, субъективного благополучия – методика «Шкала субъективного благополучия». Математический анализ результатов включал корреляционный анализ Пирсона с двусторонним вращением, для поиска возможных различий между подгруппами – Т-критерий Стьюдента, расчеты проводились в программах MC Excel и SPSS. Исследование показало: результаты теста «Инспирит» имеют значимую позитивную корреляцию с показателями по анкете религиозной вовлеченности, $r = 0,71$ (при $P \leq 0,01$). Показатели теста «Инспирит» позитивно коррелируют со значениями по шкале РВЦ теста религиозной мотивации, $r = 0,55$ (при $P \leq 0,01$). Корреляционный анализ показал, что у евангельских христиан-баптистов духовная вовлеченность (анкета) и живость духовных переживаний (тест «Инспирит») тесно взаимосвязаны, то есть люди, чаще посещающие рекомендованные религией мероприятия и исполняющие духовные практики, имеют и более яркий субъективный духовный опыт. Обнаружен ряд специфических черт баптистов по методике диагностики религиозной мотивации.

Ключевые слова: психология религии, религиозная мотивация, направленность мотивации, субъективное благополучие, религиозные чувства, христианство, протестантизм

Информация об авторах: Ясин Мирослав Иванович, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6249-8527>, психолог, кандидат социологических наук, доцент кафедры юриспруденции Московского международного университета, г. Москва, Россия

E-mail: nadsaw@yandex.ru

Ананка-Ганин Андриус Витаутасович, практический-психолог, религиовед, преподаватель, психолог-консультант, Измайловская церковь евангельских христиан-баптистов, г. Москва, Россия

E-mail: ag.andriys@gmail.com

Дата поступления статьи: 07.09.2020

Для цитирования: Ясин М.И., Ананка-Ганин А.В. Связь духовной вовлеченности с психологическим благополучием у прихожан церкви евангельских христиан-баптистов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 67-73. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-67-73>

Miroslav I. Yasin
Moscow International University
Andrius V. Ananka-Ganin
Izmaylovo Church of the Evangelical Christians-Baptists

CONNECTION BETWEEN SPIRITUAL INVOLVEMENT AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AMONG THE CONGREGATION OF THE CHURCH OF EVANGELICAL CHRISTIANS-BAPTISTS

The article focuses on the study of the interaction of spiritual involvement, topical religious feelings, the specifics of religious motivation and subjective well-being among parishioners of the Church of Evangelical Christians-Baptists. The experimental data consisted of 80 respondents from the congregation of the churches of Evangelical Christians-Baptists with 40 men and 40 women involved. We have used a self-designed questionnaire to measure religious involvement, INSPIRIT test made by Jared Kass to measure the topicality of spiritual experiences, a religious motivation questionnaire constructed by Irena Stojković & Jovan Mirić to study motivation and Subjective Well-Being Scale method to measure subjective well-being. The mathematical analysis of the results included Pearson's correlation coefficient with bilateral rotation, Student's t-test was used to seek possible differences between subgroups, all the calculations were made in MC Excel and SPSS programmes. The study showed that the INSPIRIT test results have significant positive correlation with the data of the religious involvement questionnaire, $r = 0.71$ ($P \leq 0.01$). The INSPIRIT test results also have positive correlation with the data of the Scale of Religion as the highest value of religious motivation test, $r = 0.55$ ($P \leq 0.01$). The correlation analysis showed that Evangelical Christians'-Baptists' spiritual involvement (questionnaire) and vividness of spiritual experiences (INSPIRIT) are highly interconnected, that is to say, persons who more frequently attend church recommended events and perform spiritual practices have more vivid subjective spiritual experience. A number of specific features of Baptists are discovered by the questionnaire on religious motivation.

Keywords: *psychology of religion, religious motivation, motivational orientation, subjective well-being, religious feelings, Christianity, Protestantism*

Information about authors: Miroslav I. Yasin, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6249-8527>, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Moscow International University, Moscow, Russia

E-mail: nadsaw@yandex.ru

Andrius V. Ananka-Ganin, practical psychologist, religious scholar, teacher and counseling psychologist in Izmaylovo Church of the Evangelical Christians-Baptists, Moscow, Russia

Email: ag.andriys@gmail.com

Article received: September 7, 2020

For citation: Yasin M.I., Ananka-Ganin A.V. Connection between spiritual involvement and psychological well-being among the congregation of the Church of Evangelical Christians-Baptists. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2020, vol. 26, № 4, pp. 67-73 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-67-73>

Введение

Россия традиционно является многонациональным и многоконфессиональным государством, на ее территории исторически были представлены разные ветви христианства, ислама, также буддизм и некоторые другие религии. После конституционного восстановления права на религиозную жизнь граждане проявили к религиям и религиозной вере значительный интерес. В последние несколько лет религиозность российского общества, несмотря на разные методики ее оценки, остается довольно высокой и не имеет тенденций снижаться [Махова О.А., Карманов М.В.].

Религии способны оказывать позитивное воздействие на психологическое благополучие, характер межличностных отношений и формировать здоровые привычки у последователей [Ясин М.И., Сердакова К.Г.]. Но отношения религиозности и благополучия не прямолинейны – они опосредованы рядом промежуточных факторов. Более подробное изучение этих факторов и взаимосвязей есть задача психологии и других наук о человеке.

Теоретическое обоснование

Под субъективным благополучием понимают интегральный показатель степени удовлетворенности жизнью, самореализацией, контактами с социальным окружением и базовое ощущение безопасности. Как отмечает Н.Н. Казымова, это «сложное переживание человеком удовлетворенности собственной жизнью, обуславливающее эффективность его социального функционирования и связанное со способностью справляться с внешними и внутренними угрозами» [Казымова: 37]. Индивидуальное понимание человеком критериев благополучия зависит от окружения и социокультурной традиции. В то время как субъективное благополучие как состояние – индивидуально, для его определения существуют некоторые групповые стандарты [Janus].

Исследователями выделяются три базовых фактора, тесно связанных с психическим благополучием: это уровень личностной тревожности, уровень депрессии и самооценка. Для высоких показателей благополучия два первых фактора должны иметь низкие показатели, а последний – высокие. Все зависит от того, как религия влияет на три важнейших

компонента психического благополучия: личностную тревожность, уровень депрессии и самооценку. Эта «троица» факторов закрепились в зарубежных исследованиях субъективного благополучия и является в некотором смысле классикой измерений душевного здоровья [Gorsuch]. Р.Л. Горшич исследовал связь этого блока факторов с религиозной мотивацией, представленной двумя ее направлениями – внешней и внутренней. Внутренняя религиозная мотивация рассматривается как попытка найти контакт с духовным началом, исходящая от самого человека, внешняя – как связанная с социальным одобрением и обрядовой религиозностью. Автор получил данные, которые свидетельствуют о том, что при внутренней религиозной мотивации показатели трех факторов являются таковыми, при которых наиболее вероятен высокий уровень субъективного благополучия. Напротив, при высокой внешней религиозности наблюдается повышенная тревожность, а между внутренней религиозной ориентацией и тревожностью существует обратная корреляционная связь [Gorsuch].

Внутренняя религиозность тесно связана с душевным благополучием, утверждают Дж. Малтби, К. Левис, Л. Дей. Внутренняя религиозность рассматривается ими как попытка установления личного контакта с трансцендентным. В эмпирическом исследовании ими показана положительная корреляционная связь между позитивными результатами по ряду шкал психологического благополучия, внутренней религиозностью и частотой духовных практик. Высокие показатели по внешней религиозной мотивации оказались связаны с тревожностью, депрессией и частотой посещения церкви [Maltby, Lewis, Day].

Р.М. Райн и коллеги попытались установить, насколько внутренняя мотивация и внутренняя религиозность соответствуют друг другу. Согласно их данным, внутренняя религиозность тесно связана с внутренней мотивацией, однако внешняя религиозность не всегда связана с внешним мотивированием. Человека, сосредоточенного на обрядовой стороне религии, может подталкивать к этому внутреннее стремление [Ryan, Rigby, King]. Это явление можно объяснить через индивидуальное понимание че-

ловеком религиозности как последовательном выполнении обрядов. Об опасности такого понимания религии предупреждают духовные пастыри, однако люди склонны увлекаться соблюдением ритуала, утрачивая его содержание [Чапнин].

Глубокое понимание религиозного вероучения и осознанная духовная практика возможна при ряде условий, которые изучил и обозначил в своих работах А. Ассор. Он показал, что позитивная религиозность, гармонично встроенная в структуру личности и приносящая счастье, может быть сформирована только благодаря механизмам позитивной идентификации и поощрения, но навязанная методами принуждения, влиянием условной любви, вины и стыда приводит только к возрастающим внутренним конфликтам [Assor, Roth, Deci]. То есть опираться при формировании здоровой духовности следует на внутреннюю религиозную мотивацию, полную добровольность процесса познания и индивидуальный интерес к религии.

Внутренняя религиозная мотивация является дифференциальным фактором для многих психологических явлений, связанных с религиозностью. В исследовании Дж.Р. Робертс, М.Э. Максфилд выявили, что сильная внутренняя религиозная мотивация благоприятно связана со спокойствием пожилых людей в отношении неизлечимых заболеваний [Roberts, Maxfield].

Исследования религиозной мотивации И. Стойкович и Дж. Мирича подвели авторов к выводу о том, что в структуре религиозной мотивации можно найти дополнительные факторы, тесно связанные с внутренней мотивацией. Они поставили своей целью более подробно исследовать структуру религиозной мотивации и разработать стандартизированный инструментарий. Факторизация результатов контент-анализа многочисленных интервью позволила выделить пять основных тем, которые легли в основу пяти шкал теста. Полученные пять блоков религиозных мотивов включают: во-первых, блок «религия как высшая ценность», измеряющий направленность человека на поиск духовных смыслов, внутреннюю мотивацию к религиозной жизни. Во-вторых, шкала «стремление соответствовать социальным ожиданиям относительно религии» – в этом случае религиозность формируется под влиянием социального окружения и ожиданий человеком оценки его действий, то есть внешняя мотивация к религии. Далее, в их конструкте религиозной мотивации появляется измерение «религиозность как средство исполнения желаний»: интервью показали, что многие люди при помощи религии пытаются достичь целей, которые другими средствами считают невыполнимыми, или что правильная, с точки зрения доктрины, жизнь поможет исполнить их желания. Далее, авторы указывают, что многие люди рассматривают религию как часть традиции – национальной или семейной, для них

оказывается важным «держаться корней», и в этом им помогает религиозность. Пятый блок назван «поиск эмоционального благополучия, основы идеалов и морали». Люди с этим преобладающим мотивационным типом видят религию, прежде всего, как основу душевного благополучия, а также источник нормативных правил в обществе и рецептов «правильного» образа жизни [Stojković, Mirić].

Дальнейшее исследование религиозной мотивации и психологического благополучия приведет к более точному пониманию факторов, которые способны формировать благоприятные психологические состояния, что является ценным знанием для совершенствования психопрофилактической работы.

В контексте социально-психологического подхода религиозность рассматривается как система взаимоотношений людей, транслирующих друг другу определенные установки и отношения. Религиозность рассматривается как одна из форм социализации, формирующей «не только социальную идентичность верующего, но и его самосознание в целом» [Чернов, Гусева: 82].

В современном социокультурном пространстве сосуществует целый ряд религий и отдельных направлений, которые по отдельным своим установкам и ценностям могут различаться между собой и иметь некоторую социальную и психологическую специфику. Целесообразно исследовать отдельные психологические установки отдельных малых социумов, то есть отдельно в рамках каждой религиозной конфессии. Данная работа сосредоточена на изучении психологического благополучия и религиозной мотивации прихожан церкви евангельских христиан-баптистов.

Выборка и методика эмпирического исследования

Описание выборки. В основах учения протестантизма были заложены общехристианское учение о Боге, о его триединстве, о бессмертии человеческой души, загробной жизни. Достижение реформации открыло всем прямой доступ к Богу без посредников, поэтому в протестантизме церковная иерархия практически упразднилась. Каждый протестант имеет право изучать и самостоятельно толковать Библию. Идея всеобщего священства верующих сформировала демократическую модель управления и устройства общин. Протестантизм высоко ценит гражданские свободы человека – свободу совести и частной собственности.

Евангельская церковь евангельских христиан-баптистов представляет собой течение в протестантизме, в котором сделан особый упор на личное духовное общение с Богом, миссионерскую деятельность и строгое соблюдение этических правил (благочестие).

Экспериментальную выборку составили 80 испытуемых, прихожан церковью Евангельских христиан-баптистов из нескольких регионов и городов

Российской Федерации, таких как Москва, Санкт-Петербург, Самара, Нижний Новгород, Кировград, Верхняя Салда, Шадринск, Тобольск, Ноябрьск и др. Испытуемые в возрасте от 19 до 79 лет, средний возраст составил 44,15, медиана – 43 года. Из них 40 мужчин и 40 женщин. Средний возраст женщин составил 46,65 лет, мужчин – 41,65. Выборка полностью сбалансирована по полу и возрасту.

Группу сравнения составили испытуемые, не придерживающиеся какой-либо организованной религии и отрицающие веру в бога, в составе 80 человек, подобранных по половозрастным характеристикам сопоставимо экспериментальной группе.

Методы. Целью данной работы является проверка возможных связей психологического благополучия с религиозностью и мотивационным профилем.

Изучение актуальности религиозных переживаний исследовались при помощи теста Дж. Касса «Инспирит». Тест позволяет измерить выраженность «базовых духовных переживаний», которые отражают живой религиозный опыт человека, его религиозные переживания и чувства. Тест был использован в русскоязычной адаптации Н.В. Груздева и Д.Л. Спивака [Груздев, Спивак].

Для выявления степени религиозной вовлеченности нами была использована оригинальная анкета, разработанная авторами исследования, которая позволяет выявить глубину религиозной причастности именно последователей евангелистской церкви христиан-баптистов. Ответы на вопросы анкеты были закодированы в цифры при помощи 5-балльной шкалы Лайкерта.

Для исследования мотивационного профиля мы использовали опросник И. Стойкович и Дж. Мирича [19]. Авторами он определен как разработанный для религий, содержащих концепцию единого бога, при этом конфессионально нейтрален. Мы его дополнили 5-балльной шкалой Лайкерта, а затем пересчитали результаты в стенах для удобства восприятия данных.

Для исследования психологического благополучия мы использовали методику под названием «Шкала субъективного благополучия», в русскоязычной адаптации М.В. Соколовой [Соколова].

Математическая обработка результата производилась в программе MS Excel 2013, IBM SPSS Statistics 23. Предел значимости ограничен вероятностью допустимой ошибки $P \leq 0,05$.

Полученные результаты и обсуждение

По методике «Инспирит» участники исследования набрали в среднем 3,52 балла, при медиане 3,57 и дисперсии 0,12. Минимум составил 2,7, максимум 4 (из 4 максимально возможных по шкале). Между женской и мужской частью выборки было обнаружено значимое различие $T = 2,98$, при $P = 0,005$ (здесь и далее используется Т-критерий Стьюдента для независимых выборок с разными

дисперсиями). Средний балл у женщин составил 3,63, у мужчин 3,41 балла. Результат по тесту «Инспирит» показывает, что при большой гомогенности группы (низкая дисперсия) все евангельские христиане-баптисты имеют высокую внутреннюю мотивацию в духовной жизни. При этом у женщин духовные переживания проявляются более выражено, чем у мужской части выборки, что объясняется как результат более открытой эмоциональности женщин [Гусева].

Религиозная вовлеченность по ответам на вопросы анкеты составила в среднем 3,79 баллов, при медиане 4 и дисперсии 0,69. Минимум составил 1,2, а максимум 5 (из 5 максимально возможных по шкале). Между женской и мужской обнаружено различие на пороге статистической значимости, заданном в нашем исследовании, $T = 2,11$, при $P = 0,051$. У женщин средние составили 3,96, у мужчин 3,59. Результаты вовлеченности в церковную жизнь также оказываются высокими при низкой дисперсии, что говорит о склонности большей части респондентов набирать высокие баллы по данному показателю. При этом у женщин результат оказывается более высоким с статистически значимым отличием, что говорит о склонности женщин придавать большее значение принятым духовным практикам.

По Шкале субъективного благополучия выборка показала средний результат = 46,63, средний результат в стенах = 3,31, при медиане = 3 и дисперсии 3,26. Между женской и мужской частью выборки не обнаружено значимых различий, $T = 0,066$, при $P = 0,95$. По результатам методики ШСБ, между выборкой евангельских христиан-баптистов и группой сравнения (80 человек), сопоставимой по половозрастному составу, но представленной атеистами, не было обнаружено значимых различий, $T = 0,19$, при $P = 0,85$. Средний результат по выборке атеистов составил 3,9 балла при дисперсии 7,39. Обе выборки демонстрируют средневисокий результат психологического благополучия, однако основное отличие между выборками лежит в области дисперсии. У атеистов результаты довольно разнообразны, но группа евангельских христиан-баптистов более гомогенна. То есть у баптистов есть тенденция демонстрировать сходные средневисокие показатели по шкале психологического благополучия.

В тесте на религиозную мотивацию И. Стойкович и Дж. Мирича по первой шкале «Религия как высшая ценность» (РВЦ) респонденты набрали высокие баллы (среднее 9,29 стен, медиана 8,57 стен) при относительно низкой дисперсии (1,93). Низкая дисперсия говорит о том, что испытуемые демонстрируют высокое сходство по этому признаку. Минимальный стен составил 5 максимальный 10 (см. таблицу 1). Показатели по шкале «Религия как высшая ценность» являются очень высокими, что

Таблица 1

**Основные статистические показатели по результатам теста И. Стойковича и Дж. Мирич
(в стенах)**

	РВЦ	СО	ИЖ	Т	ЭИМ
Средние	9,29	0,63	6,88	7,50	7,86
Медиана	8,57	0,00	3,75	2,50	7,50
Дисперсия	1,93	1,97	10,00	8,01	4,19

свидетельствует о высокой внутренней мотивации к духовной жизни. Между женской и мужской частью выборки не обнаружено значимых различий ($T = 1,53$, при $P = 0,14$).

По шкале «Стремление соответствовать социальным ожиданиям относительно религии» (СО) баллы оказались низкими (среднее 0,63 стен, медиана 0 стен), что в сырых баллах советуют резким отрицательным ответам на вопрос по шкале Лайкера. Минимум по шкале составил 0 стен, максимум 5 стен. Низкие баллы по шкале говорят об отсутствии стремления соответствовать, в плане своей религиозной принадлежности, ожиданиям окружающих. Также полученный результат отвечает предсказанию создателей теста о том, что высокая внутренняя мотивация к религии, как правило, сопровождается низкими баллами по шкале соответствия социальным ожиданиям [Stojković, Mičić]. Дисперсия также низкая (1,97), что говорит о склонности группы давать сходные ответы на данный вопрос. Между женской и мужской частью выборки не обнаружено значимых различий ($T = 1,65$, при $P = 0,19$).

В измерении «Религии как средства исполнения желаний» (ИЖ) мы получили среднее 6,88 стен, медиана 2,5 стен, при высокой дисперсии (10). Минимум по шкале составил 0 стен, максимум 10 стен. По средним и дисперсии показатель не является значимой отличительной чертой последователей евангельской церкви. Различие показателей между женской и мужской является значимым ($T = 2,25$, при $P = 0,3$). У женщин средний показатель по шкале составил 3,27, у мужчин 4,80. Аналогичное гендерное различие по шкале мы обнаружили при исследовании других конфессий [Ясин Кришны] и интерпретируем его как разницу между мужчинами и женщинами в восприятии понятия «желания» и отношения к религиозности. Женщины чаще мужчин называют конкретные прагматичные цели прихода в религию: «как правильно жить», «как выбрать партнера», «построить крепкую семью», «воспитать детей», а желания для них имеет смысл мирских потребностей, которые не хочется смешивать с духовностью. Мужчины свои «желания» формулируют в более философском ключе, религия и духовность для мужчины формулируются как самостоятельная цель [Ясин 2017].

По шкале «Религия как часть традиции» (Т) мы получили среднее 7,5 стен, медиана 2,5 стен, при высокой дисперсии (8,01). Минимум по шкале со-

ставил 0 стен, максимум 10 стен. Между женской и мужской частью выборки не обнаружено значимых различий $T = 0,03$, при $P = 0,31$. Высокая дисперсия говорит о том, что восприятие религии как части традиции и межпоколенческой связи воспринимается представителями евангелистов весьма разнообразно, групповая тенденция отсутствует. Во многом эта шкала является показателем «традиционности» самой религии. Так, в наших предыдущих исследованиях у буддистов мы обнаружили коллективную (низкая дисперсия) низкую оценку по этой шкале, что свидетельствует о том, что современные буддисты европейской части России, последователи буддизма в первом поколении, не связывают свою религию с национальной или семейной традицией. У православных христиан, напротив, есть тенденция к очень высоким показателям по шкале [Ясин 2018]. Религия рассматривается или не рассматривается евангельскими христианами-баптистами как часть национальной и семейной традиции весьма индивидуально, показатель не является значимой отличительной чертой последователей евангельской церкви.

По шкале религия как «Источник эмоционального благополучия, идеалов и морали» (ЭИМ) мы получили высокие баллы, по среднему 7,86 стен, медиана 7,5 стен, при средней дисперсии (4,19). Минимум по шкале составил 0 стен, максимум 10 стен. Между женской и мужской частью выборки не обнаружено значимых различий, $T = 0,16$, при $P = 0,87$. У евангельских христиан-баптистов есть тенденция воспринимать религию как источник эмоционального благополучия, основы идеалов и морали.

Результаты теста «Инспирит» значимо и позитивно коррелируют с показателями по анкете религиозной вовлеченности, $r = 0,71$, значима на уровне 0,01 (здесь и далее использован метод попарной корреляции Пирсона с двусторонним вращением). Показатели теста «Инспирит» позитивно коррелируют со значениями по шкале РВЦ теста религиозной мотивации, $r = 0,55$, значима на уровне 0,01.

Обнаружена слабая отрицательная корреляционная связь между показателем религиозной вовлеченности и субъективного благополучия $r = -0,39$, при $P \leq 0,01$ (результаты по Шкале благополучия считаются как обратные: чем ниже балл, тем выше благополучие). Также обнаружена слабая корреляционная связь между вовлеченностью и шкалой РВЦ мотивационного теста, $r = 0,41$, при $P \leq 0,01$.

Иных корреляционных связей между результатами указанных методик и шкалами теста мотивации найдено не было.

Корреляционный анализ показал, что у евангельских христиан-баптистов духовная вовлеченность (анкета) и живость духовных переживаний (тест «Инспирит») тесно взаимосвязаны, то есть люди, чаще посещающие рекомендованные религиозией мероприятия и исполняющие духовные практики, имеют и более яркий субъективный духовный опыт. Этот вывод может показаться банальным, однако, принимая во внимание феномен «инструментальной» религиозности, при котором религия используется как средство получения некоторых благ [Грановская], обнаружение пары высокой духовности и высокой вовлеченности у евангельских христиан-баптистов имеет значение для дальнейших исследований в области психологии религии. Шкала «внутренняя мотивация» (I-я шкала теста религиозной мотивации) обнаружила сильную позитивную корреляционную связь с актуальностью духовных переживаний (тест «Инспирит») и слабую корреляцию с показателями анкеты вовлеченности. Следовательно, эти три фактора можно считать взаимосвязанными, и связующим звеном здесь служит связь шкалы внутренней мотивации и теста «Инспирит», то есть яркие духовные переживания предполагают и высокую мотивацию к религии, и высокую фактическую активность в жизни церкви.

Заключение

У прихожан церкви евангельских христиан-баптистов средне-высокий уровень субъективного благополучия. Высокие показатели по критерию вовлеченности в церковные практики (результаты анкетирования), высокую внутреннюю мотивацию к духовной жизни (результаты по I-й шкале теста мотивации) и актуальные духовные переживания (результаты теста «Инспирит»). При этом у женщин духовные переживания и религиозная вовлеченность проявляются более выражено.

Представители евангельской церкви не стремятся соответствовать ожиданиям социума относительно своего окружения, что является групповой тенденцией. Религия как источник исполнения желаний воспринимается индивидуально, однако женщины склонны придавать этому пункту меньшее значение, чем мужчины, что объясняется разницей в мотивации к религиозной жизни и разным отношением к самому понятию «желание». Религия как традиция воспринимается индивидуально. Восприятие религии как части национальной и семейной традиции является индивидуальным, коллективной тенденции тут не выявлено. У евангельских христиан-баптистов есть тенденция воспринимать религию как источник эмоционального благополучия, основы идеалов и морали.

Выявленные групповые особенности, как признаки, проявляемые закономерно большинством пред-

ставителей группы, мы рассматриваем как результат влияния на отдельную личность групповых норм, установок или практик. То есть выявленные тенденции можно рассматривать как результат последовательного и чаще всего целенаправленного воздействия конфессиональной доктрины на человека.

Субъективное благополучие евангельских христиан-баптистов не отличается по средним показателям от благополучия группы атеистов, сопоставимых по полу и возрасту, однако более однородные результаты в выборке говорят о групповой тенденции, что можно интерпретировать как результат социокультурного воздействия. Исследование субъективного благополучия прихожан евангельской церкви показывает социокультурные различия критериев субъективного благополучия.

Корреляционный анализ показал тройку тесно сплетенных факторов: вовлеченность в церковную жизнь, актуальность духовных переживаний и внутренняя религиозная мотивация оказываются тесно связанными. На данном этапе мы можем утверждать только то, что эта тройка факторов характерна для исследуемой конфессии. Является ли она общей для верующих других религиозных направлений – предстоит уточнить в ходе дальнейших исследований.

Исследование может служить цели создания комплексного социально-психологического портрета современного российского последователя церкви евангельских христиан-баптистов, дополнить данные о специфике религиозной мотивации и представлять ценность для дальнейших сравнительных исследований религии.

Список литературы

- Грановская Р.М. Психология веры. 2-е изд., перераб. СПб.: Питер, 2010. 480 с.
- Груздев Н.В., Стивак Д.Л. Религиозно-психологические ориентации современных россиян и американцев: новые данные // Точка/Puncta, 2004. Т. 4, № 3. С. 274–284.
- Гусева Е.С. Гендерные аспекты индивидуальной религиозности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2014. Т. 16, № 2-2. С. 329–332.
- Казымова Н.Н. Психологическое благополучие как индикатор психологической безопасности лиц с различной интенсивностью переживания террористической угрозы // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2013. Т. 19, № 4. С. 36–39.
- Махова О.А., Карманов М.В. Статистика и религия в современной России // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. 2015. № 3. С. 196–199.
- Соколова М.В. Шкала субъективного благополучия. Ярославль. 1996. 21 с.

Чапнин С.В. Образ церкви и образ веры в зеркале религиозных практик // История: электронный научно-образовательный журнал. 2013. № 7 (23). С. 15.

Чернов А.Ю., Гусева Е.С. Религиозность как социально-психологический феномен // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2018. № 4 (35). С. 77–82.

Ясин М.И. Конфессионально-обусловленные особенности мотивации у буддистов школы Карма Кагью // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2018. № 3 (39). С. 160–170.

Ясин М.И., Сердакова К.Г. Религиозность и субъективное благополучие в пожилом возрасте // Российский научный журнал. 2016. № 2 (51). С. 89–94.

Ясин М.И. Внутренняя религиозная мотивация у вайшнавов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 17, № 1. С. 100–103.

Assor A., Roth G., Deci E.L. The emotional costs of perceived parental conditional regard: A self-determined theory analysis. *Journal of Personality*, 2004, vol. 72, pp. 48–89.

Gorsuch R.L. *Psychology of religion*. Annual review of psychology, 1988, vol. 39 (1), pp. 201–221.

Janus E., Misiolek A. Why do People Help Each Other? Motivations of Volunteers Who Assisted Persons with Disabilities During World Youth Day. *Journal of Religion and Health*, 2019, 58 (3), pp. 1003–1010.

Maltby J., Lewis C., Day L. Religious orientation and psychological well-being: The role of the frequency of personal prayer. *British Journal of Health Psychology*, 1999, vol. 4 (4), pp. 363–378.

Reiss S. Why people turn to religion: A motivational analysis. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 2000, vol. 39, pp. 47–52.

Roberts J.R., Maxfield M. Examining the Relationship Between Religious and Spiritual Motivation and Worry About Alzheimer's Disease in Later Life. *Journal of Religion and Health*, 2018, 57 (6), pp. 2500–2514.

Ryan R.M., Rigby S., King K. (1993) "Two Types of Religious Internalization and Their Relations to Religious Orientations and Mental Health". *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, pp. 586–596.

Stojković I., Mirić J. Construction of a Religious Motivation Questionnaire. *Psihologija*, 2012, vol. 45, no. 2, 155–170 pp.

References

Granovskaya R.M. *Psihologiya very* [The psychology of faith]. SPb., Piter Publ., 2010, 480 p. (In Russ.)

Gruzdev N.V., Spivak D.L. *Religiozno-psihologicheskie orientacii sovremennyh rossiyan i amerikancev: novye dannye* [Religious and psychological orientations of modern Russians and Americans: new data]. *Tochka* [Puncta], 2004, vol. 4, № 3, pp. 274–284.

Guseva E.S. *Gendernye aspekty individual'noj religioznosti* [Gender aspects of individual religiosity].

Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Social'nye, gumanitarnye, medikobio-logicheskie nauki [Izvestiya of the Samara Russian Academy of Sciences scientific center. Social, humanitarian, medicobiological sciences], 2014, vol. 16, № 2-2, pp. 329–332.

Kazymova N.N. *Psihologicheskoe blagopoluchie kak indikator psihologicheskoy bezopasnosti lic s razlichnoj intensivnost'yu perezhivaniya terroristicheskoy ugrozy* [Psychological well-being as an indicator of the psychological security of persons with different intensity of experiencing a terrorist threat]. *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], 2013, vol. 19, № 4, pp. 36–39.

Mahova O.A., Karmanov M.V. *Statistika i religiya v sovremennoj Rossii* [Statistics and religion in modern Russia]. *Ekonomika, statistika i informatika. Vestnik UMO* [Statistics and Economics], 2015, № 3, pp. 196–199.

Sokolova M.V. *SHkala sub'ektivnogo blagopoluchiya* [Scale of subjective well-being]. Yaroslavl, 1996, 21 p.

Chapnin S.V. *Obraz cerkvi i obraz very v zerkale religioznyh praktik* [The image of the church and the image of faith in the mirror of religious practices]. *Elektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal "Istoriya"* [Journal of Education and Science "ISTORIYA"], 2013, № 7 (23), pp. 15.

Chernov A.YU., Guseva E.S. *Religioznost' kak social'no-psihologicheskij fenomen* [Religiosity as a socio-psychological phenomenon]. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psihologiya* [Science Vector of Togliatti State University Series: Pedagogy, Psychology], 2018, № 4 (35), pp. 77–82.

Yasin M.I. *Konfessional'no-obuslovlennyye osobennosti motivacii u buddistov shkoly Karma Kag'yu* [Confessionally-caused features of motivation in the buddhists Karma Kagyu School]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki* [Vestnik of Samara State Technical University. The Series: Psychological and Pedagogical Sciences], 2018, № 3 (39), pp. 160–170.

Yasin M.I., Serdakova K.G. *Religioznost' i sub'ektivnoe blagopoluchie v pozhilom vozraste* [Religious and subjective well-being in old age]. *Rossijskij nauchnyj zhurnal* [Russian Scientific Journal], 2016, № 2 (51), pp. 89–94.

Yasin M.I. *Vnutrennyaya religioznaya motivaciya u vajshnavov* [Vaishnava's Internal Religious Motivation]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika* [Bulletin of the Saratov University. New episode. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy], 2017, vol. 17, № 1, pp. 100–103.

Сычев Олег Анатольевич

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина

Протасова Ирина Николаевна

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина

**СВЯЗЬ МОРАЛИ, ЦЕННОСТЕЙ И ПРАВОВОГО НИГИЛИЗМА
С ЭКСТРЕМИСТСКИМИ УСТАНОВКАМИ МОЛОДЕЖИ***Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований,
проект 18-013-00119*

Прошлые исследования экстремистских установок показывают, что наряду с такими установками, как национализм, ксенофобия, религиозный фанатизм, существенное значение имеет также тенденция к оправданию использования насилия в политических целях. Экстремистские установки и легитимизация политического насилия могут быть связаны с правовым нигилизмом, а также особенностями моральной и ценностной сфер личности. На выборке из 114 студентов с помощью опросников моральных оснований (Дж. Грэхем и др.) и базовых ценностей (Ш. Шварц) показано, что спланивающие моральные основания (лояльность, уважение, чистота) поддерживают экстремистские установки (по опроснику К.В. Злоказова) и легитимизацию политического насилия (по опроснику С.Н. Ениколопова и Н.П. Цибульского), а индивидуализирующие моральные основания (забота и справедливость) и ценности самопреодоления противостоят им. Правовой нигилизм поддерживает националистические установки и оправдание насилия в политической сфере, в том числе в ходе политических протестов.

Ключевые слова: мораль, ценности, правовой нигилизм, экстремистские установки, легитимизация насилия

Информация об авторах: Сычев Олег Анатольевич, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, кандидат психологических наук, доцент, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

E-mail: osn1@mail.ru

Протасова Ирина Николаевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7728-705X>, кандидат психологических наук, доцент, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

E-mail: protasovain@mail.ru

Дата поступления статьи: 04.10.2020

Для цитирования: Сычев О.А., Протасова И.Н. Связь морали, ценностей и правового нигилизма с экстремистскими установками молодежи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 74-79. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-74-79>

Oleg A. Sychev

Shukshin Altai State University for the Humanities and Pedagogy

Irina N. Protasova

Shukshin Altai State University for the Humanities and Pedagogy

**THE INTERCONNECTION OF MORALITY, VALUES
AND LEGAL NIHILISM WITH EXTREMIST ATTITUDES OF YOUTH***This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project 18-013-00119*

Past studies of extremist attitudes showed that along with such attitudes as nationalism, xenophobia, religious fanaticism, the tendency to justify the use of violence for political purposes is highly relevant to the problem of radicalisation. Extremist attitudes and the legitimisation of political violence can be associated with legal nihilism, as well as features of the person's moral and value spheres. On a sample of 114 students using questionnaires of moral foundations (Jesse Graham et al.) and basic values (Shalom Schwartz), it was shown that binding moral foundations (loyalty, authority, purity) support extremist attitudes (by the questionnaire of Kirill Zlokazov) and the legitimisation of political violence (by the scale of Sergey Yenikolopov and Nikolay Tsibul'skiy), while individualising moral foundations (care and fairness) and the self-transcendence values are opposed to them. Legal nihilism supports nationalist attitudes and the justification of violence in the political sphere, including the violence during political protests.

Keywords: morality, values, legal nihilism, extremist attitudes, legitimisation of violence

Information about the authors: Oleg A. Sychev, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Shukshin Altai State University for the Humanities and Pedagogy, Biysk, Altai Land, Russia

E-mail: osn1@mail.ru

Irina N. Protasova, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7728-705X>, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Shukshin Altai State University for the Humanities and Pedagogy, Biysk, Altai Land, Russia

E-mail: protasovain@mail.ru

Article received: October 4, 2020

For citation: Sychev O.A., Protasova I.N. The interconnection of morality, values and legal nihilism with extremist attitudes of youth. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 74-79 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-74-79>

Актуальность исследования экстремистских установок и их психологических основ объясняется необходимостью совершенствования работы по профилактике экстремистского поведения среди молодежи. Хотя экстремистские действия являются относительно редким типом преступлений, их высокая общественная опасность оправдывает то внимание, которое уделяется этой проблеме в науке. В соответствии с «пирамидной» моделью радикализации основу для венчающих пирамиду редких экстремистских преступлений составляет широкий круг пассивных сторонников, одобряющих такие действия и разделяющих подобные убеждения [McCauley, Moskalenko]. Из такой модели следует, что профилактика экстремизма должна быть направлена в первую очередь на изменение установок широкой массы молчаливых и пассивных сторонников радикальных убеждений, а также на предотвращение формирования таких убеждений в молодежной среде. При этом одной из важных исследовательских задач, решение которой необходимо для успешной практической работы в этом направлении, является описание основных экстремистских установок и выявление поддерживающих их психологических факторов.

В психологических исследованиях экстремизма значительное внимание уделяется различным установкам, лежащим в основе национального и религиозного экстремизма. Примером подобного подхода являются исследования К.В. Злоказова, в результате которых был разработан опросник экстремистских установок [Злоказов], направленный на измерение национализма, ксенофобии, религиозного фанатизма и авторитаризма. Разделяя представления о важности этих установок для объяснения национального и религиозного экстремизма, мы склонны полагать, что для понимания других важных проявлений экстремизма (в частности, политического экстремизма) может оказаться полезным анализ иных установок, более релевантных этой сфере общественной жизни.

Политический экстремизм как незаконные, насильственные действия, направленные на реализацию некоторых политических убеждений, в течение долгого времени был и остается одной из серьезных угроз общественной безопасности. История политических конфликтов свидетельствует о том, что по мере усиления политических разногласий и роста радикализации граждан к экстремистским действиям прибегают как противники, так и сторонники действующих властей, что в свою очередь усиливает радикализацию в обществе. Основные причины подобных процессов, по всей видимости, лежат в социально-политической сфере, однако анализ индивидуальных различий в подверженности радикализации требует учета возможных психологических факторов склонности к экстремистским убеждениям.

Поскольку экстремизм в большинстве случаев связан с насилием, многие исследователи приходят к выводу о том, что оправдание или культ агрессии и насилия выступают в качестве важного элемента экстремистского мировоззрения. К примеру, в исследовании Л. Станкова, основанном на анализе содержания большого числа текстов, отражающих разные проявления воинствующего экстремизма, было выделено три характерных для экстремистского мировоззрения фактора [Stankov]. Одним из этих факторов выступает убеждение в необходимости и оправданности насилия. В ходе анализа личностных диспозиций насильственного экстремизма Д.Г. Давыдов выделяет культ силы и агрессивность [Давыдов]. В обобщающих работах по проблемам экстремизма присутствует общее мнение о том, что оправдание и поддержка насильственных действий является одним из важных элементов процесса радикализации личности [Kruglanski et al.; McCauley, Moskalenko].

Подобное представление об оправданности насилия в социологии и психологии рассматривается на основе социологической теории культурного излишка Л. Бэрона и М. Страуса [Baron, Straus, Jaffee]. В соответствии с этой теорией чем больше общество оправдывает насилие для достижения социально одобряемых целей (например, борьба полиции с преступностью), тем выше распространность противозаконного насилия (к примеру, изнасилований). Иными словами, тенденцию к оправданию агрессии сложно ограничить той узкой сферой, где принято считать её оправданной. Вместо этого она легко переносится в другие сферы, размывая ограничения на применение насилия и тем самым повышает распространность насильственных преступлений. С психологической точки зрения важно учитывать, в какой мере оправдывающие насилие культурные нормы и стереотипы усваиваются личностью, насколько широко применяются для оправдания своих и чужих насильственных действий. В нашей стране исследованиями в этом направлении занимается С.Н. Ениколопов с коллегами [Ениколопов, Цибульский; Ениколопов, Чудова], опираясь на понятие легитимизации агрессии как процесса «обоснования приемлемости и оправданности различных форм агрессивного поведения путем атрибуции общественно одобряемого (легитимного) статуса» [Ениколопов, Цибульский: 92].

Рассматривая вероятные психологические факторы, поддерживающие оправдание или, наоборот, осуждение насилия, в первую очередь необходимо назвать моральные нормы и ценности. Действительно, нормы морали, предписывающие заботу о других людях и непричинение вреда, очевидно, противоречат оправданию насилия. Точно так же ценности универсализма (заботы о благополучии всех людей, защиты всего живого, терпимости) и благожелательности (заботы

о благополучии окружающих, доброты), скорее всего, сочетаются с осуждением любого насилия. В то же время известно, что моральные нормы и ценности не всегда осуждают агрессию: в частности, моральные нормы лояльности своей национальной или религиозной группе и почитания её лидеров могут поддерживать оправдание насилия в адрес других групп или «отступников», нарушителей норм своей группы. Точно так же консервативные ценности (сохранения и почитания культурных и религиозных традиций) могут в некоторых ситуациях поддерживать и оправдывать насилие к тем, кто является нарушителем норм и традиций или просто не почитающим эти традиции «чужаком». Таким образом, вероятная противоречивая связь моральных норм и ценностей с легитимизацией насилия и экстремистских установок представляется достаточно сложной и требует специального исследования.

Учитывая тот факт, что насилие в общественной жизни регламентируется и ограничивается законом, в ходе анализа психологических факторов легитимизации насилия важно учитывать особенности правового сознания. Правовой нигилизм как негативное отношение к закону и практике его применения, отрицание верховенства закона может оказаться одним из важных факторов легитимизации насилия в политической сфере.

Таким образом, целью данного исследования стал анализ связи экстремистских установок (включая националистические, фанатические, ксенофобские установки, а также легитимизацию политического и протестного насилия) с моральными основаниями, базовыми ценностями и правовым нигилизмом. Для достижения поставленной цели потребовалась разработка шкалы легитимизации протестного насилия с предварительным анализом её структуры, надёжности и валидности.

Гипотезы. Экстремистские установки и легитимизация насилия в политической сфере связаны с моральными нормами и ценностями: индивидуализирующие моральные основания, включающие нормы заботы и справедливости, а также ценности самопреодоления (универсализма и благожелательности) противостоят экстремизму и оправданию насилия. В то же время включающие нормы лояльности группе, уважения, чистоты, сплачивающие моральные основания, поддерживают экстремистские установки и легитимизацию политического насилия. Правовой нигилизм также является фактором, поддерживающим легитимизацию политического насилия и экстремистские установки.

Методы и выборка. Для измерения экстремистских установок использовался соответствующий опросник К.В. Злоказова [Злоказов]. В данном исследовании применялись три шкалы из четырёх, входящих в опросник: национализм, ксенофобия и фанатизм (религиозный). Шкала авторитаризма не использовалась ввиду того, что ранее она по-

казала неудовлетворительную надёжность [Сычев, Жихарева].

Для оценки легитимизации политического насилия использовалась соответствующая шкала из опросника легитимизации агрессии (ЛА-44) С.Н. Ениколопова и Н.П. Цибульского [Ениколопов, Цибульский]. Надёжность шкалы в данном исследовании (коэффициент α Кронбаха) составила 0,75. Утверждения, входящие в эту шкалу, характеризуют степень принятия и оправдания насилия в разных сферах политической жизни: в отношениях с другими странами, поддержании порядка внутри страны, использовании насилия (смертной казни) как уголовного наказания и пр. Подобный состав шкалы затрудняет анализ отношения к конкретным проявлениям политического насилия. По этой причине в дополнение к этой методике нами была составлена аналогичная шкала, более узкая по содержанию, из пяти утверждений, предназначенная для оценки склонности к оправданию насилия в ходе политических протестов (текст заданий см. на рис.). В обеих шкалах использовалась семибалльная шкала ответов. Надёжность и факторная структура предложенной шкалы легитимизации протестного насилия подробно рассмотрена далее.

Особенности моральной сферы личности оценивались с помощью опросника моральных оснований [Сычев, Протасова, Белоусов; Graham et al.], включающего пять первичных шкал (здесь и далее в скобках приведены полученные в данном исследовании коэффициенты надёжности α Кронбаха): забота (0,69), справедливость (0,66), лояльность (0,68), уважение (0,72), чистота (0,66). Кроме того, опросник включает два более общих показателя: индивидуализирующие моральные основания (0,81), сплачивающие моральные основания (0,84).

Ценности измерялись с помощью сокращённой версии опросника Ш. Шварца, применявшейся в анкете Европейского социального исследования (ESS-21) [Европейское Социальное Исследование]. Методика включает в себя 21 пункт и позволяет оценить 10 базовых ценностей, а также четыре ценности высшего порядка: ценности открытости изменениям (0,70), ценности сохранения (0,62), ценности самоутверждения (0,81) и ценности самопреодоления (0,66). При анализе данных использовались только последние четыре шкалы, показавшие приемлемую для исследовательских целей надёжность.

Для оценки правового сознания использовался опросник правового нигилизма [Протасова, Сычев, Аношкин], включающий шкалы идеологического правового нигилизма как неверия в закон, отрицание института права как такового (0,75) и прагматического правового нигилизма как недоверия к правоохранительным органам и правоприменительной практике (0,73).

Выборку составили 114 студентов 1–2 курсов АГПУ им. В.М. Шукшина в возрасте от 18 до 26

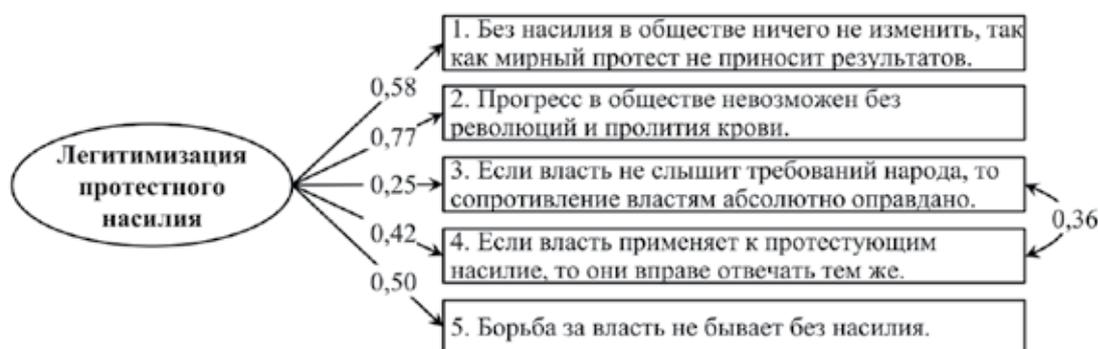


Рис. 1. Структурная модель шкалы легитимизации протестного насилия (все приведенные коэффициенты значимы при $p \leq 0,05$; остатки опущены для упрощения рисунка)

Таблица 1

Корреляции экстремистских установок с моральными основаниями, базовыми ценностями и правовым нигилизмом ($N = 114$)

Шкалы и показатели	Экстремистские установки			Легитимизация насилия	
	Национализм	Ксенофобия	Фанатизм	Политического	Протестного
<i>Моральные основания</i>					
Забота	-0,28**	-0,18	-0,09	-0,20*	-0,17
Справедливость	-0,26**	-0,19*	-0,15	-0,14	-0,07
Лояльность	0,18	0,15	0,21*	0,31***	0,13
Уважение	0,22*	0,21*	0,35***	0,18	-0,09
Чистота	0,07	0,09	0,21*	0,05	-0,05
Индивидуализирующие моральные основания	-0,29**	-0,20*	-0,13	-0,19*	-0,13
Сплывающие моральные основания	0,19*	0,18	0,31***	0,21*	-0,01
<i>Базовые ценности</i>					
Ценности сохранения	0,15	0,19	0,10	0,18	-0,04
Ценности открытости изменениям	-0,06	-0,17	-0,24**	-0,14	0,01
Ценности самоутверждения	0,14	0,08	0,04	0,15	0,16
Ценности самопреодоления	-0,29**	-0,13	-0,07	-0,31***	-0,18
<i>Правовой нигилизм</i>					
Идеологический правовой нигилизм	0,22*	0,16	-0,04	0,39***	0,42***
Прагматический правовой нигилизм	0,08	0,05	-0,10	0,35***	0,47***
Среднее значение	1,44	1,37	1,57	2,51	3,19
Стандартное отклонение	0,49	0,51	0,62	0,86	1,17
Надежность (α -Кронбаха)	0,67	0,65	0,71	0,75	0,66

Примечания: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$.

лет (среднее значение $M = 18,79$; стандартное отклонение $SD = 1,44$), из них 27 % мужчин. Статистическая обработка результатов проводилась с использованием программы Mrplus 8 и среды разработки R.

Результаты и обсуждение. Для анализа структуры предложенной шкалы легитимизации протестного насилия сначала был выполнен exploratory факторный анализ методом минимальных остатков. По критерию каменистой осыпи лучшим представляется однофакторное решение, объясняющее 30 % дисперсии, при этом факторные нагрузки на общий фактор лежат в пределах 0,39–0,67. При опоре на результаты параллельного анализа выделяется два умеренно коррелирующих между

собой фактора ($r = 0,39$), объясняющих 49 % дисперсии. При этом второй фактор состоит из двух пунктов (№ 3 и 4), что позволяет предположить наличие корреляции их остатков. Предположение об однофакторной структуре шкалы с корреляцией остатков пунктов 3 и 4 было проверено в ходе confirmatory факторного анализа. Оценка однофакторной модели с коррелирующими пунктами 3 и 4 (рис. 1) показала хорошее соответствие данным: $\chi^2 = 3,32$; $df = 4$; $p = 0,506$; CFI = 1,000; TLI = 1,027; RMSEA = 0,000; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,000–0,130; PCLOSE = 0,637; $N = 114$. При этом один пункт (№ 3) показывает невысокую факторную нагрузку на общий фак-

тор (0,25), что говорит о необходимости доработки шкалы в следующих исследованиях. В целом результаты проведенного анализа шкалы легитимизации протестного насилия подтверждают её однофакторную структуру.

Значение коэффициента α -Кронбаха для предложенной шкалы составило 0,66, что указывает на невысокую, но приемлемую для исследовательских целей надежность [DeVellis]. В пользу валидности этой шкалы свидетельствует высокая корреляция ($r = 0,62$; $p \leq 0,001$) со шкалой легитимизации политического насилия, измеряющей аналогичный более общий конструкт. Таким образом, полученные предварительные оценки психометрических характеристик шкалы позволяют сделать вывод о возможности её использования в исследовательских целях.

Приведенные в таблице (табл. 1) корреляции свидетельствуют о наличии множества связей между изучаемыми показателями. Национализм показывает обратные связи с заботой и справедливостью при наличии прямой связи с уважением. Соответствующие связи национализма обнаружались также с общими показателями индивидуализирующих и спланивающих моральных оснований. Национализм также показывает обратную корреляцию с ценностями самопреодоления и прямую – с идеологическим правовым нигилизмом. Эти связи указывают на то, что националистические установки поддерживаются моральными нормами уважения авторитетов и традиций при слабости веры в закон и право. Противостоят националистическим установкам моральные нормы и ценности заботы о слабых и беззащитных, равного и объективного отношения ко всем людям, альтруистические ценности, связанные с преодолением узких собственных интересов во имя блага других людей.

Ксенофобия аналогичным образом показывает обратную связь со справедливостью и индивидуализирующими моральными основаниями в целом, а также прямую связь с уважением. Это означает, что ксенофобские установки также поддерживаются моральными нормами уважения авторитетов и традиций при слабости моральных норм справедливого и равного отношения ко всем людям.

Фанатизм показал статистически значимые прямые связи со всеми спланивающими моральными основаниями и их агрегированным показателем, а также обратную связь с ценностями открытости изменениям. Следовательно, религиозный фанатизм сочетается с отрицанием ценности нового опыта, перемен и хорошо согласуется со спланивающими моральными основаниями, которые, с одной стороны, могут быть следствием высокой религиозности, а с другой стороны, могут одновременно поддерживать и укреплять фанатизм в результате чрезмерной приверженности ценностям своей религиозной группы.

Переходя к анализу легитимизации насилия, необходимо в первую очередь отметить, что её показатели демонстрируют умеренную связь лишь с некоторыми экстремистскими установками, измеренными с помощью методики К.В. Злоказова. В частности, легитимизация политического насилия коррелирует с национализмом ($r = 0,41$; $p \leq 0,001$) и ксенофобией ($r = 0,22$; $p \leq 0,05$), а легитимизация протестного насилия – только с национализмом ($r = 0,25$; $p \leq 0,01$). Это может означать, что легитимизация насилия, будучи умеренно связанной с другими экстремистскими установками, выступает в качестве самостоятельного конструкта, обладающего особым содержанием.

Вместе с тем связи легитимизации политического насилия с другими показателями аналогичны тем, которые демонстрируют националистические установки. Обнаружены статистически значимые обратные связи с индивидуализирующими моральными основаниями в целом и, в частности, заботой, а также прямые связи со спланивающими моральными основаниями в целом и, в частности, с лояльностью. Подобно националистическим установкам легитимизация политического насилия обратно связана с ценностями самопреодоления, а его прямая связь с правовым нигилизмом касается как идеологического, так и прагматического нигилизма. Таким образом, можно сказать, что ценностные и моральные основы являются довольно сходными, общими как для националистических установок, так и для легитимизации политического насилия. В то же время, несмотря на тесную связь легитимизации политического и протестного насилия ($r = 0,62$; $p \leq 0,001$), последняя демонстрирует иной паттерн связей: она вовсе не связана с особенностями моральной и ценностной сфер личности, но при этом существенно коррелирует с обеими формами правового нигилизма. Следовательно, единственным, но весьма существенным фактором легитимизации протестного насилия является высокий уровень правового нигилизма.

Выводы:

1. Экстремистские установки молодежи связаны с особенностями моральной сферы личности. Фанатизм и национализм поддерживаются спланивающими моральными основаниями (прежде всего, уважением к авторитетам и традициям), в то время как национализму и ксенофобии противостоят индивидуализирующие моральные основания (забота и справедливость).

2. Легитимизация политического насилия как один из элементов экстремистского мировоззрения также поддерживается спланивающими моральными основаниями (в первую очередь, лояльностью), в то время как индивидуализирующие моральные основания ей противостоят.

3. Национализму и легитимизации политического насилия противостоят ценности самопреодоления, включающие заботу, доброту, терпимость.

Религиозному фанатизму противостоят ценности открытости изменениям.

4. Правовой нигилизм поддерживает националистические установки, а также легитимизацию политического насилия в целом и насилия в ходе политических протестов в частности.

Список литературы

Давыдов Д.Г. Личностные диспозиции насильственного экстремизма // Психология и право. 2017. Т. 7, № 1. С. 106–121. DOI 10.17759/psylaw.2017070109.

Европейское Социальное Исследование в России. URL: <http://www.ess-ru.ru> (дата обращения: 24.10.2020).

Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П. Изучение взаимосвязи легитимизации насилия и склонности к агрессивным формам поведения // Психологическая наука и образование. 2008. № 1. С. 90–98.

Ениколопов С.Н., Чудова Н.В. Агрессивность и имплицитная теория насилия // Прикладная юридическая психология. 2017. № 2. С. 18–26.

Злоказов К.В. Экстремистские установки в молодежной среде: психологические особенности и метод их исследования. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2014. 80 с.

Протасова И.Н., Сычев О.А., Аношкин И.В. Ценностные и моральные основы правового нигилизма молодежи // Психология и право. 2020. Т. 10, № 3. С. 158–173. DOI 10.17759/psylaw.2020100311.

Сычев О.А., Жихарева Е.В. Взаимосвязь особенностей моральной сферы и экстремистских установок в студенческой среде // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22, № 1. С. 185–193. DOI: 10.21603/2078-8975-2020-22-1-185-193.

Сычев О.А., Протасова И.Н., Белоусов К.И. Диагностика моральных оснований: апробация русскоязычной версии опросника MFQ // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15, № 3. С. 88–115. DOI 10.21702/rpj.2018.3.5.

Baron L., Straus M.A., Jaffee D. Legitimate Violence, Violent Attitudes, and Rape: A Test of the Cultural Spillover Theory. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1988, vol. 528 (1), pp. 79–110. DOI 10.1111/j.1749-6632.1988.tb50853.x.

DeVellis R.F. Scale development: theory and applications. Scale development. Newbury Park, Calif. Sage, 1991, 121 p.

Graham J., Nosek B.A., Haidt J., Iyer R., Koleva S., Ditto P.H. Mapping the Moral Domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2011, vol. 101, pp. 366–385. DOI 10.1037/a0021847.

Kruglanski A.W., Gelfand M.J., Bélanger J.J., Sheveland A., Hetiarachchi M., Gunaratna R. The psychology of radicalization and deradicalization: How significance quest impacts violent extremism. *Political Psychology*, 2014, vol. 35, pp. 69–93. DOI 10.1111/pops.12163.

McCauley C., Moskaleiko S. Mechanisms of political radicalization: Pathways toward terrorism. *Terrorism and political violence*, 2008, vol. 20, № 3, pp. 415–433.

Stankov L. Militant extremist mind-set: Provocation, Vile World, and Divine Power. *Psychological assessment*, 2010, vol. 22 (1), pp. 70–86. DOI 10.1037/a0016925.

References

Davydov D.G. *Lichnostnye dispozitsii nasil'stvennogo ekstremizma* [The personal dispositions of violent extremism]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law], 2017, vol. 7, № 1, pp. 106–121. (In Russ.). DOI:10.17759/psylaw.2017070109.

Evropeiskoe Sotsial'noe Issledovanie v Rossii [European Social Survey in Russia]. URL: <http://www.ess-ru.ru> (access date: 24.10.2020). (In Russ.).

Enikolopov S.N., Tsibul'skii N.P. *Izuchenie vzaimosvazi legitimizatsii nasiliia i sklonnosti k agressivnym formam povedeniia* [Research on the Connection between Legitimization of Violence and Tendency towards Aggressive Behaviour]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2008, № 1, pp. 90–98. (In Russ.).

Enikolopov S.N., Chudova N.V. *Agressivnost' i implitsitnaia teoriia nasiliia* [Aggressiveness and the implicit theory of violence]. *Prikladnaia iuridicheskaiia psikhologiya* [Applied Legal Psychology], 2017, № 2, pp. 18–26. (In Russ.).

Zlokazov K.V. *Ekstremistskie ustanovki v molodezhnoi srede: psikhologicheskie osobennosti i metod ikh issledovaniia* [Extremist attitudes among youth: psychological characteristics and the method of their research]. Ekaterinburg, Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet Publ., 2014, 80 p. (In Russ.).

Protasova I.N., Sychev O.A., Anoshkin I.V. *Tsennostnye i moral'nye osnovy pravovogo nigilizma molodezhi* [Values-related and Moral Foundations of legal Nihilism of Youth]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law], 2020, vol. 10, № 3, pp. 158–173. (In Russ.). DOI 10.17759/psylaw.2020100311.

Sychev O.A., Zhikhareva E.V. *Vzaimosviaz' osobennostei moral'noi sfery i ekstremistskikh ustanovok v studencheskoi srede* [Moral Foundations vs. Extremist Attitudes in University Students]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kemerovo State University], 2020, vol. 22, № 1, pp. 185–193. (In Russ.). DOI 10.21603/2078-8975-2020-22-1-185-193.

Sychev O.A., Protasova I.N., Belousov K.I. *Diagnostika moral'nykh osnovanii: aprobatsiia russkoiazychnoi versii oprosnika MFQ* [Diagnosing Moral Foundations: Testing of the Russian Version of the Moral Foundations Questionnaire]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal* [Russian Psychological Journal], 2018, vol. 15, № 3, pp. 88–115. (In Russ.). DOI 10.21702/rpj.2018.3.5.

**ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЦЕННОСТИ И ЗНАЧЕНИИ В СТРУКТУРЕ ВАНДАЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ:
ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**

*Работа выполнена при поддержке Российского научного фонда,
проект 17-18-01278*

Статья посвящена вопросу прогнозирования и профилактики городского вандализма, описывает исследование влияния компонент вандального действия на представление субъекта о готовности к вандализму. В статье описывается современное состояние исследований компонентов вандального действия – мотивов, установок, представлений. Показано, что теоретическим основанием для исследования внутреннего плана вандальных действий может выступать деятельностный подход. На его основе определяется теоретическая модель, включающая мотив вандального действия и представления, регулирующие его воплощение. Таковыми выступают субъективная ценность вандального действия и значение, которое субъект придает вандальному действию. Описывается организация, процедура и результаты эмпирического исследования представлений о вандальном действии. На выборке молодежи, проживающей в 106 российских городах (n = 650 человек), изучаются отношения между субъективными представлениями о способности к совершению вандального действия, его мотивах, приписываемой ценности и значении. Результаты показывают наличие сопряженного влияния данных представлений на субъективную способность к вандальному действию. Их интерпретация демонстрирует наличие противоположных подходов к оценке вандализма – от неприятия к принятию. Делается вывод о необходимости дальнейшей эмпирической проверки роли ценности и значения в детерминации и регуляции вандализма.

Ключевые слова: вандализм, представления о вандализме, оценка вандализма, городская среда, социальное поведение, представление о пространстве

Информация об авторах: Злоказов Кирилл Витальевич, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0664-8444>, кандидат психологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

E-mail: zkirvit@yandex.ru

Дата поступления статьи: 12.09.2020

Для цитирования: Злоказов К.В. Представление о ценности и значении в структуре вандального действия: эмпирическое исследование // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 80-85. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-80-85>

Kirill V. Zlokazov
The Urals State Pedagogic University

**REPRESENTATION OF VALUE AND MEANING IN THE STRUCTURE OF VANDALISM:
AN EMPIRICAL STUDY**

*This work was supported by the Russian Science Foundation,
project 17-18-01278*

The article is devoted to predicting and preventing urban vandalism. In the article described current state of research on structure of vandalism – motives, attitudes, ideas. It is shown that the activity approach can serve as a theoretical basis for study of the internal plan of vandal actions. On its basis, a theoretical model is determined, including the motive of vandalism and the ideas that regulate its implementation. These are the subjective value of vandal action and value that subject attaches to vandal action. The organisation, procedure and results of empirical research are described. Using a sample of young people living in 106 Russian cities (n = 650 people), we study the relationship between subjective ideas about the ability to commit a vandal act, its motives, attributed value and meaning. The results show that there is a conjugate effect of these representations on subjective ability to behave like a vandal. Their interpretation shows the presence of opposite approaches to the assessment of vandalism – from rejection to acceptance.

Keywords: vandalism, perceptions of vandalism, assessment of vandalism, urban environment, social behaviour, social space

Information about the authors: Kirill V. Zlokazov, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0664-8444>, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, the Urals State Pedagogic University, Yekaterinburg, Russia

E-mail: zkirvit@yandex.ru

Article received: December 12, 2019

For citation: Zlokazov K.V. Representation of value and meaning in the structure of vandalism: an empirical study. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 80-85 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-80-85>

Вандальное поведение в последние годы становится актуальной проблемой, тревожащей горожан. Объяснением этому выступают, с одной стороны, темпы расширения городской среды, а с другой – появление сообществ городских жителей – домов, кварталов, районов в интернет-пространстве. Все чаще городские жители обсуждают разрушения, причиняемые внутрименовому и дворовому имуществу, выражая недовольство, ищут пути противодействия. Поскольку проблема вандализма сейчас не имеет однозначного практического решения, научное исследование может позволить определить стратегии и меры пресечения вандальных практик.

Внимание к вандальному поведению имеет и научный интерес. Научная актуальность изучения вандализма заключается в отсутствии представлений о механизме вандального действия. Существующие сейчас концепции предлагают разные объяснения побуждений к вандализму и регуляторов вандального поведения. Предполагается, что вандализм порождается творчеством и самовыражением молодежи [Гурова: 76], следствием напряжения [Afshani: 729] или городского стресса [Lewis: 336]. В криминальной психологии вандализм рассматривается аналогом хулиганства и объясняется антиобщественным отношением личности, пренебрежением общественными нормами [Canter: 277].

Научная необходимость изучения вандализма обоснована не только задачей интеграции существующих концепций вандального поведения, но и разработкой стратегии его профилактики. Современные концепции профилактики вандализма достаточно широки. Предлагаемый в них инструментарий варьируется от мер карательного (уголовного и административного характера) и повышения антивандальной защищенности городских объектов до вовлечения горожан в заботу о городской среде [Cecato, Haining: 1651]. Вместе с тем их неспособность снижать вандальные проявления также стимулирует исследовательский интерес к профилактике вандализма.

В данной статье обсуждается и эмпирически изучается представление личности относительно допустимости вандализма. Предполагается, что данное представление определяет восприятие и оценку вандализма, а также регулирует представление о допустимости вандальных действий.

Цель статьи – обобщить эмпирические сведения о составляющих вандального действия (мотивов, ценности и значения) и определить их влияние на субъективную способность к совершению вандализма. Исследование основывается на предположении о том, что способность к совершению вандальных действий базируется на конкретных мотивах, преобладании субъективной ценности вандализма над ценностью разрушаемой среды, а

также ориентацией субъекта на приписывание значения вандальным действиям других людей.

Структура статьи отражает задачи, решаемые для достижения цели. В теоретической части статьи показаны предпосылки для концептуализации субъективных компонент вандального действия. Посредством анализа научных публикаций определяются и описываются ее компоненты – мотивация вандальных действий, признание ценности вандального повреждения объекта городской среды и придание определенного значения вандальным действиям. Эмпирическое исследование раскрывает отношения между данными компонентами, показывая их влияние на оценку личностью своей способности к совершению вандальных действий. В завершении статьи формулируются выводы о факторах, обуславливающих оценку вандализма молодежью.

Представления о структуре вандального действия. Теоретическим основанием исследования вандального действия в рамках данной статьи выступает теория деятельности (А.Н. Леонтьев). Аргументами в пользу ее выбора являются: во-первых, соответствие ее предметной области проводимому исследованию, во-вторых, экспериментальная, эмпирическая обоснованность данных положений, показывающая перспективы применения для объяснения психологической структуры действий. Использование положений деятельностного подхода позволяет раскрыть роль внутреннего, осознаваемого субъектом представления о различных компонентах вандального действия. С его позиций структура вандального действия имеет субъективный внутренний план и предполагает осознание причин вандального действия – мотива, его цели, планирования действий по вандальному повреждению и обоснование выбора средств для достижения результата. Схожим образом внутренняя структура действия описывается в концепции «Теория спланированного поведения» I. Azjen [Ajzen: 181]. Обе теоретические модели близки друг другу в части основных компонент субъективного плана действия: побуждения к действию (мотива) и психических образований его регуляции. Но в описании регуляторов действия концепция спланированного поведения сосредотачивается не только на ценностях, но учитывает роль оценки, даваемой социальным окружением действию личности. Итак, руководствуясь деятельностным подходом, вандальное действие можно представить в виде двух компонент – мотива и регуляторов, обеспечивающих его осуществление.

В эмпирических исследованиях вандального поведения мотивационные и регуляторные компоненты вандального действия активно изучаются. В частности, И.В. Воробьевой и О.В. Кружковой предложена типология мотивов вандального поведения молодежи, характеризующая десять видов мотивов – от корысти до скуки [Воробьев, Кружко-

ва: 38]. S. Cohen проанализировал мотивы уничтожения имущества, описав шесть причин вандализма – от тактического замысла до выражения гнева и разочарования [Cohen: 54]. Помимо комплексных описаний вандальных мотивов распространены объяснения частных форм вандализма (от граффити до разрушения культурных ценностей). В них ключевым мотивом называется намеренное противопоставление обществу [Başer, Kırhoğlu, Mavili: 17].

Рассматривая научные представления о регуляции вандального действия, отметим, что регуляторы вандализма представляются по аналогии с регуляторами антиобщественного поведения. Так, вероятность вандального действия объясняется низким уровнем правосознания [Гурова: 79], криминальным влиянием сверстников [Nijhof K.S. et al: 302], влиянием социального окружения [Kruzhkova, Vorobyeva, Zhdanova: 170], враждебным отношением и конфликтами с друзьями, сверстниками [Van Ouytsel, Ponnet, Walrave: 68]. В данных исследованиях регуляция связывается с социальным неблагополучием личности, поскольку в исследованиях вандализм выступает разрушительной реакцией на неприятие личности со стороны социального окружения.

Второе направление регуляции учитывает роль субъективной позиции личности. Анализируя работы, раскрывающие осознанную оценку вандального действия, можно заметить внимание личности к оценке способности вандализма реализовать мотив. Например, убеждение подростков о возможности причинения вреда чужой собственности объясняется ценностью возмездия, важностью привлечения внимания, острой необходимостью контролировать ситуацию [Šakić, Franc., Mlačić: 282]. По мнению субъекта, именно вандальное поведение позволяет достичь этого наилучшим образом. Следует полагать, что допустимость вандального действия для личности определяется его ценностью, превышающей ценность других действий. Соответственно, выяснение отношения между мотивом и ценностью вандального действия может быть продуктивным для прогнозирования способности к его осуществлению.

Развивая это предположение, уточним его необходимостью выяснения значения, приписываемого вандальному действию социальным окружением. Будучи публичным, вандальное действие может быть не понято окружающими людьми. Например, вандальная месть или вандальная креативность может быть не замечена окружающими, соответственно, побуждающий ее мотив не будет удовлетворен. Поэтому важно выявить представление личности о способности вандального действия символически репрезентировать его причину окружающим. Для этого сам субъект должен интересоваться вандальными повреждениями, распознавать причины их возникновения, понимать их значение.

Подводя итоги изложению представлений о внутренней структуре вандального действия, сформулируем положения, перенесенные нами в эмпирическое исследование. Использование в качестве теоретической основы исследования положений деятельностного подхода позволяет обратиться к внутренним компонентам структуры вандального действия. В качестве таковых в работе рассматриваются мотив, побуждающий вандальное действие, а также представления, регулирующие предпочтение вандального действия другим видам действий. Ими выступают субъективное представление о ценности вандального действия и социальном значении вандальных действий.

Эмпирическое исследование. Целью являлось определение влияния трех компонент вандального действия на субъективное мнение о способности к его совершению. В качестве компонент внутреннего плана вандального действия изучались представления: а) о мотиве вандальных действий; б) о ценности вандального воздействия; в) о значении вандального действия.

Процедура исследования. Обследуемым предъявлялся набор фотографий вандальных действий (вандалных повреждений памятника, стены многоквартирного дома, личного автотранспорта), а также проводился опрос с помощью специально разработанной анкеты. Применялись две эквивалентные формы анкеты – бланковая и интернет-анкета. Интернет-анкета разрабатывалась на основании технологий, предоставленных в публичное пользование ООО «Гугл» (Google International) – «Гугл Формы» (Google Form). Общий объем анкеты – 9 вопросов. Из-за социальной значимости обследования анкетирование проводилось анонимно, персональные данные не собирались.

Выборка исследования. Общий объем выборки – 650 человек (48 % мужчины), средний возраст 21,9 лет. В исследовании принимали участие: обучающиеся, проживающие в двух федеральных центрах, – г. Москве и г. Санкт-Петербурге, жители 27 областных центров с населением от 500 тыс. человек до 2 млн человек, жители 47 городов с населением от 100 тыс. человек до 500 тыс. человек, жители 30 малых городов и поселков городского типа.

Метод сбора информации. Исследование субъективного представления о вандализме у горожан проводилось методом самоотчета – анкеты, нацеленной на сбор информации о мотиве вандализма, значении вандальных действий, ценности вандальных действий и готовности к совершению вандальных действий.

1. Мотивы вандализма изучались с помощью открытого вопроса: «Что, по Вашему мнению, побудило сделать такие действия (повреждения, надписи)?» Ответы обследуемых о мотивах обобщались в два показателя – содержание мотивов, интенсивность мотивов. Содержание мотивов анализируются

лось с помощью категорийного контент-анализа, позволившего упорядочить 82 % ответов (533 ответа). 18 % (117 человек) не дали ответа либо сформулировали его в неинтерпретируемом виде. Исходя из полученных ответов были определены следующие виды мотивов, побуждающих вандализм: а) эмоциональные мотивы (весело, страшно, грустно, обидно) (43 % ответов); б) коммуникативные мотивы (сообщить, рассказать) (21 % ответов); в) личностные мотивы (одиночество, самодемонстрация, самореализация) (18 % ответов). Кроме содержания оценивался показатель интенсивности мотивации. Он определялся путем суммирования мотивов, которые перечислял анкетированный. Как правило, обследуемые называли от 2 до 3 мотивов. Доля таких ответов в выборке была более 70 %. Характеристики распределения ответов: ср. значение – 2,1; стандартное отклонение (далее – SD) = 1,3.

2. Значение вандальных действий изучалось с помощью закрытого вопроса («Имеют ли какое-либо значение данные действия (повреждения, надписи)?») с вариантами ответа «Не имеют», «Затрудняюсь ответить», «Имеют», кодируемыми в трёхбалльной шкале. Статистики ответов: ср. знач. = 1,4, SD = 0,72. Разброс – 2 балла.

3. Ценность вандальных действий измерялась закрытым вопросом «Нравится ли Вам новый вид объекта, подвергшегося вандальному воздействию?» Варианты ответа – «Не нравятся», «Затрудняюсь ответить», «Нравятся») – кодировались в трёхбалльной шкале. Статистики ответов: ср. знач. = 1,1, SD = 0,91.

4. Субъективная способность к вандальным действиям («Способны ли Вы к совершению подобных вандальных действий?»); варианты ответа: «Не способен», «Затрудняюсь ответить», «Думаю, что способен»). Ответы распределились следующим образом («Не способен» – 54 %, «Затрудняюсь ответить» – 12 %, «Думаю, что способен» – 34 %). В дальнейшем анализе участвовали записи с ответами «Не способен» и «Думаю, что способен».

Гипотеза исследования заключалась в наличии совместного влияния переменных «Присвоение

значения вандальным действиям», «Присвоение ценности вандальным действиям» и «Количества мотивов вандализма» на переменную «Способность к вандальным действиям».

Методы обработки результатов. Обработка данных производилась методами дескриптивной параметрической статистики, выявление различий устанавливалось методом t-критерия Стьюдента, оценка эффекта влияния нескольких переменных изучалась с помощью многофакторного дисперсионного анализа. Статистические вычисления проводились в программе JASP.

Результаты исследования. Данные исследования структурировались для определения влияния переменных «Присвоение значения вандальным действиям» и «Присвоение ценности вандальным действиям» на показатель, оценивающий субъективную способность к вандализму.

С этой целью были определены две группы обследуемых – признающих свою способность совершения вандальных действий и отрицающих такую способность. В каждой из групп оценивались средние значения и стандартные отклонения переменных, определялась значимость различий между группами. Результаты представлены в таблице 1.

Оценка различий показала, что переменные «Присвоение значения вандальным действиям», «Присвоение ценности вандальным действиям» и «Количество мотивов вандализма» статистически различаются в группах обследуемых, разделенных по субъективной способности к вандальным действиям.

Это позволило перейти к проверке основной гипотезы исследования – оценке сопряженного влияния переменных внутреннего плана вандального действия. Проверка проводилась многофакторным дисперсионным анализом (ANOVA). Он продемонстрировал отсутствие взаимного влияния всех переменных ($p > 0,61$) на способность к вандализму. Вместе с тем переменные «Присвоение значения вандальным действиям» и «Присвоение ценности вандальным действиям» все же влияют на переменную «Способность к вандальным действиям» ($F_{(1,511)} = 3,78$; $p = 0,05$; $\varepsilon^2 = 0,06$; оценка мощ-

Таблица 1

Переменные исследования и их значения

Переменные и их характеристики		Субъективная способность к вандальным действиям				Статистическая значимость различий между группами
		«Неспособен»		«Способен»		
		Mx	SD	Mx	SD	
Присвоение значения вандальным действиям	Есть значение	1,2	0,41	1,7	0,31	$p < 0,05^*$
	Нет значения	1,1	0,39	1,4	0,17	$p > 0,2$
Присвоение ценности вандальным действиям	Ценны	1,2	0,84	2,7	0,72	$p < 0,01^{***}$
	Обесценены	1,4	0,40	1,3	0,64	$p > 0,7$
Количество мотивов вандализма		1,6	0,23	2,4	1,04	$p > 0,05^*$

Примечание: для оценки различий использовался t-тест Стьюдента; гомогенность дисперсий оценивалась тестом Ливена.

ности = 0,62 (при $\alpha = 0,05$). Переменная «Количество мотивов вандальных действий» не оказывает совместного эффекта с данными переменными.

Обсуждение результатов. Основным результатом выступило обнаружение взаимного влияния двух переменных «Присвоение ценностей вандальным действиям» и «Присвоение значений вандальным действиям» на переменную «Способность к вандальным действиям». Этот результат в целом соответствует предположениям о возможности прогнозирования поведения на основе представлений и установок относительно его ценности и социальной значимости [Armitage, Conner: 480]. Вместе с тем полученный в исследовании эффект является локальным, поскольку он не наблюдается внутри групп, дифференцируемых нами по критерию способности к вандальным действиям. Исходя из результата следует, что лица, считающие себя способными (либо не способными) к вандализму, но по-разному оценивающие его, не отличаются друг от друга.

Соответственно, критерии придания ценности вандальным действиям и значения вандальным повреждениям являются признаком, характеризующим крайние по противоположности взгляды на вандализм, исходя из готовности его совершить. Первая точка зрения обесценивает вандализм и игнорирует его в городской среде. Приверженцы этих взглядов отрицают свою способность к вандальным действиям. Вторая точка зрения приписывает значение вандальным повреждениям и считает их более ценными, чем городская среда. Представители этой точки зрения считают себя готовыми к вандализму.

Вместе с тем выявленный эффект показывает, что мнение о вандализме не является контрастным. По-видимому, отрицание вандальных действий либо их принятие разделены несколькими промежуточными представлениями, заполняющими пространство между отрицанием и принятием вандализма. В поддержку этого предположения могут выступить различия в количестве мотивов вандальных действий, присущие группам, различающимся по критерию ценности и значения вандализма.

В исследовании установлено, что лица, различающиеся признанием ценности вандальных действий, называют схожее количество мотивов, а лица, усматривающие значение в вандальных повреждениях, называют больше мотивов, чем те, кто не видит в вандализме какого-либо значения. Таким образом, и ценящие, и обесценивающие вандализм обследуемые приводят схожее количество мотивов, объясняющих вандализм. А обследуемые, склонные разбираться в значении вандальных повреждений, приписывают большее количество мотивов, чем опрошенные, игнорирующие какое-либо значение вандализма.

Можно предположить, что придание значения вандальным повреждениям свидетельствует о праг-

матическом измерении вандального действия. В прагматическом контексте вандальные действия выступают способом удовлетворения рутинных, утилитарных потребностей горожан. Например, нанесение надписей на стены для привлечения внимания, выбрасывание мусора для экономии личного времени, хищение имущества общего пользования – в целях возмещения утраченного. По-видимому, прагматическое измерение располагается между крайними взглядами на вандализм, задаваемыми его ценностью и значимостью, мотивируется эффективностью вандальных действий в удовлетворении сиюминутных побуждений.

Заключение. Представленное эмпирическое исследование закрепляло теоретическую модель субъективных компонент вандальных действий, сформированную на основе теоретических положений деятельностного подхода. Результаты показали наличие сложных отношений, обуславливающих признание способности к совершению вандальных действий, двумя переменными – приданием им значений и признанием их ценности, превышающей ценность поражаемого (разрушаемого) объекта. Выявленные конфигурации переменных позволили сформулировать предположение о наличии особого – прагматического – отношения горожан к вандализму, заполняющего субъективное пространство между признанием способности к его совершению и категорическим отрицанием такой возможности. Проверке данных предположений будут посвящены наши дальнейшие исследования.

Список литературы

- Воробьева И.В., Кружкова О.В.* Возможности диагностики мотивов вандального поведения // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2011. № 42 (259). С. 35–40.
- Гурова О.В.* Вандальное поведение подростков как правовая и психологическая проблема // Образование и наука. 2018. № 10. С. 76–94.
- Руденкин Д.В.* Считываемый образ вандализма в представлениях российской городской молодежи // Дискурс. 2017. № 10 (12). С. 96–104.
- Afshani J.* The Relationship between Self-Control and Vandalism among the First- and Second-Year High School Students at Yazd City. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 2015, № 5 (9), pp. 729–734.
- Ajzen I.* The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 1991, № 50, pp. 179–211.
- Armitage C.J., Conner M.* Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 2001, № 40, pp. 471–499.
- Başer D., Kırhoğlu M., Mavili Aktaş A.* Graffiti As An Expression Of Oneself In Adolescence:

A Qualitative Study From The Perspective of Social Work. *Journal of Society & Social Work*, 2014, № 25 (1), pp. 7–20.

Canter D. Vandalism, overview and prospect. Vandalism behavior and motivations. Amsterdam, Elsevier science publishers B. V., 1984, pp. 269–279.

Ceccato V., Haining R. Assessing the geography of vandalism: Evidence from a Swedish city. *Urban Studies*, 2005, № 4 (29), pp. 1637–1656.

Cohen S. Destruction of property: motives and meanings. *Vandalism*, ed. by C. Ward. London, The Architectural Press, 1973, pp. 23–53.

Kruzhkova O.V., Vorobyeva I.V., Zhdanova N.E. Adolescent vandalism: the role of the parent-child relationship in the development of destructive behavior. *Psychology in Russia, State of Art*, 2018, vol. 1, 11, pp. 168–182.

Lewis C.A. Comment: Healing in the Urban environment: A person/plant viewpoint. *Journal of the American Planning Association*, 1979, vol. 45, № 3, pp. 330–338.

Nijhof K.S., Scholte R.H.J., Overbeek G., Engels R.C.M.E. Friends' and adolescents' delinquency: The moderating role of social status and reciprocity of friendships. *Criminal Justice and Behavior*, 2010, № 37 (3), pp. 289–305.

Šakić V., Franc R., Mlačić B. Self-Expressed Tendency of Adolescents towards Social Deviations and Antisocial Behaviour. *Drustvena Istrazivanja*, 2002, № 2 (3), pp. 265–289.

Van Ouytsel J., Ponnet K., Walrave M. The associations of adolescents' dating violence victimization, well-being and engagement in risk behaviors. *Journal of adolescence*, 2017, № 55, pp. 66–71.

References

Vorob'eva I.V., Kruzhkova O.V. *Vozmozhnosti diagnostiki motivov vandal'nogo povedeniya* [Possibilities of diagnostics of motives of vandalism]. *Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psihologiya* [Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology], 2011, № 42 (259), pp. 35–40. (In Russ.)

Gurova O.V. *Vandal'noe povedenie podrostkov kak pravovaya i psihologicheskaya problema* [Adolescent vadalistic behavior as a legal and psychology problem]. *Obrazovanie i nauka* [Educational and Science], 2018, № 10, pp. 76–94. (In Russ.)

Rudenko D.V. *Schityvaemyj obraz vandalizma v predstavleniyah rossijskoj gorodskoj molodezhi* [The perceived image of vandalism in the perceptions of Russian urban youth]. *Diskurs* [Discurs], 2017, № 10 (12), pp. 96–104. (In Russ.)

Попова Ирина Викторовна
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
Серова Евгения Александровна
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

ФЕНОМЕН ЭМПАТИИ В ПОВЕДЕНИИ НАСЕЛЕНИЯ КАК СТИМУЛЯТОР ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ

В статье представлен анализ взаимосвязи эмпатии и просоциального поведения. Анализируется влияние уровня развития эмпатии на особенности просоциального поведения в личностном развитии. Проводится теоретический анализ феномена эмпатии и его влияния на просоциальное поведение с точки зрения междисциплинарного подхода. Рассматриваются исследования феномена просоциального поведения в рамках современных психологических доктрин. В статье приводятся результаты исследования, направленного на изучение влияния уровня эмпатии на формирование просоциального (помогающего) поведения. Исследование проводилось методом личного интервью. Опрос проводился по районированной квотной выборке, репрезентированной в соответствии с половозрастной и образовательной структурой населения г. Ярославля (n = 500 чел.). К основным выводам исследования можно отнести вывод о низком уровне поведенческой эмпатии, характеризующейся готовностью сочувствовать и помогать, руководствуясь эмоциональным соучастием. Можно говорить о корреляции эмпатийного потенциала личности и ее альтруистической направленности. Эмпатийный потенциал дает возможность предсказывать поведенческие реакции личности в реальной обстановке и представляет собой детерминанту формирования просоциального поведения. Принадлежность личности к социуму определяется его эмоциональными связями и оказывает влияние на формирование просоциального поведения.

Ключевые слова: эмпатия, просоциальное поведение, помогающее поведение, личность, социум, эмпатийный потенциал, милосердие

Информация об авторе: Попова Ирина Викторовна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1769-8885>, доктор социологических наук, доцент, зав. кафедрой социальных технологий, Ярославский государственный университет, г. Ярославль, Россия

E-mail: pivik@list.ru

Серова Евгения Александровна, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9159-8017>, старший преподаватель кафедры социальных технологий, Ярославский государственный университет, г. Ярославль, Россия

E-mail: Serova85@yandex.ru

Дата поступления статьи: 10.09.2020

Для цитирования: Попова И.В., Серова Е.А. Феномен эмпатии в поведении населения как стимулятор просоциального поведения в личностном развитии // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 86-91. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-86-91>

Irina V. Popova
Yaroslavl State University
Evgeniya A. Serova
Yaroslavl State University

THE PHENOMENON OF EMPATHY IN THE BEHAVIOUR OF THE POPULATION AS A STIMULATOR OF PROSOCIAL BEHAVIOUR IN PERSONAL DEVELOPMENT

The article analyses the role of empathy in motivating prosocial behaviour. The influence of the level of empathy development on the features of prosocial behaviour in personal development is analysed. A theoretical analysis of the phenomenon of empathy and its impact on prosocial behaviour is carried out from the point of view of an interdisciplinary approach. Studies of the prosocial behaviour phenomenon in the framework of modern psychological doctrines are considered. The article presents the results of a study aimed at studying the influence of the level of empathy on the formation of prosocial (helping) behaviour. The study was conducted using a personal interview method. The survey was conducted on a zoned quota sample, represented in accordance with sex, age, and educational structure of the population of Yaroslavl. (n=500 people). The main conclusions of the study include the conclusion about a low level of behavioural empathy, characterised by a willingness to sympathise and help, guided by emotional participation. We can talk about the correlation of the empathic potential of the individual and its altruistic orientation. Empathic potential makes it possible to predict the behavioural reactions of a person in a real situation and is a determinant of the formation of prosocial behaviour. An individual's belonging to a society is determined by its emotional connections and influences the formation of prosocial behaviour.

Keywords: empathy, prosocial behaviour, helping behaviour, personality, society, empathetic potential, charity

Information about the author: Irina V. Popova, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1769-8885>, Doctor of Social Sciences, Associate Professor, head of the Department of social technologies, Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia
E-mail: pivik@list.ru

Yevgeniya A. Serova, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9159-8017>, senior lecturer of the Department of social technologies, Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia

E-mail: Serova85@yandex.ru

Article received: September 10, 2020

For citation: Popova I.V., Serova Ye.A. The phenomenon of empathy in the behaviour of the population as a stimulator of prosocial behaviour in personal development. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 86-91 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-86-91>

Изучение феномена эмпатии находится в предметном поле многих современных исследований. Тем не менее многие аспекты изучения данного явления требуют еще большего внимания и проработки. К таким аспектам можно отнести проблему изучения эмпатии как стимулятора различных форм помогающего поведения.

В контексте изучения просоциального поведения ряд исследователей предполагают, что по степени значимости особенно важным фактором такого поведения является именно эмпатия. Так, С.Ю. Болгов представляет эмпатию «в рамках первого компонента просоциального поведения» наряду с феноменом альтруизма и помогающего поведения» [Болгов: 162]. Во взаимоотношениях людей эмпатия отражает умение сочувствовать и сопереживать.

Термин «эмпатия» был введен в научный оборот в конце XIX века Э. Титченером. В переводе с греческого он означает «страсть, страдание», а с немецкого – «вчувствование». Е.П. Ильин определяет эмпатию как осознанное переживание текущего эмоциональному состоянию другого человека, без потери ощущения внешнего происхождения этого переживания [Ильин: 55].

Научные разработки современных нейробиологов подтверждают, что структура эмпатии представлена следующими составляющими: эмоциональная эмпатия (как биологическая реакция, позволяющая транслировать друг другу эмоциональный опыт), когнитивная эмпатия (умение видеть ситуацию глазами другого человека), эмпатическая забота (желание облегчить чужие страдания).

Исследователи Бостонского университета обнаружили связь просоциального поведения с биологическими факторами. По словам исследователей, поведение людей может быть связано с определенным генотипом. Один из авторов исследования Marlene Oscar-Berman подчеркивает необходимость учета биологических факторов на различные проявления социальной активности человека [Blum].

Исследования российских ученых относительно просоциального поведения немногочисленны. В.П. Кузьмина пишет: «Эмпатия как психологический феномен имеет достаточно длительную историю изучения в зарубежных исследованиях и сравнительно короткую в отечественных» [Кузьмина: 107]. Среди современных отечественных исследований особенное внимание привлекают ис-

следования Ю.В. Ковалевой, Л.В. Смольниковой, Т.И. Брессо, Ю.О. Мазур, поскольку в этих исследованиях ключевая роль отводится взаимосвязи ценностно-мотивационной сферы личности с последующими поведенческими характеристиками личности при взаимодействии в социуме.

Исследования феномена просоциального поведения в рамках современных психологических доктрин сводятся к трем основным направлениям. К первому направлению можно отнести исследования эмпатии, ко второму – альтруистического поведения и, наконец, к третьему – помогающего поведения.

Трактовок понятия «эмпатия» в современной социальной психологии достаточно много, и нет единого понимания сущности данного феномена. Большинство исследователей рассматривают эмпатию с точки зрения проявления человеком способности пропустить через себя эмоциональное состояние другого человека. Эта способность получила название эмоционального отклика.

В Большом толковом психологическом словаре А. Ребера эмпатия трактуется как «когнитивная осведомленность и понимание эмоций и чувств другого человека; викарная эмоциональная реакция на эмоциональные переживания другого человека, которая отражает эти эмоции или подражает им; принятие в собственном сознании роли другого человека» [Ребер: 513].

Н.Н. Обозов в основе эмпатии видит потребность личности в достижении собственного благополучия и в благополучии окружения. Это подталкивает личность к проявлению актов взаимопомощи и взаимоподдержки в общении [Кузьмина: 110].

В рамках второго направления в психологии исследуется феномен альтруизма. Этот феномен представляет собой нравственный принцип бескорыстного служения другому, выраженный готовностью идти на жертвы ради блага другого человека. В трактовке бихевиористов альтруизм отражает положительное подкрепление индивида в результате содеянного им доброго поступка.

Согласно исследованиям Ненси Айзенберг, просоциальное поведение обусловлено эмпатией и в то же время социально сконструировано [Eisenberg: 92].

Наметившаяся в последние несколько лет тенденция гуманизации взаимоотношений в человеческом социуме, на наш взгляд, связана с развитием эмпатии. Характер этих взаимоотношений обращает внимание на необходимость рассмотрения лич-

ности с позиции эмпатийного потенциала. Эмпатийный потенциал, в свою очередь, складывается в процессе взаимодействия личности с референтными группами, то есть в процессе социализации личности и ее самоидентификации. Такие зависимости приводят к выводу о том, что исследование феномена эмпатии требует междисциплинарного подхода. Интерес психологии сконцентрирован на исследовании психических механизмов процесса эмпатии, в центре внимания сам индивид. Для социологии в центре внимания находятся социальные группы, и интерес связан с социальным механизмом проявления эмпатии в этих группах.

С точки зрения междисциплинарного подхода уникальность феномена эмпатии обусловлена тем, что она выступает стимулом благоприятного межличностного взаимодействия, а в дальнейшем – просоциального поведения.

О.О. Полякова пишет: «Очевидно, что для любого общества важны ценности взаимопомощи, поддержки и других проявлений доброго отношения граждан друг к другу. Важнейшим вопросом является также понимание психологических детерминант, определяющих особенности просоциального поведения личности. Одной из таких детерминант считаются эмпатические особенности личности» [Полякова: 50].

Изучение феномена эмпатии как стимулятора просоциального поведения в личностном развитии в рамках социологии сконцентрировано на изучении ценностно-мотивационных ориентаций в массовом сознании. Индивид изучается как единство биологического, психического и социального.

В российских психологических исследованиях феномен эмпатии рассматривается с точки зрения трех ее основных функций: отражения, регуляции и коммуникации.

С позиции отражательно-оценочной функции эмпатия помогает человеку взаимодействовать с окружением. Регулятивная функция эмпатии позволяет человеку управлять своими действиями под воздействием морально-этических ценностей социума. Относительно коммуникативной функции эмпатии И.М. Юсупов пишет: «Коммуникативная функция имплицитно включена в функцию отражения и регулирования. Последние две выступают в действительности как основные. Без включенности в них коммуникативная функция применительно к структуре эмпатии теряет всякий смысл» [Юсупов: 11].

В связи с трансформационными процессами, происходящими в российском обществе, феномен эмпатии претерпевает существенные изменения. Это связано, прежде всего, с деформацией системы ценностных ориентаций и разрушением доверия общества к социальным организациям. И. Пригожин в рамках теории динамического хаоса говорит о таких последствиях потери социально-системной

устойчивости, как устойчивое доминирование идентичностей с узким кругом «своих», формированием локальных минисистем [Овшинов: 180]. Это обстоятельство подчеркивает необходимость изучения эмпатии как социально-обусловленного феномена, как стимулятора помогающего поведения.

Приведем результаты исследования, объектом которого было взрослое население г. Ярославля от 20 лет и старше. Данный опрос позволил авторам провести анализ состояния уровня эмпатии в массовом сознании: «Опрос проводился посредством личного интервью по районированной квотной выборке, репрезентированной в соответствии с половозрастной и образовательной структурой населения г. Ярославля (n = 500 чел.). Всего в опросе приняли участие 59,7 % женщин и 40,3 % мужчин. Распределение респондентов по возрасту следующее: 19,4 % – 20–29 лет; 15,4 % – 30–39 лет; 17,2 % – 40–49 лет; 4,5 % – 60–69 лет; 13,2 % – респонденты старше 70 лет» [Попова: 244].

Ответы на вопросы респондентов распределились следующим образом. На вопрос «Если у Вас просят милостыню, то каким образом вы чаще всего поступаете?» были даны ответы: стараюсь подать каждому просящему – 13,0 %; подаю милостыню, только если просят рядом с храмом и если просящий в трезвом виде – 6,9 %; подаю милостыню только просящему для детей – 9,4 %; перечисляю деньги на банковскую карту или в специальный ящик кладу для сбора средств – 3,8 %; подаю милостыню посредством смс – 8,1 %; не подаю милостыню, так как не доверяю просящим – 24,9 %; не имею возможности совершать подаяния – 6,7 %; помогаю только людям с ограниченными возможностями – 7,2 %; нет ответа – 20,0 %.

Полученные в ходе интервью ответы характеризуют степень развитости эмпатии. Результаты исследования показывают, что 13 % из числа респондентов готовы проявить эмпатию вне зависимости от условий и происходящей ситуации. При этом четверть опрошенных не высказали желания кому-то помочь, а каждый пятый респондент отказался от ответов на вопросы. Это дает возможность сделать вывод о низком уровне поведенческой эмпатии, характеризующейся готовностью сочувствовать и помогать, руководствуясь эмоциональным соучастием. Причина – в уровне доверия в обществе. Большой урон развитию феномена эмпатии был нанесен в начале 90-х годов, когда на фоне резкого обеднения населения в обществе сформировался «нищенский бизнес». Криминальные структуры организовали получение доходов от специально подобранных людей, которые становились «профессиональными нищими». Средства массовой информации публиковали большое количество расследований, разоблачающих данный бизнес. Это сформировало недоверие общества ко всем, кто просит милостыню, и резко снизило уро-

вень эмпатии. Эти результаты лишний раз доказывают тот факт, что следствия социальных процессов, оказывающих влияние на массовое сознание, носят длительный характер. И.В. Попова подчеркивает: «Отсутствие эмпатии к окружающим порождает еще одну негативную для общества тенденцию: разрушению социальной консолидации и социальной солидарности» [Попова: 253].

Далее на вопрос интервью о готовности выполнять какую-либо общественно полезную работу без материального вознаграждения ответы респондентов распределились следующим образом: были бы готовы независимо ни от каких условий – 13,8 %; были бы готовы с учетом того, сколько времени пришлось бы на это потратить – 19,2 %; согласились бы в зависимости от характера выполняемой работы – 38,6 %; в зависимости от того, кто предложил бы выполнить работу, – 10,3 %; ни при каких обстоятельствах не готовы бы были выполнять работу безвозмездно – 7,2 %; затруднились ответить – 10,9 %.

Таким образом, количество бескорыстных, готовых помогать без всяких условий, составило 13,8 %, что совпадает с количеством подающих милостыню любому нуждающемуся. Это подтверждает вывод об уровне эмпатии в обществе как низком.

С учетом междисциплинарного характера изучения феномена эмпатии, необходимо обращать внимание на то обстоятельство, что между участниками любого сообщества (как и социума в целом) формируются взаимные обязательства, основанные на общности интересов, ценностей, норм и морали, общих условий жизнедеятельности. Социальная психология характеризует человеческое сообщество присутствием в нем специфической и выраженной посредством эмоций и чувств привязанности членов сообщества к общему делу. Это обстоятельство является механизмом формирования идентичности и стимулятором морального действия. А благодаря эмпатии индивид разделяет эмоциональное состояние этого сообщества.

Данный механизм отражается в ответах респондентов на вопрос: «Если бы у вас появились “лишние” деньги, на что бы вы их пожертвовали?»

Готовность пожертвовать деньги на детские дома выразили 67,9 % в обязательном порядке, в зависимости от обстоятельств – 28,7 %. Не стали бы жертвовать деньги на детские дома 3,4 % из числа опрошенных.

Желание пожертвовать «лишние деньги» на дома престарелых проявили 50,1 % (обязательно), в зависимости от обстоятельств – 42,1 %. Не стали бы жертвовать 7,8 % из числа опрошенных.

Пожертвовать «лишние» деньги на восстановление храма оказались готовы 44,1 % (обязательно) и 39,4 % – в зависимости от обстоятельств. И 16,5 % из числа опрошенных не стали бы жертвовать ни при каких обстоятельствах.

На лечение ребенка или взрослого готовы были пожертвовать «лишние» деньги обязательно 77,7 % и 51,7 %, в зависимости от обстоятельств – 18,3 % и 44,5 % из числа опрошенных соответственно. Не согласились бы пожертвовать «лишние» деньги на лечение ребенка – 2 % и взрослого – 3,8 % из числа опрошенных.

На приют для животных пожертвовали бы «лишние» деньги 41,6 % из числа опрошенных обязательно и 42,3 % – в зависимости от обстоятельств. Не стали бы жертвовать деньги на приюты для животных 16,1 % из числа опрошенных.

Также респондентам была предложена вероятность потратить «лишние» деньги на помощь пострадавшим от стихийного бедствия. Ответы о готовности сделать такие пожертвования распределились следующим образом: конкретному знакомому человеку оказались готовы помочь 64,8 % обязательно, 31,4 % – в зависимости от обстоятельств, не стали бы жертвовать деньги – 4,2 % из числа опрошенных; конкретному незнакомому человеку – 22,5 % обязательно пожертвовали бы, 60,6 % – пожертвовали бы в зависимости от обстоятельств, 16,89 % – не стали бы жертвовать. Таким образом, можно сделать вывод, что проявлять помогающее поведение к незнакомым людям респонденты готовы намного меньше, чем к знакомым. То же самое можно сказать о готовности жертвовать на общественные дела. Интересен тот факт, что помогать животным по результатам опроса оказалось готово большее количество респондентов, чем готовых жертвовать деньги для незнакомых людей. Это, на наш взгляд, говорит о достаточно низком доверии людей друг другу, несмотря на желание помочь кому-то беззащитному.

Т.П. Гаврилова дает определение эмпатии как «специфической способности человека отзываться на переживания другого, будь то человек, животное или антропоморфизированный предмет» [Гаврилова:4]. Эмпатия, по ее мнению, возникает при непосредственном восприятии переживания другого.

Ответы на вопрос о мотивации людей выполнять какую-либо общественно полезную работу без материального вознаграждения позволил произвести вербальную фиксацию проявления эмпатии по отношению к окружающим людям. На вопрос «Что было бы для Вас самым важным условием при выполнении такой работы?» были получены следующие результаты: «вырасти» в глазах окружающих, завоевать их уважение – 9,7 %; получить уважение в кругу близких и друзей – 2,9 %; получить самоуважение – 16,1 %; возможность оказать кому-то реальную помощь – 53,0 %; милосердие – 10,4 % опрошенных. При этом никогда не стали бы выполнять такую работу 7,9 % из числа опрошенных.

Из полученных данных видно, что на вербальном уровне каждому второму важно кому-то по-

**Оценка состояния российского социума населением г. Ярославля
(% от числа опрошенных n = 500)**

Качество	Свойственно	Не свойственно	Затрудняюсь ответить
индивидуализм	61,5	16,0	22,5
милосердие	51,7	31,4	16,9
равнодушие	44,3	33,0	22,7
общинность	26,7	45,7	27,6
самопожертвование	24,5	56,1	19,4
бескорыстие	23,6	51,4	24,9
безразличие к близким	19,4	61,9	18,7

мочь. Каждый десятый считает себя человеком, для которого свойственно проявлять милосердие. Это означает, что в обществе есть потенциал для повышения уровня эмпатии. Каждый человек, живущий в социуме, обладает определенным эмпатийным потенциалом, который включает в себя совокупность нравственных убеждений, ценностей и личностного отношения людей к ним, выраженным готовностью к помогающему поведению.

Таким образом, можно говорить о корреляции эмпатийного потенциала личности и ее альтруистической направленности. Эмпатийный потенциал дает возможность предсказывать поведенческие реакции личности в реальной обстановке и представляет собой детерминанту формирования просоциального поведения. Е.С. Гончаренко пишет: «Эмпатийный потенциал человека определяется тем, в какой степени его эмпатия отличается сбалансированностью и выраженностью ее компонентов: эмоционального, когнитивного, поведенческого» [Гончаренко: 203].

Для выявления поведенческого компонента эмпатийного потенциала был выбран такой показатель, как готовность к безвозмездному труду. Для этого респондентам был задан вопрос: «Готово ли, на Ваш взгляд, современное российское общество к массовому добровольчеству?» Результаты распределились следующим образом: о неготовности современного российского общества к массовому добровольчеству высказали мнение 29,1 % из числа опрошенных; об увеличении количества «готовых» к массовому добровольчеству людей – 29,2 % опрошенных; о недостаточной организации добровольчества высказали мнение 9,8 % опрошенных. О том, что люди готовы помогать только тем, кого знают лично, сообщили 23,4 % респондентов; о том, что в нашем обществе нет опыта участия в такой деятельности, – 8,5 %.

Одинаковое количество людей считают, что неготовность связана с индивидуализацией общества и столько же согласны с тем, что не готово, но отмечают тенденцию к их увеличению. Этот результат подчеркивает, что причина неготовности общества к массовому добровольчеству заключается в низком уровне доверия людей друг к другу.

Кроме того, этот результат позволяет сделать вывод о феномене эмпатии как стимуляторе просоциального поведения в личности.

Для фиксации оценки самим обществом состояния российского социума по показателям, входящим в характеристику эмпатийного потенциала, в исследовании задавался вопрос: «С Вашей точки зрения, свойственны ли большинству современных россиян следующие качества?» Ответы распределились следующим образом (см. табл. 1).

Таким образом, такие качества, как самопожертвование, бескорыстие, общинность не свойственны современному обществу. Эти результаты заставляют нас обратить внимание на то, что понятие эмпатии тесно связано с морально-нравственным состоянием людей. Это качество личности, которое необходимо воспитывать. Эмпатийный потенциал напрямую связан со структурой личности индивида, системой его ценностей.

Ответы опрошенных людей отражают тенденцию разрушения общинности и роста индивидуализма. На вопрос: «Сохранилась ли, на Ваш взгляд, в российском обществе общинность, которая была в прежние годы, до сегодняшнего дня?» ответы распределились таким образом: да, российское общество по-прежнему общинное, поскольку люди всегда готовы прийти на помощь друг другу – 28,5 %; нет, российское общество разрозненно, каждый человек решает проблемы сам по себе, никто не помогает никому, кроме себя и своей семьи – 71,5 %.

Таким образом, развитие личности и такого личностного образования, как феномен эмпатии, определяется деятельностно-опосредованным типом взаимоотношений, складывающихся в социальном взаимодействии. Принадлежность личности к социуму определяется его эмоциональными связями и оказывает влияние на формирование просоциального поведения. Эмпатия – это особый личностный феномен, специфическая форма социальной перцепции. Эмпатическое поведение имеет социальный характер и является условием для человеческих отношений как стимулятор просоциального поведения в личностном развитии.

Список литературы

Болгов С.Ю. Теоретические основы изучения просоциального поведения и его компонентов // Приоритетные направления развития науки и образования. Пенза: Наука и Просвещение, 2019. С. 161–163.

Гаврилова Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: дис. ... канд. психол. наук. М., 1977. 178 с.

Гончаренко Е.С. Эмпатийный потенциал педагога как условие гуманизации психики субъектов образовательного пространства // Личностно развивающее профессиональное образование. Екатеринбург: РГППУ, 2005. С. 202–204.

Ильин Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. СПб., 2013. 304 с.

Кузьмина В.П. Теоретический аспект исследования эмпатии как актуальная проблема современной психологии // Вестник ВятГУ, 2007. № 17. С. 107–112.

Овшин А.Н. Социальный порядок и хаос – динамическое равновесие (синергетический подход) // Гуманитарий Юга России. 2018. № 2. С. 181–194.

Полякова О.О. Исследование взаимосвязи эмпатии и просоциального поведения личности // Сборники конференций НИЦ Социосфера. Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013. 160 с.

Попова И.В. Ослабление консолидационного потенциала социума как фактор системного кризиса социальной солидарности // Социальные и гуманитарные знания. Ярославль: ЯрГУ, 2018. № 4 (16). С. 242–254.

Ребер А. Большой толковый психологический словарь / пер. с англ. Е.Ю. Чеботарева. М.: АСТ: Вече, 2001. 560 с.

Юсупов И.М. Психология эмпатии (теоретические и прикладные аспекты): дис. ... докт. психол. наук. СПб., 1995. 255 с.

Blum K. Genospirituality: Our Beliefs, Our Genomes, and Addictions: Thompson B., Oscar-Berman M., Giordano J., Braverman E., Femino J., Barh D., Downs W., Smpatico T., Schoenthaler S. J Addict Res Ther, 2013, Oct 10, 5 (4), pp. 162. DOI: 10.4172/2155-6105.1000162.

Eisenberg N. The relation of altruism and other moral behaviors to moral cognition: Methodological and conceptual issues. N. Y., 1982, February 1987, Psychological Bulletin 101 (1), pp. 91–119. DOI: 10.1037/0033-2909.101.1.91

References

Bolgov S.Ju. *Teoreticheskie osnovy izuchenija prosocial'nogo povedenija i ego komponentov* [Theoretical foundations for the study of prosocial

behavior and its components]. *Prioritetnye napravlenija razvitija nauki i obrazovanija* [Priority areas for the development of science and education]. Penza, Science and Education Publ., 2019, pp. 161–163. (In Russ.)

Gavrilova T.P. *Jempatija i ee osobennosti u detej mladshogo i srednego shkol'nogo vozrasta* [Empathy and its features in children of primary and secondary school age]: dis. ... kand. psihol. nauk. Moscow, 1977, 178 p. (In Russ.)

Goncharenko E.S. *Jempatijnyj potencial pedagoga kak uslovie gumanizacii psihiki sub"ektov obrazovatel'nogo prostranstva* [Empathic potential of a teacher as a condition for humanizing the psyche of subjects of the educational space]. *Lichnostno razvivajushhee professional'noe obrazovanie* [Personal development professional education]. Yekaterinburg, RGPPU Publ., 2005, pp. 202–204. (In Russ.)

Il'in E.P. *Psihologija pomoshhi. Al'truizm, jegoizm, jempatija* [Psychology of help. Altruism, selfishness, empathy]. Saint Petersburg, 2013, 304 p. (In Russ.)

Kuz'mina V.P. *Teoreticheskij aspekt issledovanija jempatii kak aktual'naja problema sovremennoj psihologii* [The theoretical aspect of the study of empathy as an important problem of modern psychology]. *Vestnik VjatGU* [Bulletin Of Vyatgu], 2007, № 17, pp. 107–112. (In Russ.)

Ovshinov A.N. *Social'nyj porjadok i haos - dinamicheskoe ravnovesie (sinergeticheskij podhod)* [Social order and chaos - dynamic equilibrium (synergistic approach)]. *Gumanitarij Juga Rossii* [Humanities Of The South Of Russia], 2018, № 2, pp. 181–194. (In Russ.)

Poljakova O.O. *Issledovanie vzaimosvjazi jempatii i prosocial'nogo povedenija lichnosti* [Research on the relationship between empathy and prosocial behavior]. *Sborniki konferencij NIC Sociosfera* [Collections of SIC Sociosphere conferences]. Prague, Vědeckovy davatelské centrum «Sociosféra-CZ» Publ., 2013, 160 p. (In Russ.)

Popova I.V. *Oslablenie konsolidacionnogo potenciala sociuma kak faktor sistemnogo krizisa social'noj solidarnosti* [Weakening of the consolidation potential of society as a factor of the systemic crisis of social solidarity]. *Social'nye i gumanitarnye znaniya* [Социальные и гуманитарные знания]. Yaroslavl, YSU Publ., 2018, № 4 (16), pp. 242–254. (In Russ.)

Reber A. *Bol'shoj tolkovyj psihologicheskij slovar'* [Large explanatory psychological dictionary], per. s angl. E.Ju. Chebotareva. Moscow, AST Publ., Vechе Publ., 2001, 560 p. (In Russ.)

Jusupov I.M. *Psihologija jempatii (teoreticheskie i prikladnye aspekty)* [Psychology of empathy (theoretical and applied aspects)], dis. ... dokt. psihol. nauk. Saint Petersburg, 1995, 255 p. (In Russ.)

**СОЦИАЛЬНАЯ И ПЕРСОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ
ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований,
проект 19-29-07489*

В статье рассматриваются социальные факторы развития одаренности. Рассматриваются специфические особенности идентичности одаренных детей, обучающихся в третьем классе. В качестве социального фактора, влияющего на идентичность интеллектуально и академически одаренных детей возраста начальной школы, рассматривается их обучение в специализированном классе. Приводится анализ эмпирических результатов исследования социальной и персональной идентичности интеллектуально и академически одаренных учащихся третьих классов, обучающихся в специализированном классе. Методы исследования: тест «Дерево», контент-анализ текстов «Я человек». Идентичность одаренных учащихся многоуровневая, многокомпонентная, по дифференцированности опережает развитие идентичности их сверстников. У большинства одаренных детей, обучающихся в специализированном классе, отмечается удовлетворенность своей идентичностью. Вместе с тем отмечаются проблемы экологичности дифференциации учащихся в классы по уровню академической успешности. Сверстники одаренных детей, обучающиеся в той же школе, часто имеют негативную идентичность, то есть негативное самовосприятие.

Ключевые слова: Одаренность, академическая одаренность, интеллектуальная одаренность, социальная идентичность, персональная идентичность, негативная идентичность, контент-анализ, самовосприятие

Информация об авторах: Гудзовская Алла Анатольевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3590-8786>, кандидат психологических наук, доцент, Институт изучения общественных явлений, г. Самара, Россия

E-mail: aag_1@rambler.ru

Дата поступления статьи: 05.10.2020

Для цитирования: Гудзовская А.А. Социальная и персональная идентичность одаренных учащихся начальной школы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 92-97. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-92-97>

Alla A. Gudzovskaya
Institute for Research on Social Phenomena

SOCIAL AND PERSONAL IDENTITY OF GIFTED PRIMARY SCHOOLCHILDREN

The reported study was funded by RFBR, project number 19-29-07489

Education in a specialised class is considered as a social factor influencing the identity of intellectually and academically gifted primary school children. An analysis of the empirical results of the study of social and personal identity of intellectually and academically gifted third-formers studying in a specialised class is given. The identity of gifted pupils is multilevel, multicomponent, in terms of differentiation, it is ahead of the development of the identity of their peers. Most gifted children in a specialised class are satisfied with their identity. At the same time, the problems of environmental friendliness of differentiation of classes by the level of academic success are noted. Peers of gifted children attending the same school often have a negative identity, that is, negative self-perception.

Keywords: giftedness, social identity, personal identity, content analysis, academic giftedness, intellectual giftedness, negative identity, content analysis, self-perception

Information about the authors: Alla A. Gudzovskaya, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3590-8786>, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Senior Researcher, Institute for Research on Social Phenomena, Samara, Russia

E-mail: aag_1@rambler.ru

Article received: October 10, 2020

For citation: Gudzovskaya A.A. Social and Personal Identity of Gifted Primary School Children. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 92-97 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-92-97>

Одаренные дети в последние два-три десятилетия в разных странах рассматриваются как ресурс развития. В российской системе образования выявление одаренных детей, развитие одаренности становится одним из актуальных направлений модернизации. Одаренность принято исследовать в парадигме психологии способностей, где описываются виды одаренности, поведенческие признаки и формы проявления ярких способностей у детей, ведутся поиски биологических и социальных факторов, обуславливающих механизмы возникновения одаренности.

Одним из обобщений современных российских исследований в области психологии одаренности стала «Рабочая концепция одаренности», в число авторов которой вошли представители отечественной науки, много лет проводившие исследования способностей, одаренности, разрабатывающие технологии развития одаренности, – это Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, И.И. Ильясов, В.Н. Дружинин, И.В. Калиш, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.А. Мелик-Пашаев, В.И. Панов, Д.В. Ушаков, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич.

К наиболее исследованным видам детской одаренности относятся умственная одаренность и творческая одаренность (Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Марютина, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, Л.В. Попова, М.С. Старчеус, В.С. Юркевич). Н.С. Лейтес, изучая нескольких учащихся с ярко выраженными способностями, делает вывод о том, что основным компонентом их одаренности была склонность к труду, понимаемая как тяга, потребность в деятельности, особая умственная активность. В рамках продолжения исследований психологии творчества Д.Б. Богоявленской, А.М. Матюшкиной, А.Я. Пономаревой, О.К. Тихомировой изучаются возможности развития и реализации одаренности в детском возрасте (И.С. Аверина, Е.Н. Задорина, А.И. Савенков, Н.Б. Шумакова, Е.И. Щепланова, В. Штерн, В.С. Юркевич, Е.Л. Яковлева и др.), дошкольном детстве (Е.С. Белова, И.П. Ищенко и др.). Рассматривается взаимосвязь творческого процесса и самоактуализации личности (К. Гольдштейн, К. Роджерс, А. Маслоу).

Научные исследования проблем развития одаренности как ресурса направлены как на надежные способы выявления природной одаренности, так и на поиск технологий, описание такого образовательного пространства, которое способствовало бы развитию природного дара детей. В исследованиях одаренности ставится несколько фундаментальных вопросов, связанных с природой одаренности, от которых зависит форма и содержание психолого-педагогической работы с одаренными детьми: является ли одаренность обусловленной генетически или в большей степени определяется усло-

виями социализации? Следует обучать одаренных детей совместно с их сверстниками или создавать для них образовательные учреждения, специализированные по виду одаренности.

Исследования психолого-педагогической практики работы с одаренными детьми, проведенные в странах с разной государственной политикой в отношении одаренности, приводят к выводам: социокультурные факторы и факторы социальной среды образовательных учреждений взаимодействуют с уникальными генетическими задатками детей. В результате возникают заметные индивидуальные особенности обучающихся детей в их отношении к процессу обучения, в мотивации обучения, в результатах и достижениях в разных предметных областях. Различия между носителями различных генотипов могут и не проявиться в определенных условиях образовательной среды, то есть развитие одаренности зависит от задатков ребенка и от характеристик социального пространства, в котором он растет. На практике же большинство детей в процессе обучения в школе не достигает свойственного им уровня одаренности.

Проблемы обучения и воспитания одаренных детей, педагогические условия и технологии развития одаренности в детском возрасте разрабатываются В.И. Андреевым, Д.Б. Богоявленской, Ю.З. Гильбухом, А.И. Доровским, Н.С. Лейтесом, А.М. Матюшкиным, З.Г. Нигматовым, И.В. Пановым, А.И. Савенковым, А.В. Хуторским, Н.Б. Шумаковой, Е.И. Щеплановой, В.С. Юркевич и др. В их работах подчеркивается значимость личности и коммуникативных особенностей учителя в развитии детской одаренности [Журба].

М.Л. Ивлева выделяет коммуникативную среду как необходимое условие развития интеллектуальной и творческой одаренности [Ивлева]. Любая образовательная система одновременно способствует и препятствует психическому и умственному развитию ребенка, то есть обучение не может не вносить в результат развития асимметрию, выявляет и актуализирует в большей или меньшей степени одни возрастные особенности и задатки детей и оставляет без поддержки другие [Ермакова, Цукерман: 17]. Педагогические технологии обучения одаренных детей разработаны И.А. Бурлаковой, Л.А. Венгером, Е.Р. Гореловой, О.М. Дьяченко, В.Н. Ивановым, Л.С. Подымовой, А.И. Савенковым.

Целый ряд экспериментов продемонстрировал, что ожидания педагогов влияют на академическую успешность учащихся, их обучение и развитие способностей [Crano, Prislun: 345; Rosenthal, Rosenthal, Baratz, Hall: 115; Rubie-Davies, Rosenthal: 83]. Ученики, особенно в начальной школе, ведут себя так, как ждут их учителя. Ожидания учителей сказываются на Я-концепции, самооценке, самосознании [Myers, Smith]. Самооценка ребенка, его самовосприятие позитивно и значимо коррелируют

с отношением к нему учителя. Ребенок относится к себе и своим способностям так, как относится к нему учитель [Бернс]. Ожидание ребенком реакции учителя на его поведение заметно влияет на способ его действий, старательность, усидчивость. Р. Мертоном в ходе исследования феномена ожидания был описан механизм самосбывающихся пророчеств [Merton]. Р. Берн приводит исследования Циммермана и Аллебранда, демонстрирующие связь между ожиданиями учителей и темпами развития учебных навыков и самооценкой обучающихся [Бернс]. Если у ребенка в начальной школе плохо развиты навыки чтения, и он имеет низкую самооценку, ощущение собственной некомпетентности, то этот ребенок избегает достижений, избегает деятельности, где он может проявить свои способности. Такие дети либо много занимаются, но их навыки не улучшаются, либо совсем избегают деятельности, потому что поверили в то, что неспособны к чтению. Готовность взрослых видеть детей потенциально одаренными, умными, творческими или, наоборот, «испорченными», неспособными может носить характер самооправдывающихся ожиданий.

Большинство российских педагогов, следуя полученному образованию, ориентировано не столько на развитие уникальных способностей и одаренности ребенка, сколько на организацию усвоения ими содержательного учебного материала и норм его применения/воспроизведения. Такая ориентация, безусловно, является важной задачей социализации детей в период школьного обучения, но не достаточной для развития и поддержки одаренности в период школьного обучения. В результате в системе российского образования декларируемые цели развития одаренности в той или иной педагогической концепции не реализуются на практике, педагоги не имеют установки развивать одаренность своих воспитанников, их ожидания в отношении современных школьников носят неоптимистичный характер [Гудзовская, Самарцева, Романова; Бурлакова: 35].

Целью нашего исследования стал анализ особенностей идентичности одаренных детей, собранных для обучения в одном специализированном классе. Как ситуация обучения в специализированном классе влияет на характеристики самовосприятия и идентичности? Есть ли различия в идентичности школьников, обучающихся в специализированном классе для одаренных детей и в параллельном классе того же образовательного учреждения.

Исследование проведено на базе образовательного учреждения с усложненной программой обучения. Его выпускники традиционно получают высокие баллы на ЕГЭ. В образовательное учреждение принимают на основании отбора детей с высокими интеллектуальными способностями. Исследование проведено во второй учебной чет-

верти третьего класса. В нем приняли участие 40 учащихся двух третьих классов, из них 21 девочка и 15 мальчиков. Экспериментальной группой определен класс, в котором собраны 14 лучших учеников из всей параллели, продемонстрировавших академическую одаренность. В контрольную группу вошли 26 учащихся другого, «остаточного» класса той же гимназии. Ситуация осложняется тем, что из «перспективного» класса детей могут по результатам обучения переводить в параллельный класс. Это сказывается на разных ожиданиях педагогов, родителей в отношении школьников, обучающихся в разных классах.

Для диагностики использованы методы: методика исследования самооценки «Найди себя», или «Дерево», Д. Лампена в модификации Л.П. Пономаренко [Wilson, Long], контент-анализ сочинения «Я человек».

Методика самооценки используется для выявления особенностей эмоционального состояния, установок и характера идентичности респондента в момент тестирования. Всего 11 вариантов установок: 1) на преодоление препятствий; 2) дружескую поддержку, общительность; 3) устойчивость положения (желание добиваться успехов, не преодолевая трудности); 4) общая слабость, утомляемость, застенчивость; 5) на развлечения; 6) замкнутость, тревожность; 7) уход в себя, отстраненность от учебного процесса; 8) нормальная адаптация, комфортное состояние; 9) кризисное состояние, «падение в пропасть»; 10) на лидерство, завышенная самооценка; 11) агрессия [Пономаренко].

Инструкция предусматривает выбор нескольких фигурок человечков из 21 нарисованных, расположенных на и вокруг дерева. Одна фигурка – та, которая больше всего напоминает самого отвечающего; одна-две фигурки, которые нравятся, и одна-две, которые меньше всего нравятся.

Сочинение «Я человек» мы успешно используем для диагностики социальной персональной идентичности авторов, актуальных аспектов самосознания [Гудзовская: 173–182]. Для обработки выделено 26 категорий, объединенных в 8 категориальных типов, среди них: действия, занятия, умения, организм, социальная идентичность, учебно-познавательные и др.

Результаты. Выбор детьми фигурки, с которой они себя идентифицируют, показал, что самыми популярными являются следующие эмоциональные состояния и установки: завышенная самооценка с установкой на лидерство (33,3 % и 42,3 % в экспериментальной и контрольной группах соответственно), установки на развлечения (25,5 % и 19,2 %), установки на преодоление препятствий (16,7 % и 19,2 %). Остальные выборы были единичными. Различия между экспериментальной и контрольной группами обнаружены, но тенденции идентификационного выбора общие.

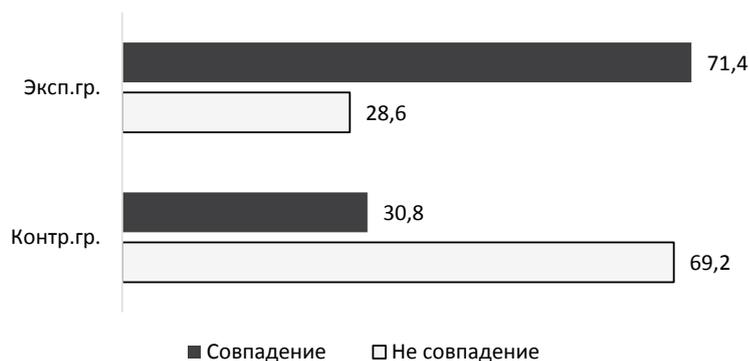


Рис. 1. Количество детей в контрольной и экспериментальной группах, у которых совпадает два выбора: «похож на меня» и «нравится»

Сравнительный анализ двух выборов – «похож на меня» и «нравится» – показал тождественность этих двух выборов и их отличие от третьего выбора – «не нравится». Выявлена разница в экспериментальной и контрольной группах по количеству человек, которые в качестве похожей на себя фигурки и той, которая нравится, выбрали разные (см. рис. 1).

В экспериментальной группе у 71,4 % детей совпадает два выбора: фигурка, с которой ребенок себя идентифицирует, и фигурка, которая нравится. Это говорит о достаточно высоком уровне самопринятия. В контрольной группе подавляющее количество детей (69,2 %) не идентифицируют себя с теми фигурками, которые им нравятся, что свидетельствует о проблемном отношении к себе, что не характерно для возраста начальной школы. Если человеку не нравится его идентичность, это приводит к нарушениям продуктивности деятельности, размыванию чувства времени, нежеланию планировать будущее [Эриксон].

Отвергаемые, непринятые эмоции в психологии (например, в психоанализе, в концепции методики восьми влечений Сонди (МПВ), модификация Л.И. Собчик) понимаются вытесненные, но существующие как неосознанные тенденции. В обеих группах не нравятся фигурки, символизирующие кризисное состояние (38,5 % общего количества участников контрольной группы и 35,7 % – экспериментальной группы), слабость и утомляемость (7,1 % и 30,7 % в экспериментальной и контрольной соответственно), агрессию (28,6% и 11,5%), установки на лидерство (0,0 % и 11,5 %). Как видим, экспериментальная и контрольная группы различаются по отвергаемым состояниям. В экспериментальной группе возможно нарастание агрессии, а в контрольной – утомление и кризисные состояния.

В конфигурации содержательных компонентов идентичности участников из экспериментальной и контрольной групп есть отличия, что показал контент-анализ сочинений «Я человек». В группах объем сочинений оказался разным: в экспериментальной группе среднее количество слов

составило $\bar{M} = 28,8 \pm 16,7$, в контрольной группе – $\bar{M} = 28,8 \pm 16,7$. Использование t-критерия Стьюдента позволило сделать вывод о значимых различиях ($t_{\text{эмп}} = 2,1$, при $p \leq 0,05$). Количество слов, с помощью которых человек раскрывает тему, говорит о ее понятности, близости, обдуманности. Значимые различия между группами ($t_{\text{эмп}} = 3,5$ при $p \leq 0,001$) получено по критерию «количество использованных категорий». В экспериментальной группе среднее количество слов составило $\bar{M} = 7,8 \pm 2,6$, в контрольной группе – $\bar{M} = 5,6 \pm 1,4$. Этот результат говорит о том, что в экспериментальной группе самоописания более дифференцированные, разнообразные, их авторы легче обращаются к разным аспектам собственной идентичности. В контрольной группе самоописания идентичности более однотипны.

Тема сочинения позволяет выявить компоненты социальной идентичности (семейной, учебной, территориальной, общечеловеческой) и персональной (черты характера, эмоциональные предпочтения и пр.). При написании сочинения автор текста может избрать разную позицию для изложения. Всего их три: «Я человек» (текст написан с позиции идентифицированного человека), «Я» (текст написан о себе, без соотнесения с общечеловеческими характеристиками), «Человек» (текст написан безлично, информативно, не актуализирована ни социальная, ни персональная идентичность). Четвертый тип сочинений – это смешанный, в нем имеются две отдельные части, не соотнесенные друг с другом: «Я» и «Человек».

В экспериментальной группе сочинений типа «Я человек» – 64,3 %, в контрольной – 46,1 %. Наличие общечеловеческой идентичности является важным для развития личности, у которой должны быть разные уровни социальной идентификации: общечеловеческий, групповой (семейная, территориальная, учебная, деятельностьная и др.), персональный [Turner; Ansbacher].

В экспериментальной группе 38,5 % учащихся отметили другие компоненты групповой идентичности, в контрольной группе таких детей – 18,5 %.

Идентичность, связанная с обучением, с познавательными интересами, также чаще выявлена в экспериментальной группе (92,3 % всех участников экспериментальной группы и 55,5 % – контрольной). Различия значимы при $p = 0,001$, использован хи-квадрат критерий. Обращение к учебной теме в тексте сочинения является спонтанным и отражает актуальность данной темы для автора. Учащиеся экспериментального класса не только чаще обращаются к этой категории, но она в этой группе еще составляет 17,3 % всех подсчитанных категориальных единиц. В контрольной группе эта доля в два раза меньше – 6,1 % (различия значимы при $p = 0,001$, χ^2 – критерий Пирсона).

Персональная идентичность в сочинениях представлена категориями: *качества характера* (например, «я общительный»), *занятия* («я хожу на гимнастику»), *умения* («я умею читать, умножать, сама делать уроки»). В экспериментальной группе эти категории встречаются чаще, у большего количества человек, чем в экспериментальной: *качества характера* (23,1 % и 14,8 % соответственно), *занятия* (76,9 % и 18,5 %), *умения* (46,1 % и 33,3%).

Таким образом, идентичность интеллектуально и академически одаренных детей, обучающихся в третьем классе, отличается от идентичности детей, менее академически успешных.

Большинство одаренных детей имеет положительную идентичность, то есть их восприятие себя и некоего идеального объекта, который им нравится, совпадает.

Идентичность одаренных является более дифференцированной, многокомпонентной. У большинства из них представлены три уровня идентичности: общечеловеческий, групповой, персональный.

Для одаренных детей актуальной является идентичность, связанная с процессом обучения, учебными мотивами, познавательной деятельностью. Учебно-познавательная сфера занимает весомую часть самовосприятия одаренных детей. Для них важна активность, те виды деятельности, занятий, умений, которые характерны для человека как такового, то есть общеродовые человеческие свойства.

Идентичность одаренных детей, обучающихся в специализированном классе начальной школы, развивается гармонично, сглаживаются характерные для одаренных детей проблемы взаимоотношений с одноклассниками.

Вместе с тем следует отметить нарастающую неудовлетворенность собой учащихся параллельного класса. Возникает проблема предотвращения негативного влияния ситуации сравнения, разного отношения к детям из классов с разной академической успешностью. Администрация, педагоги, психологи, социальные педагоги образовательного учреждения должны предусмотреть возможность

получения успеха детям, не попавшим в специализированный класс для одаренных.

Список литературы

Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 420 с.

Бурлакова И.А. Теория и практика современного отечественного дошкольного образования // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 35–43.

Гудзовская А.А. Психология социальной зрелости. Самара: СИПКРО, 2014. 256 с.

Гудзовская А.А., Самарцева О.К., Романова Е.Ю. Социальные ожидания педагогов в отношении образовательного учреждения // Социальные явления. 2016. № 1 (4). С. 23–32.

Ермакова И.В., Цукерман Г.А. Типы поисковой активности учащихся в начальной и основной школе // Вопросы психологии. 2010. № 1. С. 15–23.

Журба Н.Н. Социально-культурная деятельность классного руководителя с одаренными детьми во внеучебном пространстве школы // Казанский педагогический журнал. 2016. № 4 (117). С. 84–90.

Ивлева М.Л. Научный этап развития психологической концепции одаренности. М.: Московский государственный машиностроительный университет (МАМИ), 2012. 195 с.

Эрикссон Э.Г. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006.

Ansbacher H.L. Alfred Adler's concepts of community feeling and of social interest and the relevance of community feeling for old age. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 1992.

Crano W.D., Prislin R. Attitudes and persuasion. *Annu. Rev. Psychol.*, 2006, vol. 57, pp. 345–374.

Merton Robert K. *Social Theory and Social Structure*, Free Press, 1968, p. 477. *Myers D.G., Smith S.M.* *Exploring social psychology*. New York, McGraw-Hill, 2012.

Rosenthal R., Baratz S.S., Hall C.M. Teacher behavior, teacher expectations, and gains in pupils' rated creativity. *The Journal of genetic psychology*, 1974, vol. 124, № 1, pp. 115–121.

Rubie-Davies C.M., Rosenthal R. Intervening in teachers' expectations: A random effects meta-analytic approach to examining the effectiveness of an intervention. *Learning and Individual differences*, 2016, vol. 50, pp. 83–92.

Turner J.C. *Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior*, 2010.

Wilson P., Long I. *The big book of blob trees*. Routledge, 2018.

References

Berns R. *Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie* [Self-concept development and education]. Moscow, Progress Publ., 1986, 420 p. (In Russ.)

Burlakova I.A. *Teorija i praktika sovremennogo otechestvennogo doskol'nogo obrazovanija* [Theory and practice of modern domestic preschool education]. *Psihologičeskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015, vol. 20, № 3, pp. 35–43. (In Russ.)

Gudzovskaja A.A. *Psihologija social'noj zrelosti* [Psychology of social maturity]. Samara, SIPKRO Publ., 2014, 256 p. (In Russ.)

Gudzovskaja A.A., Samarceva O.K., Romanova E. Ju. *Social'nye ozhidanija pedagogov v otnošenii obrazovatel'nogo uchrezhdenija* [Social expectations of teachers in relation to the educational institution]. *Social'nye javlenija* [Social phenomena], 2016, № 1 (4), pp. 23–32. (In Russ.)

Ermakova I.V., Cukerman G.A. *Tipy poiskovoj aktivnosti uchashhihsja v nachal'noj i osnovnoj shkole* [Types of search activity of students in primary and

secondary school]. *Voprosy psihologii* [Psychology issues], 2010, № 1, pp. 15–23. (In Russ.)

Zhurba N.N. *Social'no-kul'turnaja dejatel'nost' klassnogo rukovoditelja s odarennymi det'mi vo vneučebnom prostranstve shkoly* [Socio-cultural activities of the class teacher with gifted children in the extracurricular space of the school]. *Kazanskij pedagogičeskij žurnal* [Kazan pedagogical journal], 2016, № 4 (117), pp. 84–90. (In Russ.)

Ivleva M.L. *Nauchnyj jetap razvitiya psihologičeskoj koncepcii odarennosti* [The scientific stage in the development of the psychological concept of giftedness]. Moscow, Moskovskij gosudarstvennyj mashinostroitel'nyj universitet (MAMI) Publ., 2012, 195 p. (In Russ.)

Jerikson Je.G. *Identičnost': junost' i krizis* [Identity: adolescence and crisis]. Moscow, Flinta Publ., 2006. (In Russ.)

Хазова Светлана Абдурахмановна
Костромской государственный университет
Шипова Наталья Сергеевна
Костромской государственный университет

Я-КОНЦЕПЦИЯ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕННЫМ РАЗВИТИЕМ

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ,
проект № 19-013-00768 А*

В статье анализируются взаимосвязи внутренней картины дефекта (ВКД) и личностных особенностей, а также вклад свойств личности и ВКД в самооотношение подростков с ОВЗ. Актуальность исследования обусловлена научным интересом к особенностям формирования Я-концепции в наиболее сензитивный для ее формирования период развития – подростничество у особой группы лиц – подростков с нарушениями развития. Выборку составили 109 подростков с дефицитарным (нарушение слуха, зрения, речи) и задержанным развитием. Средний возраст 14 лет. Зафиксировано наличие корреляций между личностными особенностями, самооотношением и компонентами ВКД у подростков с дефицитарным развитием, при этом наиболее тесные связи имеет уровень тревожности. Такие аспекты самооотношения, как общение, популярность среди сверстников, поведение, ситуация в школе, счастье и удовлетворенность, положение в семье, уверенность в себе оказались также тесно связаны с компонентами ВКД.

Ключевые слова: Я-концепция, самооотношение, самооценка, подростковый возраст, лица с нарушенным развитием, внутренняя картина дефекта, личностные особенности

Информация об авторах: Хазова Светлана Абдурахмановна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7777-2135>, доктор психологических наук, профессор кафедры специальной педагогики и психологии, Костромской государственной университет, Кострома, Россия

E-mail: hazova_svetlana@mail.ru

Шипова Наталья Сергеевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0741-1297>, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Костромской государственной университет, Кострома, Россия

E-mail: ronia_777@mail.ru

Дата поступления статьи: 24.10.2020

Для цитирования: Хазова С.А., Шипова Н.С. Я-концепция и личностные особенности подростков с нарушенным развитием // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социология. 2020. Т. 26, № 4. С. 98-104. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-98-104>

Svetlana A. Khazova
Kostroma State University
Natal'ya S. Shipova
Kostroma State University

I-CONCEPT AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS WITH DISABLED DEVELOPMENT

*The research was made with the financial support of the RFBR
as a part of the project No. 19-013-00768 A*

This article analyses the relationship between the internal defect picture, personality traits and the self-attitude of adolescents with disabilities. Topicality of the study is due to the scientific interest in the peculiarities of the formation of the self-concept in the most sensitive period of development for its formation – adolescence in a special group of persons – adolescents with developmental disorders. The empirical base of the study was 109 adolescents with deficits (impaired hearing, vision, speech) and delayed development. Mean age is 14 years. The most connections with the components of the internal picture of the defect were acquired by such personality traits as aggravation and anxiety. Aspects of self-attitude turned out to be more closely related to the components of the internal picture of the defect in terms of communication parameters, popularity among peers, behaviour, situation at school, happiness and satisfaction, family status, and self-confidence.

Keywords: self-concept, self-attitude, self-esteem, adolescence, persons with developmental disorders, internal defect picture, personality traits

Information about the author: Svetlana A. Khazova, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7777-2135>, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of special pedagogy and psychology, Kostroma State University, Kostroma, Russia

E-mail: hazova_svetlana@mail.ru

Natal'ya S. Shipova, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0741-1297>, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Special pedagogy and psychology, Kostroma State University, Kostroma, Russia

E-mail: ronia_777@mail.ru

Article received: October 24, 2020

For citation: Khazova S.A., Shipova N.S. I-concept and personal characteristics of adolescents with disabled development. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 98-104 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-98-104>

Социальная среда, в которой происходит становление современных подростков, вряд ли может быть названа благоприятной с точки зрения их социальной адаптации, психического здоровья и социального благополучия, поскольку характеризуется повышенной динамичностью, противоречивостью, конфликтностью, значительным количеством стрессов и вызовов ресурсам личности. Высокая уязвимость подростков перед лицом требований среды связана как с физиологическими, так и с психологическими причинами, в частности с активным становлением Я-концепции, формированием самооценки, самосознания и самоотношения. В свою очередь, Я-концепция в этом возрасте оказывает значительное влияние на развитие жизнеспособности и способности совладать со стрессом, на успешность деятельности, в том числе учебной, а также на процесс формирования свойств личности, что позволяет рассматривать ее как важнейший индивидуальный ресурс [Лактионова: 135; Хазова, Бардашевич: 75]. При этом сама Я-концепция отличается нестабильностью, неустойчивостью, меньшей позитивностью, чем в более ранние периоды онтогенеза, а также подверженностью внешним как позитивным, так и негативным влияниям [Конева: 1; Мухина: 396]. Роль Я-концепции и самосознания особенно значительна для тех групп подростков, которые традиционно относят к группе риска, в том числе и подростков с ограниченными возможностями здоровья [Максимова: 3]. Таким образом, актуальность исследования обусловлена научным интересом к особенностям формирования Я-концепции в наиболее сензитивный для ее формирования период развития – подростничество – у особой группы лиц – подростков с нарушениями развития.

Существуют неоднозначные данные относительно самоотношения лиц с ОВЗ. Так, в некоторых исследованиях показано, что подростки с ОВЗ, в частности с нарушением слуха, имеют достаточно высокий, но не всегда реалистичный уровень самоотношения и в принципе удовлетворены своей жизненной ситуацией в целом [Хазова, Серегина: 276; Липкова: 22]. Однако большинство авторов декларирует специфику Я-концепции, личностных особенностей и самоотношения лиц с нарушенным развитием: наличие нарушения здоровья снижает темп развития, уровень сформированности компонентов и Я-концепции в целом, а также степень ее адекватности и взаимосвязанности компонентов [Горьковская, Микляева: 39; Зеленина: 24]. Необходимо также отметить значительную ориентацию на мнение других и внешнюю оценку [Аль-шавеев: 23].

Во многих исследованиях отмечаются нозологически специфические особенности самооценки, самоотношения и Я-концепции в целом. Так, установлено, что для подростков с нарушениями зрения (слабовидящие) и речевыми нарушениями типичным являются завышенный либо реалистичный уровень самооценки при невысоком уровне притязаний [Горьковская, Микляева: 38; Тихонова, Хазова: 181; Конева, Карпушина: 84]. Наибольшей реалистичностью и адекватностью отличается Я-концепция подростков с задержкой психического развития [Тихонова, Хазова: 181]. В то же время подростки с нарушением слуха часто имеют неадекватный уровень самоотношения, нестабильную самооценку, при этом доказано, что степень и время возникновения нарушения слуха имеют определяющее значение для появления стойких особенностей Я-концепции подростка. Осознание свойств личности подростками со сниженным слухом основывается на доступной невербальной информации, имеющей конкретный субъективно значимый характер. Им свойственна склонность к крайностям и шаблонам в понимании смысла оцениваемых качеств, ориентация на прошлый опыт и социальные установки [Лихошва: 18]. Наибольшее снижение частных самооценок наблюдается у подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата, при этом общий уровень самооценки близок к нормальному [Горьковская, Микляева: 38].

Имеет значение также и глубина нарушения. Так, например, слабовидящие подростки оценивают свой авторитет, уверенность и самооценку выше, чем слепые, однако имеют завышенный уровень притязаний; частично слепые подростки ниже, чем слабовидящие, оценивают состояние здоровья, авторитет среди сверстников и самооценку в целом; слепые подростки высоко оценивают состояние своего здоровья, при этом уровень притязаний во внешности и умении делать что-либо своими руками ниже, чем в других группах [Голикова, Кучинский: 45].

Несмотря на в целом достаточно позитивные результаты, значительное количество эмпирических данных свидетельствует о наличии внутриличностной конфликтности, комплекса неполноценности, ориентации в развитии самоотношения на внешние обстоятельства [Аль-шавеев: 23]. Отмечается, что нарушение развития может привести к возникновению у подростков с ОВЗ таких личностных особенностей, как эмоциональная сензитивность и лабильность, повышенная внушаемость, ведомость; ограниченное, скудное восприятие окружающего мира; ригидность суждений,

монологизация мышления, аффективная возбудимость со склонностью к агрессии, выраженность астенических проявлений [Архиповская: 87; Дусенко: 139–140].

Таким образом, есть основание утверждать, что дефект обуславливает нарушения в процессах идентификации, самоактуализации, социально-психологической адаптации. Ссылаясь на Е.А. Морозову, можно сказать, что причинами неадекватного самовосприятия считается реакция личности на хроническую психотравмирующую ситуацию, обусловленную осознанием своей несостоятельности, так и ограничением возможностей контактов вследствие депривации [Морозова: 175].

Все это позволяет сделать вывод о наличии в структуре Я-концепции особого образования – внутренней картины дефекта (ВКД) как комплекса представлений, знаний, переживаний субъекта по поводу имеющегося дефекта [Адеева: 232]. ВКД понимается как внутриличностная структура, которая является и фактором, и механизмом личностного развития человека, способствующим или препятствующим успешной адаптации и преодолению (профилактике) рисков развития [Чебарыкова: 32]. ВКД состоит из 4 компонентов: физический и сенситивный (характеристика физической активности, физических качеств, совокупность ощущений, связанных с наличием дефекта), когнитивный (знания о причинах, проявлениях дефекта, накладываемых им ограничениях), мотивационный (структура мотивов личности, изменение в связи с наличием дефекта) и эмоциональный (отношение личности к дефекту), а содержание компонентов ВКД зависит от варианта нарушения и возраста [Адеева: 234].

Таким образом, основной целью был анализ сложных взаимосвязей внутренней картины дефекта и личностных особенностей, с одной стороны, и вклада свойств личности и внутренней картины дефекта в самоотношение подростков с ОВЗ вне зависимости от нозологии, с другой.

В исследовании были использованы следующие методы:

1. Беседа «Изучение внутренней картины дефекта» Т.Н. Адеевой (2018). Методика позволяет определить особенности компонентов ВКД.

2. Методика изучения особенностей Я-концепции и самоотношения Е. Пирс, Д. Харриса в адаптации А.М. Прихожан, позволяющая

оценить как общее самоотношение, так и отдельные сферы представлений о себе самом: поведение; интеллект, положение в школе; ситуация в школе; внешность, физическая привлекательность; тревожность; общение, популярность среди сверстников; счастье и удовлетворённость; положение в семье; уверенность в себе [Прихожан: 32].

3. СМИЛ И. Маккинли и С. Хатэуэй в адаптации Л.Н. Собчик для подростков [Собчик: 200].

4. Для статистической обработки использовались дескриптивная статистика, корреляционный анализ и множественный регрессионный анализ.

Выборку исследования составили 109 подростков, из них 19 с нарушением слуха и 23 с нарушением зрения, 37 с нарушением речи, 30 с задержкой психического развития. Средний возраст 14 лет. Из них 46 девочек (42 % выборки), 64 мальчика (58 % выборки).

Результаты исследования и их обсуждение

Изучение и анализ выраженности компонентов внутренней картины дефекта (ВКД) позволяет говорить о том, что наиболее важным для подростков являются переживания особенностей, связанных с нарушением, и знаний о нем и возможностях его преодоления.

Таким образом, подростки характеризуются преимущественно рациональным, осознанным представлением о своем дефекте, при этом эмоционально реагируя на само наличие дефекта. В описании этой характеристики нам видятся особенности, характерные для подросткового возраста: преобладание аффекта при попытках рационального анализа.

Итак, наблюдается реалистичная оценка собственного поведения и уверенности в себе, самооценка тревожности, интеллекта и школьной успешности, отношение к школе нейтральное, самооценка внешней привлекательности и положения в семье средняя с тенденцией к высокой, средняя самооценка собственной популярности среди сверстников, наличие ощущения удовлетворенности жизнью. В целом респонденты демонстрируют средний уровень самоотношения, соответствующий социальному нормативу.

Низкие значения по шкалам лжи и аггравации свидетельствуют о достоверности полученных в эмпирическом исследовании данных. В целом по всем шкалам подростки демонстрируют средний (нормативный) уровень выраженности.

Таблица 1

Сформированность компонентов внутренней картины дефекта

	Среднее	Медиана	Минимум	Максимум	Стандартное отклонение
Физический и сензитивный	3,92	4,00	1,00	8,00	1,66
Когнитивный	4,22	4,00	0,00	8,00	1,86
Мотивационный	3,89	4,00	0,00	6,00	1,33
Эмоциональный	4,91	5,00	0,00	8,00	1,46

Таблица 2

Сформированность компонентов самооотношения и Я-концепции

	Среднее	Медиана	Минимум	Максимум	Стандартное отклонение
Поведение	8,46	8,00	2,00	13,00	2,97
Интеллект, положение в школе	9,44	10,00	2,00	15,00	3,12
Ситуация в школе	4,09	4,00	0,00	7,00	1,63
Внешность, физическая привлекательность	7,80	8,00	1,00	11,00	2,47
Тревожность	5,22	5,00	0,00	11,00	2,69
Общение, популярность среди сверстников	12,21	12,00	1,00	19,00	4,22
Счастье и удовлетворённость	6,56	7,00	0,00	9,00	2,00
Положение в семье	5,27	6,00	1,00	8,00	2,13
Уверенность в себе	12,40	13,00	4,00	18,00	3,31
Самоотношение	55,44	55,00	20,00	87,00	14,84

Таблица 3

Выраженность личностных особенностей

	Среднее	Медиана	Минимум	Максимум	Стандартное отклонение
Ложь	2,55	2,50	0,00	6,00	1,69
Аггравация	1,34	1,00	0,00	6,00	1,75
Экстраверсия	3,09	3,00	0,00	6,00	1,39
Спонтанность	2,75	3,00	0,00	6,00	1,39
Агрессивность	3,33	3,00	0,00	6,00	1,47
Ригидность	3,07	3,00	1,00	6,00	1,03
Интроверсия	3,12	3,00	0,00	6,00	1,6
Сензитивность	3,92	4,00	0,00	6,00	1,61
Тревожность	3,31	3,00	0,00	6,00	1,65
Эмотивность	3,71	4,00	0,00	6,00	1,38

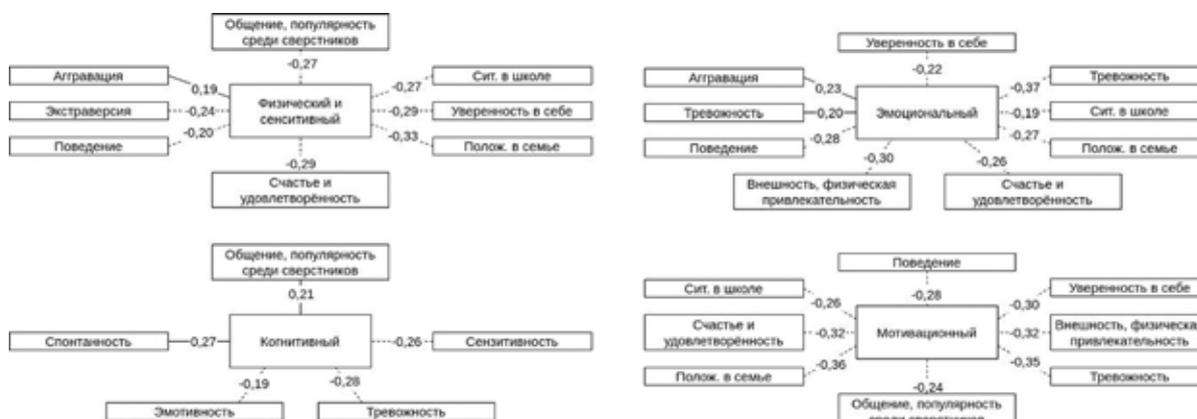


Рис. 1. Корреляции между показателями самооотношения, внутренней картины дефекта и личностными особенностями

Полученные данные могут свидетельствовать о хорошей адаптации к дефекту и успешной социализации.

Нами отмечено наличие статистически значимых корреляций между личностными особенностями, самооотношением и компонентами ВКД у подростков с дефицитарным развитием. Физический и сенситивный компоненты оказались связаны с аггравацией ($r = 0,19$), экстраверсией ($r = -0,24$), поведением ($r = -0,2$), ситуацией в школе ($r = -0,27$), общением и популярностью среди сверстников ($r = -0,27$), счастьем и удовлетворенностью ($r = -0,29$), положением

в семье ($r = -0,32$), уверенностью в себе ($r = -0,29$). Таким образом, возрастание количества ощущений, связанных с дефектом, приводит к тому, что подросток воспринимает себя как менее популярного у сверстников, ощущает себя менее счастливым и уверенным, а также менее удовлетворенным положением в семье и школе. Возможно, физические ощущения дефекта снижают возможность удовлетворения социальных потребностей, но при этом значимость их не снижается.

Когнитивный компонент ВКД демонстрирует незначительное количество связей с личностными

особенностями и самооотношением. Наличие знаний о дефекте и накладываемых им ограничениях связано с большими проявлениями спонтанности в поведении ($r = 0,27$) и популярностью в среде сверстников ($r = 0,21$), однако с меньшей чувствительностью ($r = -0,26$), тревожностью ($r = -0,28$), изменчивостью настроения ($r = -0,19$). Сформированность когнитивного компонента позволяет респондентам быть более свободными в собственном поведении и более принимаемыми в обществе. Скорее рассудочное, чем эмоциональное поведение является более адекватным с точки зрения анализа возможностей и ограничений, вызываемых наличием нарушения здоровья, а потому более притягательным и, возможно, авторитетным для сверстников. Стоит отметить, что именно когнитивный компонент в большей степени связан с личностными особенностями, в то время как другие компоненты ВКД показывают большее количество корреляций с самооотношением.

Мотивационный компонент ВКД, проявляющийся в осознании собственных мотивов в деятельности и изменении их в связи с «требованиями» дефекта, связан с особенностями поведения ($r = -0,28$), ситуацией в школе ($r = -0,26$), внешностью и физической привлекательностью ($r = -0,32$), тревожностью ($r = -0,35$), общением, популярностью среди сверстников ($r = -0,24$), счастьем и удовлетворенностью ($r = -0,32$), положением в семье ($r = -0,36$), уверенностью в себе ($r = -0,29$). Возможно, дефект является определяющим фактором для выбора определенной деятельности и способов ее осуществления. Однако, определяя деятельность, он накладывает на ее выбор значительные ограничения, что не может удовлетворять субъекта, который в какой-то степени оказывается вынужденным исполнять то, что ему доступно в противовес тому, что его интересует. При этом выполнение упрощенной деятельности, возможно, снижает тревожность субъекта в отношении качества ее выполнения и в целом результата.

Эмоциональный компонент связан с агрессией ($r = 0,23$), тревожностью ($r = 0,19$), аспектами поведения ($r = -0,28$), школьной ситуацией ($r = -0,19$), внешностью и физической привлекательностью ($r = -0,29$), тревожностью ($r = -0,37$), счастьем и удовлетворенностью ($r = -0,26$), положением в семье ($r = -0,27$), уверенностью в себе ($r = -0,22$). Наличие сформированного отношения к имеющемуся дефекту связывается с преувеличением болезненного состояния, тревожностью при снижении уверенности в себе и удовлетворенности разными сторонами жизни. Эти результаты хорошо согласуются с данными других исследователей (Д.Н. Исаев, Н.А. Киселева и др.), согласно которым переживание дефекта в большинстве случаев приводит к негативным эмоциональным состояниям. Чаще всего

в научной литературе это объясняется наличием сохранного интеллекта, позволяющего сравнивать аспекты собственной жизни и жизнь лиц с нормативным развитием, что приводит к наличию сильных эмоциональных переживаний, усугубляемых в данном случае еще возрастными особенностями.

Таким образом, наиболее тесно с ВКД связана тревожность. Аспекты самооотношения оказались более тесно связаны с компонентами внутренней картины дефекта по параметрам общения, популярности среди сверстников, поведения, ситуации в школе, счастью и удовлетворенности, положению в семье, уверенности в себе.

Список литературы

Адеева Т.Н. Динамика Я-концепции и внутренней картины дефекта у детей с сенсорными нарушениями // Ученые записки: электрон. науч. журнал. Курского государственного университета. 2019. Т. 1, № 3. С. 231–237.

Аль-шавеев Н.А. Особенности формирования самооотношения у слабовидящих подростков, развивающихся в условиях принадлежности к различным национальным культурам: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2009. 25 с.

Архиповская О.А. Особенности личности при нарушениях зрения в подростково-юношеском возрасте // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2016. Т. 16, № 3. С. 86–89.

Голикова А.А., Кучинский В.Ф. Самоотношение подростков с различной степенью выраженности нарушений зрения // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 44–46.

Горьковская И.А., Микляева А.В. Самооценка подростков с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата: общее и специфичное // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2018. Т. 18, № 3. С. 33–41.

Дусенко М.Б. Личностные особенности подростков с ОВЗ как предиктор формирования девятых форм поведения // Вопросы педагогики. 2020. № 5920. С. 137–141.

Зеленина Н.Ю. Развитие самооотношения у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2011. 27 с.

Конева И.А. Психологические особенности формирования образа Я у младших подростков с задержкой психического развития в условиях образовательной интеграции и дифференциации // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. 863 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21163298>

Конева И.А., Карпушкина Н.В. Оптимизация самосознания подростков с нарушениями зрения средствами формирующего эксперимента // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 1. С. 82–85.

Лактионова А.И. Жизнеспособность и социальная адаптация подростков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. 236 с.

Липкова О.И. Общие и специфические особенности развития личности подростков с нарушением зрения: автореф. ... канд. психол. наук. М., 2001. 24 с.

Лихошва В.П. Особенности я-концепции лиц подросткового и юношеского возраста с нарушениями слуха: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 20 с.

Максимова Н.А. Формирование позитивного самоотношения у подростков с ограниченными физическими возможностями в условиях общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Волгоград, 2005.

Морозова Е.А. Особенности развития эмоционально-личностного сферы слабовидящих детей в период подросткового кризиса: дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2002. 199 с.

Мухина В.С. Психология детства и отрочества. М.: Институт практической психологии, 1998. 488 с.

Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М.: АНО «ПЭБ», 2007, 56 с.

Собчик Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМИЛ. СПб.: Речь, 2000, 219 с.

Тихонова И.В., Хазова С.А. Внутренняя картина дефекта при задержке психического развития: особенности и динамика в детском и подростковом возрасте // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25, № 4. С. 177–184. DOI 10.34216/2073-1426-2019-25-4-177-183.

Хазова С.А., Серегина А.К. Я-концепция и ее вклад в совладание с трудностями у подростков с нарушением слуха // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы V Междунар. науч. конф. Кострома, 26–28 сент. 2019 г.: в 2 т. / отв. ред. М.В. Сапорова, Т.Л. Крюкова, С.А. Хазова. Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2019. Т. 1. С. 272–277.

Хазова С.А., Бардашевич Е.М. Я-концепция как ментальный ресурс подростков // Активация ментальных ресурсов субъекта: теория и практика: материалы IV Междунар. симпозиума (Латвия, Рига, 5–7 июля 2017 г.) / отв. ред. Г.В. Ожиганова (Россия, Москва), Институт психологии Российской академии наук; И.Д. Плотка (Латвия, Рига), Балтийская международная академия. Рига: SIA «HansaPrintRiga», 2017. С. 74–79.

Чебарыкова С.В. Личность в условиях дизонтогенеза: внутренняя картина дефекта: монография. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. 140 с.

References

Adeeva T.N. *Dinamika Ia-kontseptsii i vnutrennei kartiny defekta u detei s sensornymi narusheniami* [The dynamics of the self-concept and the internal picture of the defect in children with sensory impairments]. *Uchenye zapiski: elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scholarly notes: electronic scientific journal of Kursk State University], 2019, vol. 1, № 3, pp. 231–237. (In Russ.)

Al'shavea N.A. *Osobnosti formirovaniia samootnosheniia u slabovidiashchikh podrostkov, razvivaiushchikhsia v usloviiakh prinadlezhnosti k razlichnym natsional'nym kul'turam: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk.* [Features of the formation of self-attitude in visually impaired adolescents developing in conditions of belonging to different national cultures: DSc thesis]. Nizhny Novgorod, 2009. (In Russ.)

Arkhipovskaia O.A. *Osobnosti lichnosti pri narusheniakh zreniia v podrostkovo-iunosheskom vozraste* [Personality features in case of visual impairment in adolescence]. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ia detei i podrostkov* [Mental health issues in children and adolescents], 2016, vol. 16, № 3, pp. 86–89 (In Russ.)

Golikova A.A., Kuchinskiy V.F. *Samootnoshenie podrostkov s razlichnoi stepen'iu vyrazhennosti narusheniia zreniia* [Self-attitude of adolescents with varying degrees of severity of visual impairment]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia* [Modern problems of science and education], 2015, № 4, pp. 44–46. (In Russ.)

Gor'kovaia I.A., Mikliaeva A.V. *Samoosnena podrostkov s narusheniami zreniia, slukha i oporno-dvigatel'nogo apparata: obshchee i spetsifichnoe* [Self-assessment of adolescents with visual, hearing and musculoskeletal disorders: general and specific]. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ia detei i podrostkov* [Mental health issues in children and adolescents], 2018, vol. 18, № 3, pp. 33–41. (In Russ.)

Dusenko M.B. *Lichnostnye osobnosti podrostkov s OVZ kak prediktor formirovaniia deviatnykh form povedeniia* [Personal characteristics of adolescents with disabilities as a predictor of the formation of deviating forms of behavior]. *Voprosy pedagogiki* [Questions of pedagogy], 2020, № 5-2, pp. 137–141. (In Russ.)

Zelenina N.Yu. *Razvitie samootnosheniia u detei doskol'nogo vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Development of self-attitude in preschool children with disabilities: DSc thesis]. Moscow, 2011. (In Russ.)

Koneva I.A. *Psikhologicheskie osobnosti formirovaniia obraza Ia u mladshikh podrostkov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiia v usloviiakh obrazovatel'noi integratsii i differentsiatsii* [Psychological features of the formation of the I image

in younger adolescents with mental retardation in the context of educational integration and differentiation]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2013, № 6, 863 p. (In Russ.)

Koneva I.A., Karpushkina N.V. *Optimizatsiia samosoznaniia podrostkov s narusheniami zreniia sredstvami formiruushchego eksperimenta* [Optimization of self-awareness of adolescents with visual impairments by means of a formative experiment]. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya № 1* [International Journal of Experimental Education No. 1], 2016, pp. 82–85. (In Russ.)

Laktionova A.I. *Zhiznesposobnost' i sotsial'naiia adaptatsiia podrostkov* [Vitality and social adaptation of adolescents]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2017, 236 p. (In Russ.)

Lipkova O.I. *Obshchie i spetsificheskie osobennosti razvitiia lichnosti podrostkov s narusheniem zreniia: avtoref. ... kand. psikholog. nauk* [General and specific features of personality development in adolescents with visual impairment: DSc thesis]. Moscow, 2001. (In Russ.)

Likhoshva V.P. *Osobennosti ia-kontseptsii lits podrostkovogo i iunosheskogo vozrasta s narusheniami slukha: dis. ... kand. psikholog. nauk* [Features of the self-concept of adolescents and adolescents with hearing impairments specialty: DSc thesis]. Moscow, 2007. (In Russ.)

Maksimova N. A. *Formirovanie pozitivnogo samootnosheniia u podrostkov s ogranichenymi fizicheskimi vozmozhnostiami v usloviakh obshcheobrazovatel'noi shkoly: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk* [Formation of a positive self-attitude in adolescents with disabilities in a comprehensive school: DSc thesis]. Volgograd, 2005. (In Russ.)

Morozova E.A. *Osobennosti razvitiia emotsional'no-lichnostnoy sfery slabovidyashchikh detei v period podrostkovogo krizisa: dis. ... kand. psikholog. nauk* [Features of the development of the emotional and personal sphere of visually impaired children during the adolescent crisis: DSc thesis]. Nizhny Novgorod, 2002, 199 p. (In Russ.)

Mukhina V.S. *Psikhologiya detstva i otrochestva* [Psychology of childhood and adolescence]. Moscow, Institute of Practical Psychology Publ., 1998, 488 p. (In Russ.)

Prikhozhan A.M. *Diagnostika lichnostnogo razvitiia detei podrostkovogo vozrasta* [Diagnostics of the personal development of adolescent children]. Moscow, ANO «PEB» Publ., 2007, 56 p. (In Russ.)

Sobchik L.N. *Standartizirovannyi mnogofaktorny metod issledovaniia lichnosti SMIL* [Standardized multivariate method of personality research SMPL]. Saint Petersburg, Rech' Publ., 2000, 219 p. (In Russ.)

Tikhonova I.V., Khazova S.A. *Vnutrenniaia kartina defekta pri zaderzhke psikhicheskogo razvitiia: osobennosti i dinamika v detskom i podrostkovom vozraste* [Internal picture of a defect in mental retardation: features and dynamics in childhood and adolescence]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, vol. 25, № 4, pp. 177–184, DOI 10.34216/2073-1426-2019-25-4-177-183. (In Russ.)

Khazova S.A., Seregina A.K. *Ia-kontseptsii i eev klad v sovladanie s trudnostiami u podrostkov s narusheniem slukha* [Self-concept and its contribution to coping with difficulties in adolescents with hearing impairment]. *Psikhologiya stressa i sovladaiushchego povedeniia: vyzovy, resursy, blagopoluchie: materialy V Mezhdunar. nauch. konf. Kostroma, 26–28 sent. 2019 g.: v 2 t., otv. red.: M.V. Saporovskaia, T.L. Kriukova, S.A. Khazova* [Psychology of Stress and Coping Behavior: Challenges, Resources, Well-being: Proceedings of the V Int. scientific. conf. Kostroma, 26–28 Sept. 2019: in 2 vols., resp. ed.: M.V. Saporovskaya, T.L. Kryukova, S.A. Khazova]. Kostroma, Kostroma State University Publ., 2019, vol. 1, pp. 272–277 (In Russ.)

Khazova S.A., Bardashevich E.M. *Ia-kontseptsii kak mental'nyi resurs podrostkov* [Self-concept as a mental resource for adolescents]. *Aktivatsiia mental'nykh resursov sub"ekta: teoriia i praktika: materialy IV mezhdunarodnogo simpoziuma (Latviia, Riga, 5-7 iulia 2017 g.), otv. red. G.V. Ozhiganova (Rossiia, Moskva), Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk; I.D. Plotka (Latviia, Riga), Baltiiskaia mezhdunarodnaia akademiia* [Activation of the subject's mental resources: theory and practice: materials of the IVth International Symposium (Latvia, Riga, July 5-7, 2017), resp. ed. G.V. Ozhiganova (Russia, Moscow), Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; I.D. Plotka (Latvia, Riga), Baltic International Academy], Riga, SIA «Hansa Print Riga» Publ., 2017, pp. 74–79 (In Russ.)

Chebarykova S.V. *Lichnost' v usloviakh dizontogeneza: vnutrenniaia kartina defekta: monografiia* [Personality in conditions of dysontogenesis: the internal picture of the defect: monograph]. Khabarovsk, Tikhookean Publ., 2017, 140 p. (In Russ.)

Шипова Наталья Сергеевна
Костромской государственный университет
Севастьянова Ульяна Юрьевна
Костромской государственный университет

ПОНЯТИЕ РЕСУРСА В ПСИХОЛОГИИ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ И АССОЦИАТИВНЫЕ СВЯЗИ

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ,
проект № 20-013-00435А*

В статье представлен анализ феномена психологического ресурса с теоретической и эмпирической точек зрения. Проанализированы актуальность ресурса в различных трудных жизненных ситуациях, его содержательное описание и имеющиеся характеристики. Проведен анализ разнообразия имеющихся ресурсов личности с точки зрения респондентов. Показаны половые и возрастные различия понимания ресурсов у исследуемых групп. Выделена специфика использования ресурсов в зависимости от пола: мужчины наиболее часто описывали моральные силы, деньги, уверенность в будущем, здоровье, власть, личностные ресурсы, жизнерадостность, нравственные качества; женщины – верность себе, умение планировать, чувство юмора, стрессоустойчивость, умение видеть красоту, творчество, любовь, время, здоровье, ум. Отражена тенденция стабилизации с возрастом репертуара использования личностных ресурсов: материальные, природные, личностные, трудовые, информационные, временные, здоровье, семейные, политические, социальные.

Ключевые слова: ресурс, трудная жизненная ситуация, личность

Информация об авторах: 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

Севастьянова Ульяна Юрьевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0981-6669>, кандидат психологических наук, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия

E-mail: ulyanakostroma@mail.ru

Дата поступления статьи: 26.10.2020

Для цитирования: Шипова Н.С., Севастьянова У.Ю. Понятие ресурса в психологии: определение и ассоциативные связи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 105-110. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-105-110>

Natal'ya S. Shipova
Kostroma State University
Ul'yana Yu. Sevast'yanova
Kostroma State University

THE CONCEPT OF A RESOURCE IN PSYCHOLOGY – DEFINITION AND ASSOCIATIVE LINKS

*The reported study was funded by RFBR according
to the research project № 20-013-00435А*

The article presents an analysis of the phenomenon of psychological resource from a theoretical and empirical point of view. The resource is analysed from the point of view of its topicality in various difficult life situations, its content description and available characteristics. The analysis of the diversity of available personality resources, from the point of view of the respondents, is carried out. What is shown, are gender and age differences in the understanding of resources in the studied groups. The specificity of the use of resources depending on gender is highlighted – men most often described moral strength, money, confidence in the future, health, power, personal resources, cheerfulness, moral qualities; women, loyalty to themselves, ability to plan, sense of humour, stress resistance, ability to see beauty, creativity, love, time, health, mind. The tendency of stabilisation with age of the repertoire of using personal resources is reflected – material, natural, personal, labour, informational, temporary, health, family, political, social.

Keywords: resource, difficult life situation, personality

Information about the authors: Natal'ya S. Shipova, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0741-1297>, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Special Education and Psychology, Kostroma State University, Kostroma, Russia

E-mail: ns.shipova@yandex.ru

Ul'yana Yu. Sevast'yanova, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0981-6669>, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Special Education and Psychology, Kostroma State University, Kostroma, Russia

E-mail: ulyanakostroma@mail.ru

Article received: October 26, 2020

For citation: Shipova N.S., Sevast'yanova U.Yu. The concept of a resource in psychology – definition and associative links. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 105-110 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-105-110>

Тематика ресурсов и ресурсного подхода является, несомненно, значимой на современном этапе развития науки и общества. Тем не менее, несмотря на обилие подходов к трактовке данного понятия (Бодров В.А., Водопьянова Н.Е., Муздыбаев К. и др.), оно на сегодняшний день является недостаточно разработанным.

Во многих подходах психические ресурсы рассматриваются через наличие возможностей адаптации человека [Налчаджян: 15]. Объединяя качественные характеристики данного понятия, ресурс можно определить через механизм функционирования организма [Rogers] или инструмент, позволяющий актуализировать их регуляцию [Забродин, Капиева: 78]. С.А. Хазова (2013), обобщая теоретический материал, подходит к обозначению «ресурс» через конструкты «мощность», «способность» и «свойство» [Хазова: 149].

Виднейшим зарубежным исследователем в данной тематике выступает С. Хобфолл. Автор, исследовавший данный феномен, установил, что ресурсы помогают человеку адаптироваться в сложных жизненных ситуациях [Хазова: 151].

В научной литературе существует много понятий, сопоставляемых с понятием ресурса:

- «личный адаптационный потенциал» (Маклаков А.Г.);
- личный потенциал (Д.А. Леонтьев);
- жизнестойкость (С. Мадди);
- «социально-психологический капитал личности» (А.Н. Татарко).

Н.Е. Водопьянова определяет ресурс через следующие конструкты: эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие, которые используются человеком для перехода к взаимодействию со стрессовой ситуацией [Водопьянова: 146].

В современных исследованиях наиболее часто употребляется все же термин ресурс, для понимания которого С.А. Хазова подключает еще одно понятие – ментальный опыт [Хазова: 150]. Личностные ресурсы также изучаются через интегральную характеристику личности. В этом случае чем выше способность к интеграции поведения личности, тем более успешно преодоление стрессогенных ситуаций [Иваницкий]. Таким образом, личностные ресурсы в значительной степени определяются способностью к построению интегрированного поведения.

Понятие о месте ресурсов в психической жизни человека также неоднозначно. Значение ресурсов для личности состоит в преодолении трудных жизненных ситуаций, сохранении психологического благополучия. При этом личностные ресурсы, по мнению Л.А. Александровой, входят в структуру жизнестойкости [Александрова: 1]. Также ресурсы являются условиями, обеспечивающими эффективное совладание, поскольку именно их на-

личием/отсутствием определяется субъективный уровень стрессогенности ситуации. Функцию сохранения баланса адаптационно-компенсаторных механизмов, по мнению Я.В. Малыхиной, выполняет индивидуальный превентивный ресурс, который понимается как комплекс способностей индивида [Малыхина: 14].

Недостаток ресурсов приводит к снижению субъективного благополучия, ухудшает состояние здоровья и может переживаться как состояние психологического стресса [Никифоров: 16]. В концепции С. Хобфолла потеря ресурсов рассматривается как первичный механизм, запускающий стресс-реакции. В таком случае другие ресурсы выполняют функцию ограничения инструментального, психологического и социального воздействия ситуации. С точки зрения Т.Ю. Ивановой (2016), личностные ресурсы выполняют функции, оказывающие системное влияние на благополучие:

- буферную (уменьшается зависимость психологического благополучия от факторов среды и ситуации),
- фильтрующую (опосредуется восприятие и оценка субъектом жизненных обстоятельств),
- мотивационную (восприятие требований как предметных задач, а не угроз) [Иванова: 6].

Рассмотрение ресурсов в настоящее время проводится с точки зрения нескольких подходов: системного (поскольку содержательные характеристики психологических ресурсов необходимо рассматривать как систему (Иваницкий), ресурсность – это системное качество (Д.А. Леонтьев)), ситуационного (поскольку имеет место соотношение ресурсов и ситуации), деятельностного (поскольку деятельность рассматривается как механизм, преобразующий совокупность влияний в развивающие изменения, в новообразования личности (Берулава Г.А. по Капиевой К.Р., 2015) [Капиева: 8].

В последние годы широкое распространение в психологии приобрел ресурсный подход, зародившийся в гуманистической психологии, в рамках которой важное место заняло изучение конструктивного начала личности, позволяющего преодолевать трудные жизненные ситуации.

На наш взгляд, актуальной является задача раскрытия внутреннего содержательного аспекта определения ресурсов. Целью данного исследования стало выделение определенных конструктов механизма функционирования ресурсов и ситуаций их применения.

Эмпирическое исследование было проведено на выборке из 125 респондентов, включающей 33 мужчин (средний возраст 24,2) и 36 женщин (средний возраст 27 лет), а также группу подростков – 34 юноши (средний возраст 16 лет) и 22 девушки (средний возраст 16 лет). Испытуемым было предложено определить само понятие

ресурса, обозначить его ассоциирующимися с ним прилагательными, символически его изобразить и проанализировать ситуации, в которых чаще всего требуются ресурсы субъекта.

Большинство респондентов (65 %) в основном определяют термин «ресурс» как средство, материал, совокупность данных. В 19 % случаев ресурс – это запас, 6 случаях – ценность и в 8 – возможность. В определении ресурса испытуемые преимущественно отмечают его ролевой функционал: нужен для достижения цели (42 %), для решения проблем (39 %), для выполнения работы (27 %), для жизни в целом (26 %), для помощи (9 %), для поддержки других людей (2 %), дает волю к свершению (2 %). В одном случае ресурс рассматривался как рост, энергия, сила.

Символическое обозначение ресурса зачастую (46 %) представляет собой рисунок конкретного предмета (деньги, часы, инструмент и т. п.). В 29 % случаев это емкость, наполненная чем-то, помогающим человеку преодолеть трудность (мешок, тележка, коробка и т. п.). Рисунок человека присутствует в 20 % случаев, обозначение процесса – в 9 % случаев, результата действий – в 9 %. В 7 % случаев ресурсы обозначают в виде круга, разделенного на секторы, каждый из которых подписан конкретным видом ресурсов. Условное изображение ресурсов в виде восхода, дерева, подзарядки, стрелок встречается в 11 % рассмотренных случаев. Положительные эмоции при использовании ресурсов отмечены на 6 рисунках, противопоставление ресурсов и нересурсного состояния выявлено в 3.

Описание ресурсов молодых людей в большинстве случаев идет через его важность (нужность, необходимость) – 94 % выборов. В 15 % случаев декларируется трудность получения ресурса. Восполнимость ресурса отмечается в 52 % случаев, ограниченность и конечность – в 55 %. Функциональное значение ресурса (помогающий, развивающий, поддерживающий, отдающий, полезный) отмечено в 47 % случаев. Значение с точки зрения выполняемой роли – в 13 случаях (функциональный – 1; сильный – 1; способный – 1; успешный – 1; изобильный – 2; надежный – 1; эффективный – 3; качественный – 2; целенаправленный – 1). Классификация ресурсов приведена в большинстве ответов: природный ресурс (28), материальный/финансовый (50), нематериальный (14), трудовой/человеческий (23), информационный (21), временной (13), биологический (4), пищевой (12), технический (4), физический (8), земельный (1), водный (2), древесный (1), строительный (2), медицинский (1), минеральный (7), животный (1), психологический (4), интеллектуальный (12), языковой (3), эмоциональный (3), топливный (1), научный (1), промышленный (1), рекреационный (1), производственный (4), экологический (1), экономический (6), энергетический (11), сырьевой (3),

духовный (10), культурный (1), социальный (9), силовой (1). Ценность ресурсов декларируется в 14 случаях, жизненность – в 7, уникальность – в 3.

Подростки описывают ресурсы в основном как материальные (50), на втором месте идут природные (41), третье место разделяют личностные (29) и трудовые (27). Далее были даны немногочисленные ответы, определяющие ресурсы так: интернет-ресурсы (11), образовательные/интеллектуальные (11), временные (11), здоровье (9), пищевые (9), эмоциональные (9), семья (5), силовые (4), культурные (3), нравственные (3), политические (3), технические (2), социальные (2), общение (2), психологические (2), аграрные (1), экономические (1).

Таким образом, обе группы респондентов сходятся в определении ресурсов через материальные, природные, трудовые составляющие.

Ситуации, которые требуют напряжения ресурсов, отличаются, по мнению наших респондентов первой группы, большим разнообразием. В целом к таким ситуациям относится жизнь – в 29 % случаев. Также это может быть болезнь (6 %) или ситуации, связанные с учебой или работой (39 %). Достижение целей, решение задач, преодоление трудностей – в 11 % случаев; что характерно, данные трудности были отмечены только мужчинами. Женщины в 11 % случаев отмечают трудности в семейном контексте (связанные с рождением детей, изменением социального статуса). Конкретные ситуации, связанные с угрозой жизни, выделены в 6 % случаев (потерпеть кораблекрушение, заблудиться в лесу и т. п.). Стоит отметить, что политическая и экономическая ситуации в стране рассматриваются как требующие ресурсов только женщинами (2 выбора), а ситуация соревнования – только мужчинами.

В то же время подростки относят к ситуациям применения ресурсов в основном учебу (30 %), строительство дома (20 %), бизнес (11 %), спорт (9 %), покупка товаров (9 %).

С точки зрения мужчин нашей выборки люди обладают преимущественно денежными и социальными ресурсами (55 и 66 %), а также временем (33 %), властью (22 %), интеллектом (22 %), нравственными и личностными качествами (33 %). Отдельно выделяется жизнеспособность (22 %). Также респонденты называют материальные, природные ресурсы, еду, свет, газ, электричество, воду (по 22 %) и полезные ископаемые (33 %). По одному выбору получили такие ресурсы, как моральные силы, терпение, сила воли, работа, хобби, поддержка, самодостаточность, твердость характера, коммуникабельность, оптимизм, интуиция, здоровье, воля, творческий потенциал, талант, самозанятость, критическое мышление, физическая подготовка.

Женская часть выборки к наиболее частым выборам относит деньги (25 %), здоровье (16 %),

Характеристика конструкторов ресурсов

Конструктор	Характеристики ресурса, данные респондентами
материальные	финансовый, денежный
природные	вода, энергия солнца, воздух, природные ископаемые
личностные	эмоциональный
трудовые	работа, должность
информационные	научный, образовательный, Интернет
временные	наличие времени, свобода
здоровье	физическое здоровье
семейные	взаимоотношения в семье, наличие близкого человека
политические	военный, силовой, правовой
социальные	нравственный

ум (11 %), поддержку семьи (8 %), знания (11 %), коммуникабельность (14 %), энергию (8 %), талант (8 %), общение (8 %), любовь (5 %), духовные (8 %) и ценностные (5 %) ресурсы. Также были названы материальные блага (8 %), информационные (11 %), природные (8 %), производственные (5 %), бытовые (3 %), трудовые (3 %), учебные (3 %), хозяйственные (3 %), эмоциональные (3 %) ресурсы. Минимум выборов получили такие параметры, как стрессоустойчивость, гибкость психики, критическое мышление, позитив, умения, выносливость, стремление к развитию, творческий потенциал, риск, сдержанность, сила воли, внешность, уверенность в себе, характер, благодарность, счастье, любимое дело, опыт, власть, свобода.

К собственным наиболее часто используемым ресурсам мужчины нашей выборки относят моральные силы, деньги, уверенность в будущем, здоровье, власть. На втором месте находятся личностные ресурсы, жизнерадостность, нравственные качества, воля и окружение. Третье место по частоте встречаемости делят терпение, поддержка, талант, физическая подготовка.

Женщины нашей выборки наиболее часто выбираемыми ресурсами считают верность себе, умение планировать, чувство юмора. Второе место по частоте встречаемости в женской части выборки занимают стрессоустойчивость, умение видеть красоту, творчество, любовь, время, здоровье, ум, сила воли, благодарность, семья, духовные и ценностные ресурсы. Менее часто встречаемые ресурсы – это гибкость психики, энергия, знания, эмпатия, способности, счастье, опыт.

Таким образом, в нашем исследовании выделяется ряд феноменологических признаков ресурсов, которые можно включить в ранговые решетки.

В качестве конструкторов, определяющих ресурсы, мы выделили следующие: материальные, природные, личностные, трудовые, информационные, временные, здоровье, семейные, политические, социальные (см. таблицу).

В качестве элементов использовались ситуации, наиболее часто провоцирующие применение

тех или иных ресурсов: учеба/работа, повседневная жизнь, спорт, болезнь, одиночество/изолированность, проблемы в семье, политические и экономические ситуации, природные катастрофы.

Список литературы

Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. Вып. 2. С. 82–90.

Василенко И.В., Исмаилова Т.С. Ресурсы личности как основа здоровьесберегательного поведения современного российского городского населения // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 3 (93). Ч. 2. С. 68–73.

Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.

Забродин Ю.М. Психология личности и управление человеческими ресурсами. М.: Финстатинформ, 2002. 360 с.

Иваницкий А.В. Психологический ресурс как интегральная характеристика личности // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2–3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23894> (дата обращения: 17.09.2020).

Иванова Т.Ю. Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия: дис. ... канд. психол. наук. М., 2016. 205 с.

Калашиникова С.А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности // Молодой ученый. 2011. № 8 (31). Т. 2. С. 84–87. URL: <https://moluch.ru/archive/31/3534/> (дата обращения: 17.09.2020).

Катиева К.Р. Психический ресурс личности: паттерны и детерминанты развития // Гуманизация образования. 2015. № 3. С. 75–81.

Котова И.Б. Общая психология: учебное пособие // И.Б. Котова, О.С. Канаркевич. М.: Дашков и К°, 2012. 478 с.

Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии

МГУ им. М.В. Ломоносова; под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. Вып. 1. С. 56–65.

Леонтьев Д.А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе: материалы II Международной научно-практической конференции. Кострома, 2010. Т. 2. С. 40–42.

Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37.

Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. № 1. Т. 22. С. 16–24.

Малыхина Я.В. Социально-психологические аспекты системной профилактики «общего девиантного синдрома»: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб.: РПГУ, 2004.

Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности. Ереван: Изд-во АН Армянской ССР, 1988. 263 с.

Практикум по психологии здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2005. 351 с.

Соловьева С.Л. Ресурсы личности // Медицинская психология в России. 2010. № 2. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 30.06.2010).

Татарко А.Н. Социально-психологический капитал личности в поликультурном обществе: структура и динамика // Общественные науки и современность. 2014. № 1. С. 50–64.

Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: проблема определения понятия // Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения): материалы Всероссийской научной конференции (с иностранным участием). М.: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2013. С. 148–151.

Maddi S.R., Khoshaba D.M. Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*, 1994, Oct, vol. 63, № 2, pp. 265–274.

Rogers C.R. *Way of being*. Boston, Houghton Mifflin, 1980, 395 p.

References

Aleksandrova L.A. *K kontseptsii zhiznestoikosti v psikhologii* [Towards the concept of resilience in psychology]. *Sibirskaiia psikhologiya segodnia: sbornik nauchnykh trudov* [Siberian Psychology Today: Collection of Scientific Papers]. Kemerovo, Kuzbassvuzizdat Publ., 2004., vol. 2., pp. 82–90. (In Russ.)

Vasilenko I.V., Ismailova T.S. *Resursy lichnosti kak osnova zdorov'esberegatel'nogo povedeniia sovremennogo rossiiskogo gorodskogo naseleniia* [Personal resources as basis of health-saving behavior of the modern Russian urban population]:

mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal [International research journal], 2020, № 3 (93), part 2, pp. 68–73. (In Russ.)

Vodop'yanova N.E. *Psikhodiagnostika stressa* [Psychodiagnostics of stress]. St. Petersburg, Piter Publ., 2009, 336 p. (In Russ.)

Zabrodin Yu.M. *Psikhologiya lichnosti i upravlenie chelovecheskimi resursami* [Personality psychology and human resource management]. Moscow, Finstatinform Publ., 2002, 360 p. (In Russ.)

Ivanitskii A.V. *Psikhologicheskii resurs kak integral'naia kharakteristika lichnosti* [Psychological resource as an integral characteristic of personality]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia* [Modern problems of science and education], 2015, № 2–3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23894> (access date: 17.09.2020). (In Russ.)

Ivanova T.Iu. *Funktsional'naia rol' lichnostnykh resursov v obespechenii psikhologicheskogo blagopoluchiiia: dis. ... kand. psikhol. nauk* [The functional role of personal resources in ensuring psychological well-being: DSc thesis]. Moscow, 2016, 205 p. (In Russ.)

Kalashnikova S.A. *Lichnostnye resursy kak integral'naia kharakteristika lichnosti* [Personal resources as an integral characteristic of personality]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 2011, № 8 (31), vol. 2, pp. 84–87. URL: <https://moluch.ru/archive/31/3534/> (access date: 17.09.2020). (In Russ.)

Kapieva K.R. *Psikhicheskie resursy lichnosti: patterny i determinanty razvitiia* [Psychic resource of personality: patterns and determinants of development]. *Gumanizatsiia obrazovaniia* [Humanization of education], 2015, № 3, pp. 75–81. (In Russ.)

Kotova I.B. *Obshchaya psikhologiya: uchebnoe posobie* [General Psychology: Study Guide], ed. I.B. Kotova, O.S. Kanarkevich. M., Dashkov i K° Publ., 2012, 478 p. (In Russ.)

Leont'ev D.A. *Lichnostnoe v lichnosti: lichnostnyi potentsial kak osnova samodeterminatsii* [Personal in personality: personal potential as the basis for self-determination]. *Uchenye zapiski kafedry obshchei psikhologii MGU im. M.V. Lomonosova* [Scientific notes of the Department of General Psychology, Moscow State University of M.V. Lomonosov], ed. by B.S. Bratusia, D.A. Leont'eva. Moscow, Smysl Publ., 2002, ed. 1, pp. 56–65. (In Russ.)

Leont'ev D.A. *Psikhologicheskie resursy preodoleniia stressovykh situatsii: k utocnieniu bazovykh konstruktov* [Psychological resources for overcoming stressful situations: to clarify basic constructs]. *Psikhologiya stressa i sovladaiushchego povedeniia v sovremennom rossiiskom obshchestve: materialy II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Psychology of Stress and Coping Behavior in Contemporary Russian Society: materials of the International Scientific and Practical Conference]. Kostroma, 2010, vol. 2, pp. 40–42. (In Russ.)

Leont'ev D.A. *Samoregulatsiia, resursy i lichnostnyi potentsial* [Self-regulation, resources and personality potential]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 2016, № 62, pp. 18–37. (In Russ.)

Maklakov A.G. *Lichnostnyi adaptatsionnyi potentsial: ego mobilizatsiia i prognozirovaniie v ekstremal'nykh usloviakh* [Personal adaptive potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2001, № 1, vol. 22, pp. 16–24. (In Russ.)

Malykhina Ya.V. *Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty sistemnoi profilaktiki «obshchego deviantnogo sindroma»: avtoreferat dis.* [Socio-psychological aspects of systemic prevention of “general deviant syndrome”: abstract of candidate dissertation]. St. Petersburg, RPGU Publ., 2004. (In Russ.)

Nalchadzhyan A.A. *Sotsial'no-psikhicheskaya adaptatsiia lichnosti* [Socio-mental adaptation of the personality]. Erevan, AN Armyanskoi SSR Publ., 1988, 263 p. (In Russ.)

Praktikum po psikhologii zdorov'ya [Workshop on health psychology], ed. by G.S. Nikiforova. St.Petersburg, Piter Publ., 2005, 351 p. (In Russ.)

Solov'eva S.L. *Resursy lichnosti* [Personality resources]. *Meditsinskaia psikhologiya v Rossii* [Medical psychology in Russia], 2010, № 2. URL: <http://medpsy.ru> (access date: 30.06.2010). (In Russ.)

Tatarko A.N. *Sotsial'no-psikhologicheskii kapital lichnosti v polikul'turnom obshchestve: struktura i dinamika* [Socio-psychological capital of the individual in a multicultural society: structure and dynamics]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'* [Social sciences and modernity], 2014, № 1, pp. 50–64. (In Russ.)

Khazova S.A. *Mental'nye resursy sub"ekta: problema opredeleniia poniatii* [Subject's mental resources: the problem of concept definition]. *Idei O.K. Tikhomirov i A.V. Brushlinskogo i fundamental'nye problemy psikhologii (k 80-letiiu so dnia rozhdeniia): materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii (s inostrannym uchastiem)* [Ideas of O.K. Tikhomirov and A.V. Brushlinsky and fundamental problems of psychology (on the occasion of the 80th birthday): materials of the All-Russian Scientific Conference (with foreign participation)]. Moscow, Moscow State University of M.V. Lomonosov Publ., 2013, pp. 148–151. (In Russ.)

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-111-119>
УДК 159.9

Адеева Татьяна Николаевна
Костромской государственный университет
Тихонова Инна Викторовна
Костромской государственный университет

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ПОДРОСТКОВ

Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований,
проект № 20-013-00435А

В статье рассматриваются возможности метода семантического анализа для изучения феномена ресурса. Использование данного метода продиктовано необходимостью обращения к индивидуальному внутрисубъектному опыту личности, обращение к системе значений и смыслов, посредством которой человек воспринимает окружающую действительность, формирует представление о мире и о самом себе. В работе использованы методика ассоциативного эксперимента, модифицированная методика «Условный собеседник», «Словесно-образный перевод». Определены основные параметры семантического анализа высказываний, продемонстрированы примеры, иллюстрирующие специфику параметров. Обоснованы семантические характеристики рисуночных образов «ресурса», показана их качественная и количественная представленность в группе подростков. Использование метода семантического анализа высказываний и анализа графических образов позволяет получить разносторонние данные для формирования семантического поля исследуемого понятия. Анализ высказываний дает возможность структурирования вариантов значений и степени осознанности понятия. Графический анализ способствует выявлению индивидуализации семантики.

Ключевые слова: семантический анализ, психологические ресурсы, подростки, идеографический подход, визуальные метафоры

Информация об авторах: Адеева Татьяна Николаевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0310-7546>, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии, доцент, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия

E-mail: adeeva.tanya@rambler.ru

Тихонова Инна Викторовна, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7756-0610>, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, доцент, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия

E-mail: inn.007@mail.ru

Дата поступления статьи: 09.10.2020

Для цитирования: Адеева Т.Н., Тихонова И.В. Опыт использования семантического анализа при исследовании психологических ресурсов подростков // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 111-119. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-111-119>

Tat'yana N. Adeyeva
Kostroma State University
Inna V. Tikhonova
Kostroma State University

EXPERIENCE IN USING SEMANTIC ANALYSIS IN THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL RESOURCES OF ADOLESCENTS

This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project № 20-013-00435A

The article discusses the possibilities of the semantic analysis method for studying the phenomenon of a resource. The use of this method is dictated by the need to appeal to the individual intrasubject experience of the individual, appeal to the system of meanings and values through which a person perceives the surrounding reality, forms an idea of the world and of itself. The paper uses the associative experiment method, modified method "Conditional interlocutor", "Verbal-figurative translation". The main parameters of semantic analysis of utterances are defined, and examples illustrating the specifics of the parameters are shown. The main parameters of semantic analysis of utterances are defined, and examples illustrating the specifics of the parameters are shown. The semantic characteristics of drawing images of the "resource" are substantiated, and their qualitative and quantitative representation in the group of teenagers is shown. Using the method of semantic analysis of statements and analysis of graphic images allows getting versatile data for the formation of the semantic field of the concept under study. The analysis of statements makes it possible to structure variants of meanings and the degree of awareness of the concept. Graphical analysis helps to identify the individualisation of semantics.

Keywords: semantic analysis, psychological resources, teenagers, ideographic approach, visual metaphors

Information about the authors: Tat'yana N. Adeyeva, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0310-7546>, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of Chair of Special Pedagogy and Psychology, Kostroma, Russia

E-mail: adeeva.tanya@rambler.ru

Inna V. Tikhonova, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7756-0610>, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Chair of Special Pedagogy and Psychology, Kostroma, Russia
E-mail: inn.007@mail.ru

Article received: October 9, 2020

For citation: Adeyeva T.N., Tikhonova I.V. Experience in using semantic analysis in the study of psychological resources of adolescents. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 111-119 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-111-119>

Иntenсивный темп современной жизни, ориентация общества на самореализацию человека предъявляет высокие требования к его продуктивности, способности противостоять неадаптивным состояниям. В связи с этим актуальной является проблема исследования психологических ресурсов.

Под индивидуальными психологическими ресурсами мы понимаем физиологические, когнитивные, личностные, социально-психологические (принятие себя и других, уверенность в себе, умение распознавать потенциально стрессовые ситуации и контролировать уровень стресса и др.) качества и свойства субъекта (в основном им осознаваемые), обладающие возможностью к накоплению/расходу, развитию и видоизменению, а также материальную обеспеченность, к которым субъект обращается в моменты стресса и сложных жизненных ситуаций в целях совладания с ними [Махнач: 110].

Несмотря на острую необходимость изучения данного феномена, продиктованную стремлением улучшить качество жизни людей, исследования ресурсов человека в современной науке отличаются недостаточностью и узостью методического аппарата. Исследования ресурсов традиционно ведутся в рамках номотетического подхода. Известные на настоящий момент две зарубежные методики – Life Stressors and Social Resources Inventory авторов R. Moos, B. Moos (2002) и «Coping Resource Inventory for Stress – Short Form» американских авторов D.W. Aycok, W.L. Curlette, K.V. Matheny (2003), во-первых, ориентированы на изучение узких групп ресурсов, во-вторых, игнорируют индивидуальный опыт респондента. Важность обращения в рамках исследования к внутрисубъектному опыту ставит перед исследователями сложную задачу сочетания различных подходов и методических стратегий для достижения поставленной цели: сочетания номотетического и идеографического подходов, требует внимания к живому языку, вербальным и изобразительным метафорам как отражению субъективного опыта человека. Имея масштабную исследовательскую цель изучить своеобразие ментальных ресурсов человека на разных этапах онтогенеза, в данной публикации мы бы хотели сделать акцент на опыте использования семантического подхода к получению данных о психологических ресурсах человека.

Психосемантический метод используется в современных психологических исследованиях не-

часто. Это обусловлено трудоемкостью обработки результатов, сложностью стандартизации полученных данных. Однако, исследование уникального мира личности делает необходимым обращение к системе значений и смыслов, посредством которой человек воспринимает окружающую действительность, формирует представление о мире и о самом себе.

Психосемантические методы имеют большое значение при проведении междисциплинарных исследований, использующих методологические основы лингвистики и психологии. Изучение психосемантического пространства позволяет моделировать структурные варианты самосознания личности и общественного сознания. Предпочтение в данном случае отдается методу контент-анализа высказываний [Петренко: 4; Доброва, Сысуева: 58].

Возможности психосемантических методов активно используются в социологии и политической психологии для изучения восприятия социальных проблем, исследования специфики сознания социальных групп. Определение особенностей семантического пространства раскрывает глубинные стереотипы общественного сознания, позволяет выявить механизмы формирования политических и социальных предпочтений [Петренко, Митина: 29]. Посредством психосемантического анализа изучается содержание социальных представлений о различных явлениях жизни. Например, определены «психосемантические портреты психически здоровой личности», выявлены особенности интерпретации понятия психическое здоровье в современном обществе [Сокольская, Рубанова: 132–133]. Семантико-синтаксический анализ внутренней речи персонажей литературного произведения иллюстрирует специфику представлений о гендерных ролях [Омелькина: 391–392].

Наряду с социальной проблематикой, психосемантический анализ эффективно применяется для изучения личностных особенностей, самосознания личности [Шмелев]. Использование данного подхода в юридической практике обеспечивает получение более достоверной информации о субъектах юридического процесса, мотивах их действий и поведения [Пономарёва, Устюжанин: 193]. Применение семантического критерия в социальной психологии позволило описать структурно-уровневое представление о семейной системе, определить его содержательные характеристики [Нозикова: 45–47]. Психолингвистический анализ текстов больных и здоровых людей показал специфику

текстов, «отражающую наличие дефицитарной психопатологической симптоматики» у пациентов с психиатрическими диагнозами [Ениколопов: 1].

При построении психосемантического пространства субъекта традиционно используются методики субъективного шкалирования, семантического дифференциала, методика сортировки. Однако одной из основных задач исследования является изучение индивидуальной специфики ментальных ресурсов. Для решения указанной задачи, на наш взгляд, наибольший эффект может дать использование методики ассоциативного эксперимента. Цель его применения сводится к определению семантического поля понятия «ресурс», определению феноменологии ресурсов, а также, возможно, к выявлению неосознаваемых компонентов значения.

Использование метода анализа продуктов изобразительной деятельности, визуальных метафор присутствует и разрабатывается в таких науках, как социология и политология. Для анализа политического дискурса предлагается применять сочетание методик графических метафор и языкового анализа, что позволит расширить не только методическую базу, но и получить системные данные. Интересной является идея о необходимости использования в исследованиях анализа визуальных образов в контексте формирования нового поколения респондентов, ориентированных на визуальную графику, а не на языковые средства. Рисунок как отражение содержания сознания используется для изучения образов лидера и власти, отношения к ним [Мелихова: 15–17; Шустрова: 3–10].

Метод изучения изображений, графических образов не нов и даже, как кажется, тривиален для психологических исследований. О.Т. Мельникова в серии публикаций, анализируя визуальные методы в психологических исследованиях, подчеркивала их вариативность с позиций самостоятельности использования: «...от использования визуальных данных как вспомогательного средства до анализа визуальных данных как таковых» [Мельникова, Мезенцева: 43–50].

Активно метод анализа рисунков используется в диагностической практике психологии и может являться инструментом оценки нормативности развития или сформированности навыков, способностей, достижений [Копцева: 144–149]. Неоценимы возможности применения рисуночных методик в коррекционной и терапевтической практике [Никольская: 98–103].

В сфере научных исследований качественные методики психологических рисунков имеют очевидный недостаток в виде неструктурированности процедуры и, главное, неоднозначности анализа и интерпретации результатов.

Здесь мы можем увидеть большое разнообразие методологических подходов к анализу рисунков.

Так, например, в русле типологического подхода анализ рисунка позволяет выделить личностные и эмоциональные характеристики субъекта, отнести его к определенной личностной категории. А функциональный анализ рисуночного образа в большей степени фокусируется на графических и стилистических свойствах изображения, может дать информацию о сформированности некоторых психических функций (психомоторика, зрительно-двигательная координация, воображение, мышление), интеллектуального развития. Феноменологический подход к анализу полученного изображения ориентирован на понимание личностного смысла и значения образа объекта для респондента. В рамках психологических исследований такие подходы к анализу рисунка могут использоваться системно [Залевская: 445–448].

Преимущество получаемых при анализе рисунков данных перед результатами количественно-оценочных методов состоит в возможности фиксации субъективного опыта субъекта, не ограничиваемого стандартизированным выбором. Как отмечает О.Т. Мельникова и Ю.А. Шайдуллина, проективный характер методики психологического рисунка дает возможность «получить многомерную картину отношения к изучаемому явлению» [Мельникова, Шайдуллина: 112]. Исследования авторов доказали возможность методики снижать влияние установок социальной желательности на получаемые результаты.

Выбор анализа рисуночных образов, изображающих исследуемый феномен, в качестве инструментов для изучения ментальных ресурсов, определяется тем, что графическая метафора является носителем субъективного смысла, формой, отражающей опыт субъекта, что позволит расширить возможности исследования представлений субъекта о личных ресурсах.

Таким образом, при подборе исследовательского инструментария для изучения содержания представлений субъекта о ресурсах нами были использованы: методика ассоциативного эксперимента, методика «Условный собеседник», «Словесно-образный перевод» [Холодная: 84–123], которые были модифицированы для цели исследования. Модификации подверглась процедура анализа результатов. Представленные исследовательские данные получены на выборке из 37 подростков от 15 до 18 лет (средний возраст 16 лет).

Целью исследования было продиктовано некоторое расширение параметров оценки языковых данных, полученных с помощью методики «Условный собеседник». Мы использовали следующие ниже параметры (см. табл. 1).

Варианты семантики понятия *ресурс* были определены посредством анализа высказываний респондентов и анализа определений, которые респонденты подбирали к понятию. Анализ выска-

Параметры семантического анализа высказываний

Параметр	Содержание параметра	Способ выявления
Семантическая вариативность	Определение возможных вариантов значений понятия	Контент-анализ предлагаемых ответов
Количество образов	Наличие одного или нескольких ключевых образов; наличие дополнительных образов, уточняющих ключевой образ	Анализ предлагаемых ответов
Уникальность семантики	Нестандартность содержания понятия, использование в высказывании метафоры, иносказания, неологизмов, фразеологизмов	Подсчет частоты/единичности (стандартности/оригинальности) встречаемости данного определения в целом по выборке
Отношение	Выраженное проявление оценки ресурса	Использование эмоционально окрашенной лексики
Глубина, осознанность понимания феномена	Разносторонность, разнообразие толкования понятия, способность к абстрагированию при формулировке определения	Вариативность значений. Анализ синтаксиса высказываний (развернутые, сложные, простые, односоставные предложения, текст)

Таблица 2

Семантическая вариативность понятия ресурс в группе подростков

Вариант значения	Примеры высказываний
Ресурс – средство	Ресурс – это все что угодно, то, чем человек может воспользоваться для достижения поставленной цели. Ресурс – это материальное или нематериальное преимущество, что способствует достижению ваших целей и желаний. Ресурс – это чувство, качество, способность, которые человек использует, чтобы добиться своей цели.
Ресурс – потенциал	Ресурс – это то, чем располагает человек. Ресурс – это неограниченные возможности человека, показывающие, какой человек на самом деле. Ресурс – это в первую очередь потенциальная возможность достичь той или иной цели определенными путями.
Ресурс – помощь, поддержка	Ресурс – это то, что помогает человеку справиться со стрессовой ситуацией. Ресурс – источник энергии, жизненных сил; что-то, что помогает человеку двигаться по жизни без эмоциональных кризисов, справляясь со всеми трудностями. Ресурс для человека – это та сила, которая не дает ему сломаться. Это те качества, которые помогают ему справиться с трудными ситуациями в жизни. Ресурс – это материальная или умственная помощь.
Ресурс – качества личности	Ресурс – это человеческие качества, которые он использует на всем протяжении жизни. Ресурс – это набор качеств, которыми обладает человек. Человеческий ресурс – это сила духа.
Ресурс – информация	Ресурс – это необязательно то, что можно пощупать, это то, что даст тебе какую-то информацию, благодаря которой ты начнешь действовать дальше, если ты стоял на месте.

высказываний в группе подростков позволил выделить 5 основных вариантов значений. Наиболее часто ресурс определяется как средство, способствующее достижению какой-либо цели, задачи, а также как определенный потенциал, возможности, имеющиеся у человека. Респонденты подчеркивают основную функцию ресурса, заключающуюся в помощи и поддержке. Наконец, в качестве ресурса называют свойства, особенности личности, обладание информацией (табл. 2).

Анализ определений, подбираемых респондентами к понятию ресурс, показывает ту же тенденцию. Подростки назвали 46 прилагательных. В первую очередь указывались признаки, связанные с значимостью феномена ресурс для человека – «ценный» (16 %), «полезный, выгодный» (13 %), «необходимый» (6 %), «помогающий, выручающий» (6 %). Довольно часто подростки выбирали характеристику «личный» (6 %), что может быть обусловлено спецификой возраста, интересом к внутреннему миру.

Практически поровну разделились высказывания с точки зрения наличия только одного

ключевого образа или наличия уточняющих образов. Дополнительные образы часто содержат классификацию или указание на какие-то важные характеристики понятия: «Ресурс – это то, чем располагает человек. Ресурсы не всегда бывают материальными. Нематериальные ресурсы помогают человеку сохранять себя как личность, материальные – справляться с трудными ситуациями, например путем обмена чем-либо». Однако в некоторых случаях респонденты разворачивают ключевой образ неожиданным образом, так что он приобретает амбивалентные черты: «Ресурс – это все, что ты можешь, и все, что у тебя есть. От этого у тебя проблемы и стресс и с помощью этого ты их преодолеваешь».

Интересно, что респонденты не используют яркой, эмоционально окрашенной лексики. Их высказывания представляют собой преимущественно классический вариант объяснения, содержащий перечень утверждений, уточнений, фактов. Только одно высказывание возможно расценить как уникальное описание понятия с использованием мета-

форы. Этот текст принадлежит девушке (18 лет): «Допустим, что у тебя есть нитки разных цветов. Каждая из ниток привязана к определенному человеку. Красная – это любовь, синяя – друзья и т. д. Из этих ниток ты сматываешь клубок. Этот клубок – это твои ресурсы. Когда тебе холодно (т. е. тяжело), ты можешь связать себе свитер (т. е. справиться с трудностями), и согреваешься».

Респонденты демонстрируют определенную глубину, осознанность понимания феномена. Важными параметрами здесь были способность к абстрагированию, особенности синтаксиса высказываний. Только два ответа можно отнести к разряду конкретных: «Ресурс – это материальный предмет, помогающий добиться своей цели», «Ресурс – это определенный предмет, который нужен в строительстве чего-либо». В остальных высказываниях наблюдается достаточный уровень абстрагирования, способность определить разнообразные аспекты одного понятия, многозначность, нетривиальность определений: «Ресурс – это некая материя, используемая нами в стрессовых ситуациях». Около 58 % респондентов используют развернутые сложноподчиненные предложения. Развернутое текстовое высказывание представлено у 18 % респондентов. Сложность синтаксиче-

ского построения может свидетельствовать о степени сложности понимания феномена.

В целом в группе подростков ресурс связывается с качествами, потенциалом личности либо с помощью и поддержкой. Трактовка понятия является довольно стандартной, но в то же время отличается достаточной осознанностью.

Анализ полученных при исследовании рисуночных образов проводился по формально-содержательным и семантическим характеристикам. Параметры семантических характеристик и их выраженность в исследуемой выборке представлены в таблице 3.

Содержательные характеристики образа «ресурс». Оценке подлежала отнесенность изображенного объекта к одной из категорий: человеческая фигура (целая или часть, изображение человека в действии, сцена с участием человека), предметы (техника, инструменты, архитектура и ее объекты, пища), природа (растения, животные, пейзаж, природные объекты), знаки (надписи, геометрические фигуры, стрелки), схемы (изображения абстрактной структуры, элементов с их отношениями). Некоторые образы могли быть определены к нескольким содержательным группам. Например, изображение человека с буквенным перечислением

Таблица 3

Семантические характеристики рисуночных образов «ресурса» и их представленность в группе подростков

Семантические характеристики	Разновидности встречаемых характеристик	Количество (%) в исследованной группе
Содержательные характеристики образа «ресурс»	Целая человеческая фигура	63
	Часть человеческой фигуры	10
	Предметы	26,7
	Природа	20
	Знаки (геометрические)	50
	Знаки (буквенные)	56,7
	Схемы	23,3
Степень абстрактности символа «ресурс»	Конкретный	6,7
	Сценоподобный	23,3
	Объектно-метафорический	67,7
	Абстрактный	26,7
Функциональные характеристики образа «ресурса»	Ресурс – поддержка	13,3
	Ресурс – сила	16,7
	Ресурс – «богатство»	13,3
	Ресурс – отношения	10
	Ресурс – развитие	6,7
	Ресурс – защита	10
	Ресурс – структура	23,3
Валентность ресурса	Позитивная	23,3
	Нейтральная	73,3
	Персонифицированная	3,3
Локус ресурса	Внутренний	30
	Внешний	30
	Неопределенный	40

ресурсов и стрелками расценивалось как образ человеческой фигуры с знаковыми элементами. Как видно из результатов (см. таблицу 3), метафора образа «ресурс» чаще всего у подростков связана с образом человека (63 %), изображается целая фигура (33 %), образ человека часто включается в сюжет или действие (26,7 %). В образах присутствуют уточнения в виде буквенных подписей (56,7 %) или используются геометрические символы (50 %).

Степень абстрактности символа «ресурс». Все полученные образы нами интерпретируются как символические, что объясняется заданной инструкцией, в соответствии с которой необходимо создать образ к понятию ресурс. Понятие отличается способностью ссылаться на обобщенные свойства некоторых объектов и явлений, а понятие психологического ресурса изначально не имеет конкретной предметной представленности. Соответственно, респондент, выбирающий для понятия образ психологического ресурса, ищет символ – изображение, ссылающееся на обобщенное понятие. Полученные изображения оценивались с учетом уровня обобщенности и отвлеченности образа. Нами были выделены такие виды символов:

1. Конкретный – изображение реального предмета, связанного с понятием. Такие символы психологических ресурсов чаще всего встречались в случае отождествления их с природными ресурсами. Тогда подростки изображали уголь, нефтяную вышку (6,7 %).

2. Сценopodobный – изображает конкретный сюжет, в котором отражаются элементы обстановки или действия персонажа образа (23,3 %). Например, сцена с общением двух людей, или человек, запертый в тюрьме.

3. Объектно-метафорический – изображение респондентами некоторого изолированного объекта, субъективно связанного или сходного с понятием психологического ресурса. Это могли быть изображения одушевленных объектов (человека или части человека) или неодушевленных предметов-символов (изображения сундука с богатством, щита с мечом, планеты). Такие образы встретились у 67,7 % подростков.

4. Абстрактный – образы ресурса с максимальной степенью символизма и отвлеченности от реальности (26,7 %). Среди них встречались: абстрактно-схематический – подбираемый респондентами образ включал в себя структурные элементы или части психологического ресурса, могли указывать их соотношение; абстрактно-геометрический – образ ресурса представляет собой геометрические объекты (куб, круг); абстрактно-грамматический – символ ресурса представлен в виде надписей или включает их; абстрактно-графический – образ ресурса содержит изображение с труднодифференцируемой объектной отнесенностью: ломаная линия, знак вопроса.

Некоторые образы могли иметь отнесенность к нескольким категориям по степени абстрактности символа. Например, образ в виде планеты и стрелками с подписями ресурсов человека расценивался как смешанный, имеющий признаки объектно-метафорического, абстрактно-графического и геометрического образа.

Функциональные характеристики образа «ресурса». Данный параметр фиксирует субъективный смысл, главное значение, придаваемое изображаемому объекту, его предназначение, функции, выполняемые им, с точки зрения респондента. Первичный анализ позволил нам выделить несколько функций психологических ресурсов, отражаемых в образах:

1. Ресурс-поддержка. Функция ресурса в таких образах выступает в качестве помощи человеку в трудных ситуациях (13,3 %). Например, образы «залечивания ран», «человек с большим сердцем идет сквозь дождь».

2. Ресурс-сила. Семантика образа ресурса в данном случае содержит указания на энергию, повышение устойчивости человека, присутствуют элементы рисунков с указанием силы (16,7 %). Например, «человек с мускулами», «ум – это сила».

3. Ресурс – «богатство». Функция ресурса в таких образах состоит в создании «копилки», своеобразной «подушки безопасности», это «сокровище» для хранения (13,3 %). Например, рисунки с изображением «сундука с деньгами», «мешка».

4. Ресурс – отношения. Основное значение образа ресурса отражает связи между людьми, его смысл состоит в коммуникации, общении (10 %). Например, образы с изображением «человек протягивает руку», ссылка на «семью, дружбу».

5. Ресурс – развитие. Смысл образов содержат указание на необходимость ресурса при попытке достичь чего-либо, «дойти до цели», «двигаться вперед» (6,7 %).

6. Ресурс – защита. Основной смысл ресурса состоит в ограждении человека от проблем или создании возможности защищаться (10 %). Например, образ с изображением «оболочки» или «ножа».

7. Ресурс – структура. Это образы, отражающие когнитивные приемы оценки и саморефлексии, когда респондент констатирует и структурирует личные способности и сферы жизни, дает перечень имеющихся инструментов (23,3 %). Например, рисунки со структурированным перечнем «ум, сила, ловкость, энергия».

К семантическим характеристикам нами также были отнесены *показатели валентности образа*, под которой мы понимаем демонстрацию отношения к ресурсам либо их значимости. Для этого были оценены признаки наличия позитивного (улыбка, знаки восклицания), нейтрального (без признаков личностного отношения), персонифицированного (признаки связи с собственной лич-

ностью – указание на «я») отношения. В группе подростков преобладают нейтральные смысловые образы, без видимого отношения к данному феномену (73,3 %). Практически отсутствует персонификация смысла (3,3 %).

Нами выделены смысловые характеристики локализации психологических ресурсов: признаки внутренней (внутри человека или объекта), внешней (вне человека или объекта), неопределённой локализации, которые оказались практически равнозначно представлены в исследуемой выборке.

Обобщая полученные с помощью рисуночной методики семантические характеристики феномена «психологический ресурс», можно констатировать следующее. Для подростков в исследуемой группе «психологический ресурс» – это феномен, связанный с человеком, но обладающий довольно высокой степенью отвлеченности, что отражается в необходимости использования знаковых уточнений. Подростки часто используют образно-метафорические типы рисунков, которые отражают ассоциацию с определённым объектом, наличие субъективно значимого личностного смысла. Перечень личностных смыслов, определяемых с помощью психологического анализа рисунка, к понятию «ресурс» довольно разнообразен.

Подростки чаще используют схематическое представление с перечислением инструментальных характеристик «ресурсов», что, на наш взгляд, отражает актуальный процесс саморефлексии, отсутствие устойчивых представлений о собственных ресурсах. Это предположение подтверждается отсутствием выраженных проявлений отношения и понимания локализации источника психологического ресурса.

Использование метода семантического анализа высказываний и анализа графических образов позволяет получить разносторонние данные для формирования семантического поля исследуемого понятия. Анализ высказываний дает возможность структурирования вариантов значений и степени осознанности понятия. Графический анализ способствует выявлению индивидуализации семантики.

Для ответа на вопрос о специфике ментальных ресурсов в разные периоды жизни человека требуется дальнейшее сравнительное исследование. Представленные данные демонстрируют возможность использования семантического подхода для исследования психологических ресурсов.

Список литературы

Доброва В.В., Сысуева И.Г. Использование методов лингвистического, психосемантического и психологического анализа в прикладных исследованиях // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2016. № 2 (30). С. 56–67.

Ениколопов С.Н., Медведева Т.И., Воронцова О.Ю. [и др.] Лингвистические характеристики текстов психически больных и здоровых людей // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 61. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.09.2020).

Залевская Я.Г. Психологический анализ рисунков // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 444–448.

Копцева Т.А. Диагностический инструментарий оценки учебных достижений учащихся: особенности анализа рисунков детей и подростков // Педагогика искусства. 2020. № 1. С. 143–150.

Махнач А.В., Лактионова А.И., Постылякова Ю.В. Роль ресурсности семьи при отборе кандидатов в замещающие родители // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 1. С. 108–122.

Мелихова М.С. Символические компоненты образа лидера в сознании российских граждан (на материалах проективных тестов) // Русская политология. 2017. № 2 (3). С. 13–20.

Мельникова О.Т., Мезенцева А.С. Визуальные методы в социально-психологическом исследовании // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9, № 3. С. 42–52.

Мельникова О.Т., Шайдуллина Ю.А. Методика психологического рисунка в качественном исследовании социальных установок // Социология. 2005. № 21. С. 108–127.

Никольская И.М. Кризисная психологическая помощь детям и психологическая защита // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. 2012. № 1. С. 97–104.

Нозикова Н.В. Структурный анализ психосемантической системы семейной социально-психологической целенаправленности // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11, № 4. С. 44–54. DOI: 10.17759/chp.2015110404

Омелькина О.В. Семантико-синтаксические особенности внутренней речи в гендерном аспекте (на материале романа S. Cramer “Smsfürdich”) // Вестник московского государственного лингвистического университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2018. № 18 (816). С. 391–402.

Петренко В.Ф., Митина О.В. Психосемантический анализ политического менталитета общества // Вестник СПбГУ. 2015. Сер. 16. Вып. 3. С. 27–40.

Петренко В.Ф. Психосемантические аспекты картины мира субъекта // Психология. 2005. Т. 2, № 2. С. 3–23.

Пономарёва О.С., Устюжанин В.Н. О состоянии и перспективах использования психосемантических методов познания личности подозреваемого в деятельности следственного работника // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2016. № 2 (70). С. 190–194.

Сокольская М.В., Рубанова Е.Ю. Психосемантический анализ представлений о психически здоровой личности // Психология в экономике и управлении. 2015. Т. 7, № 2. С. 130–143.

Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 288 с.

Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. М.: Изд-во МГУ, 1983. 157 с.

Шустрова Е.В. Методика анализа графических метафор // Педагогическое образование в России. 2014. № 6. С. 70–80.

References

Dobrova V.V., Sysueva I.G. *Ispol'zovanie metodov lingvisticheskogo, psihosemanticheskogo i psihologicheskogo analiza v prikladnyh issledovaniyah* [Using methods of linguistic, psychosemantic and psychological analysis in applied research]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: psihologo-pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the Samara state technical University. Series: psychological and pedagogical Sciences], 2016, № 2 (30), pp. 56–67. (In Russ.)

Enikolopov S.N., Medvedeva T.I., Voroncova O.YU. [et al.]. *Lingvisticheskie harakteristiki tekstov psihicheski bol'nyh i zdorovyh lyudej* [Linguistic characteristics of texts of mentally ill and healthy people]. *Psihologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2018, vol. 11, № 61, pp. 1. URL: <http://psystudy.ru> (access date: 12.09.2020). (In Russ.)

Zalevskaya YA.G. *Psihologicheskij analiz risunkov* [Psychological analysis of drawings]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern teacher education], 2019, № 63-1, pp. 444–448. (In Russ.)

Kopceva T.A. *Diagnostichestkij instrumentarij ocenki uchebnyh dostizhenij uchashchihhsya: osobennosti analiza risunkov detej i podrostkov* [Diagnostic tools for assessing students' academic achievements: features of analyzing drawings of children and adolescents]. *Pedagogika iskusstva* [Pedagogy of art], 2020, № 1, pp. 143–150. (In Russ.)

Mahnach A.V., Laktionova A.I., Postylyakova YU.V. *Rol' resursnosti sem'i pri otbore kandidatov v zameshchayushchie roditeli* [The role of family resources in the selection of candidates for substitute parents]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2015, vol. 36, № 1, pp. 108–122. (In Russ.)

Melihova M.S. *Simvolicheskie komponenty obraza lidera v soznanii rossijskih grazhdan (na materialah proektivnyh testov)* [Symbolic components of the image of a leader in the minds of Russian

citizens (based on the materials of projective tests)]. *Russkaya politologiya* [Russian political science], 2017, № 2 (3), pp. 13–20. (In Russ.)

Mel'nikova O.T., Mezenceva A.S. *Vizual'nye metody v social'no-psihologicheskome issledovanii* [Visual methods in socio-psychological research]. *Social'naya psihologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2018, vol. 9, № 3, pp. 42–52. (In Russ.)

Mel'nikova O.T., SHajdullina YU.A. *Metodika psihologicheskogo risunka v kachestvennom issledovanii social'nyh ustanovok* [Methods of psychological drawing in qualitative research of social attitudes]. *Sociologiya* [Sociology], 2005, № 21, pp. 108–127. (In Russ.)

Nikol'skaya I.M. *Krizisnaya psihologicheskaya pomoshch' detyam i psihologicheskaya zashchita* [Crisis psychological care for children and psychological protection]. *Mediko-biologicheskie i social'no-psihologicheskie problemy bezopasnosti v chrezvychajnyh situacijah* [Medico-biological and socio-psychological problems of safety in emergency situations], 2012, № 1, pp. 97–104. (In Russ.)

Nozikova N.V. *Strukturnyj analiz psihosemanticheskoy sistemy semejnoy social'no-psihologicheskoy celenapravlenosti* [Structural analysis of the psychosemantic system of family socio-psychological purposefulness]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural and historical psychology], 2015, vol. 11, № 4, pp. 44–54. DOI: 10.17759/chp.2015110404 (In Russ.)

Omel'kina O.V. *Semantiko-sintaksicheskie osobennosti vnutrennej rechi v gendernom aspekte (na materiale romana S. Cramer "Sms für dich")* [Semantic and syntactic features of internal speech in the gender aspect (based on the novel "Sms für dich" by S. Cramer)]. *Vestnik moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki* [Bulletin of the Moscow state linguistic University. Humanities], 2018, № 18 (816), pp. 391–402. (In Russ.)

Petrenko V.F., Mitina O.V. *Psihosemanticheskij analiz politicheskogo mentaliteta obshchestva* [Psychosemantic analysis of the political mentality of society]. *Vestnik SPbGU. Ser. 16* [St. Petersburg State University Bulletin], 2015, vol. 3, pp. 27–40. (In Russ.)

Petrenko V.F. *Psihosemanticheskie aspekty kartiny mira sub"ekta* [Psychosemantic aspects of the subject's worldview]. *Psihologiya* [Psychology], 2005, vol. 2, № 2, pp. 3–23. (In Russ.)

Ponomaryova O.S., Ustyuzhanin V.N. *O sostoyanii i perspektivah ispol'zovaniya psihosemanticheskikh metodov poznaniya lichnosti podozrevaemogo v deyatel'nosti sledstvennogo rabotnika* [On the state and prospects of using psychosemantic methods of cognition of the suspect's personality in the activities of an investigative worker]. *Vestnik Sankt-Peter-*

burgskogo universiteta MVD Rossii [Bulletin of the Saint Petersburg University of the Ministry of internal Affairs of Russia], 2016, № 2 (70), pp. 190–194. (In Russ.)

Sokol'skaya M.V., Rubanova E.YU. *Psihosemanticheskiy analiz predstavlenij o psihicheski zdravoj lichnosti* [Psychosemantic analysis of ideas about a mentally healthy person]. *Psihologiya v ekonomike i upravlenii* [Psychology in Economics and management], 2015, vol. 7, № 2, pp. 130–143. (In Russ.)

Holodnaya M.A. *Psihologiya ponyatijnogo myshleniya: Ot konceptual'nyh struktur k ponyatijnym sposobnostyam* [Psychology of conceptual thinking:

from conceptual structures to conceptual abilities]. M., Institut psihologii RAN Publ., 2012, 288 p. (In Russ.)

SHmelev A.G. *Vvedenie v eksperimental'nyu psihosemantiku: teoretiko-metodologicheskie osnovaniya i psihodiagnosticheskie vozmozhnosti* [Introduction to experimental psychosemantics: theoretical and methodological foundations and psychodiagnostic possibilities]. M., MGU Publ., 1983, 157 p. (In Russ.)

SHustrova E.V. *Metodika analiza graficheskikh metafor* [Methods for analyzing graphic metaphors]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Teacher education in Russia], 2014, № 6, pp. 70–80. (In Russ.)

ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-120-128>
УДК 159.923

Сергиенко Елена Алексеевна

Институт психологии Российской академии наук

Хлевная Елена Анатольевна

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

Киселева Татьяна Сергеевна

Международный центр «Креативные технологии консалтинга»

Никитина Александра Александровна

Лаборатория эмоционального интеллекта

Осипенко Екатерина Ивановна

Лаборатория эмоционального интеллекта

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СОВЛАДАНИИ СО СЛОЖНЫМИ ЖИЗНЕННЫМИ СИТУАЦИЯМИ

*Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований,
проект 19-013-00085*

Статья направлена на рассмотрение роли эмоционального интеллекта (ЭИ) в совладающем поведении человека, проанализированы и представлены зарубежные и отечественные исследования, касающиеся данной области. Приведены результаты эмпирического исследования. Выборку составили 243 человека в возрасте от 18 до 67 лет (61 мужчина и 182 женщины, средний возраст – 36,1 лет), из них 107 участников отметили, что являются руководителями среднего и высшего звена, 136 респондентов являются сотрудниками. В исследовании использовались: методика ТЭИ (тест эмоционального интеллекта) и опросник КПСС (копинг-поведение в стрессовых ситуациях). Корреляционный анализ выявил взаимосвязи: положительные – между общим ЭИ, доменами и ветвями ЭИ и проблемно-ориентированным копингом, и отрицательные – между опытным доменом и общим ЭИ с эмоционально-ориентированным копингом. По данным регрессионного анализа совокупное влияние четырех ветвей ЭИ более выражено при выборе проблемно-ориентированного копинга, при этом наибольший вклад вносит способность понимать и анализировать эмоции. Группа руководителей продемонстрировала способность влиять на эмоции других и чаще прибегать к проблемно-ориентированному копингу, а группа «не руководителей» лучше распознает эмоции в окружающем пространстве.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, тест эмоционального интеллекта, копинг-стратегии, совладающее поведение, модель способностей

Информация об авторах: Сергиенко Елена Алексеевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4068-9116>, доктор психологических наук, профессор, Институт психологии Российской академии наук, г. Москва, Россия

E-mail: elenas13@mail.ru

Хлевная Елена Анатольевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0975-6686>, доктор экономических наук, кандидат психологических наук, профессор, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва, Россия

E-mail: elankha@yandex.ru

Киселева Татьяна Сергеевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3960-5096>, кандидат психологических наук, Международный центр «Креативные технологии консалтинга», г. Москва, Россия

E-mail: kiseleva@mc-ctk.ru

Никитина Александра Александровна, Лаборатория эмоционального интеллекта, г. Москва, Россия

E-mail: nikitina@eilab.ru

Осипенко Екатерина Ивановна, Лаборатория эмоционального интеллекта, г. Москва, Россия

E-mail: osipenko@eilab.ru

Дата поступления статьи: 23.11.2020

Для цитирования: Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселева Т.С., Никитина А.А., Осипенко Е.И. Роль эмоционального интеллекта в совладании со сложными жизненными ситуациями // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 120-128. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-120-128>

Yelena A. Sergiyenko

Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences

Yelena A. Khlevnaya

Plekhanov Russian University of Economics

Tat'yana S. Kiselyova

International Centre "Creative Technologies of Consulting"

Aleksandra A. Nikitina

Emotional intelligence laboratory

Yekaterina I. Osipenko

Emotional intelligence laboratory

THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN COPING WITH DIFFICULT LIFE SITUATIONS

*This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research,
project 19-013-00085*

The article is aimed at examining the role of emotional intelligence (EI) in the co-operative behaviour of a person, analysing and presenting foreign and Russian research in this area. The results of empirical research are given. The sample consisted of 243 people aged 18 to 67 years (61 men and 182 women, the average age – 36.1 years), of which 107 participants noted that they are middle and senior managers, 136 respondents are employees. The study used the EIT methodology («Emotional Intelligence Test») and the questionnaire CISS (Coping Inventory for Stressful Situations). Correlation analysis revealed the following correlations: positive – between the common EI, domains and branches of EI and problem-oriented coping, and negative – between the experienced domain and common EI with emotionally oriented coping. According to regression analysis, the cumulative effect of the four branches of EI is more pronounced when problem-oriented coping is chosen, and the ability to understand and analyse emotions makes the greatest contribution. The management team has demonstrated the ability to influence the emotions of others and to resort more often to problem-based coping, while the non-management team better recognises emotions in the surrounding space.

Keywords: *emotional intelligence, ability model, EIT (Emotional Intelligence Test), coping with stress, coping behaviour, ability model*

Information about the authors: Yelena A. Sergiyenko, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4068-9116>, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

E-mail: elenas13@mail.ru

Yelena A. Khlevnaya, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0975-6686>, Doctor of Economical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia

E-mail: elankha@yandex.ru

Tat'yana S. Kiselyova, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3960-5096>, Candidate of Psychological Sciences, International Centre "Creative Technologies of Consulting", Moscow, Russia

E-mail: kiseleva@mc-ctk.ru

Aleksandra A. Nikitina, Emotional intelligence laboratory, Moscow, Russia

E-mail: nikitina@eilab.ru

Yekaterina I. Osipenko, Emotional intelligence laboratory, Moscow, Russia

E-mail: osipenko@eilab.ru

Article received: November 23, 2020

For citation: Sergiyenko Ye.A., Khlevnaya Ye.A., Kiselyova T.S., Nikitina A.A., Osipenko Ye.I. The role of emotional intelligence in coping with difficult life situations. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2020, vol. 26, № 4, pp. 120-128 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-120-128>

На человека в современных реалиях все больше оказывают влияние дестабилизирующие факторы окружающей среды, обусловленные социальной, экономической, геополитической, экологической и даже эпидемиологической обстановкой в мире. Растет число факторов, вызывающих стресс, а следовательно, увеличивается количество людей, страдающих от психических и поведенческих расстройств, вызванных длительным воздействием неблагоприятных условий на психическое состояние человека. Не теряют актуальность и значимость исследования, направленные на изучение психологических способов совладания со сложными жизненными ситуациями как фактора адаптации человека к со-

временным реалиям. Подспорьем для целенаправленного совладающего поведения для разрешения сложных жизненных ситуаций может стать эмоциональный интеллект (ЭИ).

Направление исследований копинг-стратегий и способов совладания с трудными жизненными ситуациями активно разрабатывается в психологии (Р. Лазарус, Дж. Роттер, Н. Селье, С. Фолкман, Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров, Р.М. Грановская, Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, К.С. Нартова-Бочавер, Н.М. Никольская, И.А. Сирота, Е.И. Чехлатый, В.М. Ялтонский).

Началом изучения феномена копинг-стратегий называют вторую половину XX века. Название произошло от английского слова «cope», обознача-

ющего «преодолевать», а сам термин «копинг» был впервые использован в 1962 г. L. Murphy [Murphy: 27]. А.В. Либина связывает возникновение феномена совладания с Г. Гартманном и изданным в 1939 году трудом «Эго-психология и проблемы адаптации» [Либина: 12]. Позднее данный термин был разработан Р. Лазарусом и С. Фолкман с позиций транзактной модели стресса, которая объясняет стресс и сопровождаемые эмоции как результат взаимодействия человека со средовыми процессами [Lazarus, Folkman: 24].

В отечественной психологии нет единого перевода слова «coping», но существующие различные варианты могут быть использованы как синонимы: «совладание» [Анцыферова: 1; Крюкова: 11], «купи́рование стресса» [Китаев-Смык: 6], «преодоление» [Бодров: 4]. Как отмечают Ю.А. Коломейцев и С.А. Корзун, в большинстве исследований термин «coping» используется как понятие само собой разумеющееся [Коломейцев, Корзун: 9].

Интерес представляют и сами копинг-стратегии, количество которых огромно: по оценкам Е. Скиннера, существует более 400 различных способов совладания [Skinner et al.: 30]. Р. Лазарусом и С. Фолкман было выделено восемь основных копинг-стратегий, объединенных в четыре группы:

– в первую группу входят стратегии, предполагающие активное участие человека в преодолении сложившихся обстоятельств (планирование решения проблемы, конфронтация, принятие на себя ответственности за возникновение проблемы);

– вторая группа стратегий требует от человека наличие контроля за собственным состоянием (самоконтроль, положительная переоценка);

– в третьей группе представлены стратегии «ухода» из сложной ситуации, не предполагающие со стороны человека активных действий по изменению ситуации, ее решению или изменению собственного состояния (дистанцирование, бегство-избегание);

– четвертая группа содержит стратегии, не предполагающие самостоятельное решение проблемы от человека (социальная поддержка) [Folkman, Lazarus: 18].

Область исследований копинг-стратегий в контексте выявления продуктивных и непродуктивных форм совладающего поведения активно разрабатывается (Lazarus, Folkman, 1984; McCrae et al., 1986; Ptacek et al., 1992; Bowman, Stern, 1995 и др.). Как отмечают Е.И. Рассказова и Т.О. Гордеева, идея разделения копинг-стратегий на продуктивные и непродуктивные зародилась в эмпирических исследованиях, базирующихся на транзактной модели стресса. В результате было выявлено, что направленные на решение проблемы копинг-стратегии положительно связаны со здоровьем и адаптацией; копинги, фокусированные на эмоциях, не способствуют разрешению проблем, а наоборот,

только усиливают стресс. В то же время более современные данные подтверждают мнение о неоднозначности выявленной закономерности [Рассказова, Гордеева: 15].

Среди критериев эффективности копинг-стратегий выделяют также частоту их применения [McCrae, Costa: 25], разнообразие репертуара форм совладающего поведения [Hardie et al.: 21], непосредственную направленность копинг-стратегии на разрешение конкретной проблемы [Рассказова, Гордеева: 15]. Разделение копинг-стратегий на адаптивные, относительно адаптивные и неадаптивные нашло свое отражение в работе Э. Хайма [Heim: 22], он выделил 26 форм копинг-поведения в поведенческой, когнитивной и эмоциональной сферах и разработал скрининг-методику диагностики копинг-механизмов.

Выбор эмоционального интеллекта в качестве ресурса, повышающего адаптивные способности личности и сказывающегося на выборе наиболее эффективных копинг-стратегий, не случаен. Существует ряд исследований, подтверждающих значение ЭИ в продуктивности совладающего поведения. Установлена положительная связь между ЭИ и выбором эффективных стратегий для совладания со стрессом [Zomer: 32]. С.М. Сарабия-Кобо с коллегами установили, что после проведения теоретического семинара по развитию способностей ЭИ у медсестер возросли показатели ЭИ и копинг-стратегии, а полученный эффект наблюдался спустя год [Sarabia-Cobo et al.: 29]. Иными словами, интервенции, направленные на повышение уровня ЭИ, способствовали повышению эффективности применяемых респондентами копинг-стратегий.

Руководители выбирают более продуктивные копинг-стратегии, направленные на решение проблем, и реже избегают, нежели не-руководители [Киселева, Сергиенко: 5]. Женщины-руководители чаще используют эмоции для принятия решений, нежели мужчины-руководители, но всеми руководителями ЭИ применяется для решения трудных задач на работе, они обладают развитыми копинг-навыками и способны избегать снижения профессиональной эффективности и эмоционального выгорания [Ковалева: 8]. Исследование Е.И. Бериловой показало, что развитый ЭИ ведет к более частому использованию конструктивных копинг-стратегий [Берилова: 3]. Наибольшее влияние на различные параметры психологического здоровья, такие как: адаптивность, нервно-психическую и эмоциональную устойчивость, вероятность развития невротических состояний, могут оказывать эмоциональные компетенции [Белашева: 2]. Коллективом авторов под руководством Н.А. Лужиной было выявлено, что юноши, обладающие уровнем ЭИ ниже среднего, предпочитали неадаптивные копинг-стратегии: «дистанцирование», «бегство-избегание», «конфронтация»; юноши с показателями

ЭИ выше среднего чаще прибегают к использованию конструктивных копинг-стратегий, таких как: «положительная переоценка», «планирование решения проблемы», «самоконтроль», то есть они демонстрируют направленность на получение жизненного опыта и саморазвития при встрече со сложными жизненными ситуациями. Также авторы предположили, что низкий ЭИ может стать фактором расценивания трудной ситуации как угрожающей, что может спровоцировать конфликтное или даже девиантное поведение как способ совладания со сложностями [Лужбина и др.: 13].

Несмотря на представленность отечественных исследований взаимосвязи ЭИ и копинг-стратегий, область остается недостаточно проработанной. Н.А. Лужбина с коллегами видят причину этого в многообразии подходов, описывающих концепции совладающего поведения личности в сложных жизненных ситуациях, а также в большом количестве моделей ЭИ [Лужбина и др.: 13]. Последняя проблема связана с историей развития концепта эмоционального интеллекта.

Данный термин был введен в 1990 г. и связан с именами Дж. Мэйера и П. Сэловея, у которых в журнале «Воображение, познание и личность» была опубликована статья «Эмоциональный интеллект» [Salovey, Mayer: 28]. Они определили ЭИ как когнитивную способность, направленную на обработку информации, которую дают эмоции и состоящую из четырех ветвей: распознавания, использования, понимания эмоций и управления ими. Позже концепт был переосмыслен Д. Гоулманом, и в 1995 г. в книге он дал свою трактовку ЭИ, в результате чего феномен вышел за границы академической среды и стал популярным в житейской психологии [Goleman: 19].

Разработка термина в науке привела к огромному количеству трактовок и концепций ЭИ, а также измерительных инструментов. Исследователи Д. Джозеф и Д. Ньюман классифицировали подходы к определению ЭИ на основании способа измерения, который лежит в основе рассматриваемых моделей [Joseph, Newman: 23]. Они выделили три группы подходов:

– модель ЭИ как способности, где оценка осуществляется задачными методиками (модель ЭИ Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо, методика MSCEIT, MSCEIT-YRV (версия для подростков));

– смешанные модели ЭИ, в которых оценка осуществляется самоотчетными методиками (например, методика Trait Meta-Mood Scale (TMMS) для оценки мета-настроения как черты);

– модели черт с оценкой ЭИ самоотчетными методиками (например, методика EQ-i Р. Бар-Она).

Большинство зарубежных исследований в данной тематике строятся на смешанных моделях или моделях черт, а для измерения ЭИ используются опросниковые методы, которые подвержены ряду

проблем, начиная с социальной желательности (с чем сталкиваются многие личностные опросники), заканчивая высокими значениями коэффициентов корреляций с личностными чертами [Brackett et al.: 17; Van der Linden et al.: 31], что справедливо наводит на мысль о недостаточности оснований для выделения ЭИ в отдельный конструкт. Методики, построенные на модели способностей, обладают более высокими показателями дивергентной валидности и более точны в прогнозах отдельных форм поведения [Mayer, Caruso, Salovey: 26; Gutiérrez-Cobo, Cabello, Fernández-Bertrócal: 20], тем не менее они скуднее представлены в науке, что может быть обусловлено сложностью построения задачных методик, а также особенностями подсчета баллов [Кобякова и др.: 7].

В российских исследованиях в подавляющем большинстве работ ЭИ операционализируется в рамках смешанных моделей или моделей черт, подразумевающих оценку конструкта с помощью опросниковых методов. Изучение ЭИ в рамках модели способностей осложнялось отсутствием подходящего измерительного инструмента, однако на данный момент разработана надежная и валидная задачная методика, позволяющая оценить ЭИ как способность, – тест эмоционального интеллекта ТЭИ [Сергиенко и др.: 16].

В представленном в данной статье исследовании изучается роль ЭИ в копинг-стратегиях, подходу к операционализации понятия ЭИ с позиций модели способностей Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо. А также в рамках исследования мы вслед за Т.Л. Крюковой понимаем под совладающим поведением целенаправленное поведение, которое помогает справиться со стрессом и способствует разрешению трудной жизненной ситуации благодаря применению осознанных действий и способами, адекватными личностным особенностям и самой ситуации [Крюкова: 11].

Методики и процедура эмпирического исследования

Цель данного исследования заключалась в установлении роли ЭИ в выборе стратегий совладания со сложными жизненными ситуациями.

Респондентами исследования стали 243 человека в возрасте от 18 до 67 лет (182 женщины и 61 мужчина, средний возраст – 36,1 лет; из них 107 респондентов отметили, что являются руководителями среднего и высшего звена, 136 респондентов являются сотрудниками). Этап сбора эмпирических данных проводился с июня по сентябрь 2020 года. Участники исследования заполняли методики в электронном виде.

Оценка ЭИ осуществлялась методикой ТЭИ, базирующейся на модели Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо и психоэволюционной теории эмоций Р. Плутчика, а также имеющей высокую степень надежности, структурной, факторной

и теоретической валидности [Сергиенко и др.: 16]. Инструментом для оценки особенностей совладающего поведения в стрессовых ситуациях послужила методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (КПСС), которую разработал Норман С. Эндлер при участии Джеймса А. Паркера (Norman S. Endler, James D.A. Parker), а на русский язык адаптировала Т.А. Крюкова. С помощью методики определялись следующие стили поведения в трудных жизненных ситуациях: ориентированный на решение задач и проблем стиль (проблемно-ориентированный стиль поведения), эмоционально-ориентированный стиль поведения (эмоциональные реакции), ориентированный на избегание стиль поведения [Крюкова: 10].

Обработка результатов проводилась с помощью статистических пакетов JASP Version 0.8.4 и SPSS 20.0.

Результаты эмпирического исследования

Проверка на нормальность распределения данных по методикам с использованием критерия Шапиро – Уилкса (Shapiro – Wilk) показала, что практически по всем шкалам методики ТЭИ, кроме раздела «Динамика», распределение имеет отрицательную асимметрию и отличается от нормального, а в методике КПСС отклонения от нормального распределения наблюдаются в шкалах «отвлечение» и «социальное отвлечение». Данная проверка осуществлена для дальнейшего выбора наиболее адекватных коэффициентов и критериев для статистической обработки результатов в соответствии с особенностями распределения.

Корреляционный анализ показателей методик ТЭИ и КПСС осуществлялся с задействованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r-Spearman's), поскольку были выявлены отклонения в распределении данных. Значения коэффициентов корреляции представлены в таблице 1.

Поскольку наиболее выраженными связями оказались связи между более обобщенными показателями, в таблице приведены коэффициенты между шкалами КПСС и ветвями, доменами и общим баллом ТЭИ.

Как видно из таблицы 1, между показателями обнаружены положительные и отрицательные корреляционные связи, слабые по модулю, но значимые на уровне 0,05 и более строгих. Ветвь 1 «**Распознавание (идентификация) эмоций**» значимо положительно связана с *проблемно-ориентированным копингом* и значимо отрицательно связана с *эмоционально-ориентированным копингом* и *отвлечением*. Ветвь 2 «**Использование эмоций для решения задач**» имеет положительную корреляцию с *проблемно-ориентированным копингом* и отрицательную корреляцию с *эмоционально-ориентированным копингом*. Ветвь 3 «**Понимание эмоций**» положительно и значимо связана с *проблемно-ориентированным копингом*, а связей между ветвью 4 «**Управление эмоциями**» и различными копинг-стратегиями обнаружено не было.

На уровне более общих показателей обнаружены значимые взаимосвязи: положительная – между *опытным доменом* и *проблемно-ориентированным копингом*, отрицательные – между *опытным доменом* и *эмоционально-ориентированным копингом* и *отвлечением*. *Стратегический домен* оказался положительно значимо связан с *проблемно-ориентированным копингом*. Показатель *общего ЭИ* оказался значимо и положительно связанным с *проблемно-ориентированным копингом* и отрицательно – с *эмоционально-ориентированным копингом*.

Таким образом, в общей выборке обнаруживается положительная связь между ЭИ и выбором наиболее продуктивных стратегий совладания со сложными жизненными ситуациями, тогда как связи ЭИ с копингами, связанными с отвлечением,

Таблица 1

Корреляция ветвей, доменов и общего ЭИ и шкал КПСС (N = 243)

Шкала ТЭИ	проблемно-ориентированный копинг	эмоционально-ориентированный копинг	копинг, ориентированный на избегание	отвлечение	социальное отвлечение
Ветвь 1	r = 0,181, p = 0,005	r = -0,154, p = 0,017	r = -0,071, p = 0,272	r = -0,140, p = 0,029	r = 0,017, p = 0,788
Ветвь 2	r = 0,194, p = 0,002	r = -0,158, p = 0,014	r = -0,014, p = 0,825	r = -0,098, p = 0,128	r = 0,062, p = 0,338
Ветвь 3	r = 0,237, p < 0,001	r = -0,038, p = 0,552	r = -0,024, p = 0,708	r = -0,020, p = 0,761	r = 0,024, p = 0,713
Ветвь 4	r = 0,092, p = 0,153	r = -0,042, p = 0,519	r = 0,024, p = 0,712	r = -0,001, p = 0,982	r = 0,050, p = 0,439
опытный домен	r = 0,229, p < 0,001	r = -0,201, p = 0,002	r = -0,050, p = 0,440	r = -0,141, p = 0,028	r = 0,042, p = 0,520
стратегический домен	r = 0,235, p < 0,001	r = -0,055, p = 0,392	r = 0,003, p = 0,961	r = -0,013, p = 0,844	r = 0,060, p = 0,355
Общий ЭИ	r = 0,266, p < 0,001	r = -0,191, p = 0,003	r = -0,022, p = 0,737	r = -0,107, p = 0,095	r = 0,067, p = 0,301

Примечание. Использовался коэффициент корреляции Спирмена. Полужирным шрифтом отмечены корреляции, значимые на уровне $p < 0,05$.

уходом или выплеском эмоций, оказались отрицательными.

Для сопоставления результатов методик в группах «руководителей» и «не руководителей» были использованы критерии различий: t-критерий и Манна – Уитни (Mann – Whitney U-test).

При сопоставлении результатов методики ТЭИ значимые различия были обнаружены по разделам «**Изображения**» (статистика t-критерия Стьюдента – $t(196) = -3,392$, $p = 0,001$; статистика Манна – Уитни – $W = 5644$, $p = 0,003$; среднее (ст. откл.) «руководители» – 0,281 (0,045), среднее (ст. откл.) «не руководители» – 0,298 (0,035)) и «**Влияние на эмоции других**» (статистика t-критерия Стьюдента – $t(236) = 2,310$, $p = 0,022$; статистика Манна – Уитни – $W = 8710,5$, $p = 0,008$; среднее (ст. откл.) «руководители» – 0,429 (0,063), среднее (ст. откл.) «не руководители» – 0,409 (0,070)). Значимые различия были выявлены по критерию Манна – Уитни по *стратегическому домену* (статистика t-критерия Стьюдента – $t(237) = 1,771$, $p = 0,078$; статистика Манна – Уитни – $W = 8366$, $p = 0,045$; среднее (ст. откл.) «руководители» – 0,397 (0,033), среднее (ст. откл.) «не руководители» – 0,389 (0,037)). Поскольку распределение этого показателя отличается от нормального, это позволяет сделать вывод о различиях между группами на основании результатов критерия Манна – Уитни, тогда как результатом по t-критерию Стьюдента можно пренебречь. Среднее значение по этой шкале выше в группе «руководителей» по сравнению с «не руководителями».

Результаты сопоставления баллов по группам «руководителей» и «не руководителей» по методике КПСС представлены в таблице 2.

Значимые различия и по результатам t-критерия, и по критерию Манна – Уитни получены по шкале «**Проблемно-ориентированный копинг**», в группе «руководителей» этот показатель в среднем заметно выше, чем в группе «не руководителей». По другим шкалам значимых различий не получе-

но, и о преобладании других типов копинга в одной из групп говорить нельзя.

Руководители значимо чаще прибегают к использованию проблемно-ориентированного копинга, что может быть обусловлено спецификой управленческой деятельности, когда одновременно надо решать множество различных задач, подчас в условиях неопределенности и стресса, и успешнее работают стратегии, направленные на решение проблем.

Связь ЭИ со стратегиями совладания в стрессовых ситуациях: данные регрессионного анализа

Проверка влияния показателей ЭИ на выбор копинг-стратегий в общей выборке осуществлялась с помощью множественного регрессионного анализа, в котором зависимыми переменными были шкалы методики КПСС, а в качестве независимых переменных выступили ветви ЭИ. Результаты представлены в таблице 3.

Как видно из таблицы 3, совокупность четырех ветвей ЭИ оказывает статистически значимое влияние на выраженность *проблемно-ориентированной и эмоционально-ориентированной стратегий*. Процент объясненной дисперсии зависимой переменной составляет 8,2 % и 4,8 % соответственно. При этом если обратить внимание на влияние отдельных ветвей, то следует отметить, что на *проблемно-ориентированный копинг* значимое положительное влияние оказывает ветвь 3 («**Понимание эмоций**»), а на *эмоционально-ориентированную стратегию* значимое отрицательное влияние оказывает уровень ветви 1 («**Распознавание (идентификация) эмоций**»). Приведенные выше данные позволяют сказать, что ЭИ оказывает слабое влияние на стратегии копинга: по результатам регрессионного анализа только в двух случаях из пяти наблюдается значимое слабое влияние.

По результатам регрессионного анализа в группах руководителей и «не руководителей» обнаруживается снижение влияния ЭИ на стратегии

Таблица 2

Средние значения шкал КПСС в группах руководителей и не руководителей и результаты их сравнения с помощью t-критерия и критерия Манна – Уитни

Шкала	Среднее (ст. откл.)		Статистика t-критерия Стьюдента	Статистика Манна – Уитни
	руководитель	не руководитель		
проблемно-ориентированный копинг	62,206 (6,338)	59,191 (6,634)	$t(232) = 3,606$, $p < 0,001$	$W = 9466,5$, $p < 0,001$
эмоционально-ориентированный копинг	38,336 (8,622)	40,228 (9,255)	$t(234) = -1,643$, $p = 0,102$	$W = 6471$, $p = 0,139$
копинг, ориентированный на избегание	47,308 (7,135)	45,934 (7,715)	$t(235) = 1,438$, $p = 0,152$	$W = 8065$, $p = 0,147$
отвлечение	21,206 (3,942)	21,088 (4,707)	$t(240) = 0,211$, $p = 0,833$	$W = 7473,5$, $p = 0,717$
социальное отвлечение	16,523 (2,979)	15,838 (3,031)	$t(229) = 1,766$, $p = 0,079$	$W = 8138$, $p = 0,111$

Примечание. В скобках указаны стандартные отклонения. Полужирным выделены значимые различия (на уровне $p \leq 0,05$).

Результаты регрессионного анализа (влияние ЭИ на оценки поведения в стрессовых ситуациях, метод принудительного включения)

№	Зависимая переменная в модели	F-критерий	R ²	Переменные в модели: стандартизованные коэффициенты β
1	проблемно-ориентированный копинг	F(4, 238) = 5,307 p < 0,001	0,082 (0,066)	Распознавание (идентификация) эмоций: $\beta = 0,107$ (p = 0,119); использование эмоций для решения задач: $\beta = 0,124$ (p = 0,068); понимание эмоций: $\beta = 0,171$ (p = 0,009); управление эмоциями: $\beta = 0,002$ (p = 0,978)
2	эмоционально-ориентированный копинг	F(4, 238) = 3,026 p = 0,018	0,048 (0,032)	Распознавание (идентификация) эмоций: $\beta = -0,143$ (p = 0,041); использование эмоций для решения задач: $\beta = -0,127$ (p = 0,068); понимание эмоций: $\beta = 0,020$ (p = 0,763); управление эмоциями: $\beta = -0,003$ (p = 0,969)
3	копинг ориентированный на избегание	F(4, 238) = 0,557 p = 0,694	0,009 (-0,007)	Распознавание (идентификация) эмоций: $\beta = -0,087$ (p = 0,220); использование эмоций для решения задач: $\beta = 0,027$ (p = 0,698); понимание эмоций: $\beta = -0,025$ (p = 0,710); управление эмоциями: $\beta = 0,057$ (p = 0,401)
4	отвлечение	F(4, 238) = 1,435 p = 0,223	0,024 (0,007)	Распознавание (идентификация) эмоций: $\beta = -0,127$ (p = 0,073); использование эмоций для решения задач: $\beta = -0,055$ (p = 0,434); понимание эмоций: $\beta = -0,007$ (p = 0,916); управление эмоциями: $\beta = 0,024$ (p = 0,726)
5	социальное отвлечение	F(4, 238) = 0,919 p = 0,454	0,015 (-0,001)	Распознавание (идентификация) эмоций: $\beta = -0,017$ (p = 0,811); использование эмоций для решения задач: $\beta = 0,096$ (p = 0,173); понимание эмоций: $\beta = -0,001$ (p = 0,990); управление эмоциями: $\beta = 0,068$ (p = 0,315)

Примечание. В столбце R² в скобках указан скорректированный коэффициент с поправкой на число предикторов. Полужирным шрифтом выделены значимые эффекты.

совладания. При этом значимый результат влияния ЭИ на *проблемно-ориентированный копинг* сохранился только в группе «не руководителей», объясняя при этом 9,8 % дисперсии, а влияние ЭИ на *эмоционально-ориентированный копинг* в группе «не руководителей» оказалось лишь субзначимым (p = 0,051) и совсем слабым – предикторы объясняют только 6,9 % дисперсии зависимой переменной. На уровне отдельных ветвей нельзя выделить ни одного значимого предиктора.

Выводы

В результате исследования были обнаружены значимые положительные корреляционные связи между ЭИ и проблемно-ориентированным копингом на уровне общего показателя, доменов и трех ветвей, за исключением ветви «Управление эмоциями», а с эмоционально-ориентированным копингом наблюдаются отрицательные корреляционные связи с ЭИ. Это означает, что человек с высоким уровнем ЭИ в сложной ситуации склонен направлять свою активность на разрешение сложившихся обстоятельств, ориентируясь на задачу, а не склонен уходить в эмоциональные переживания.

ЭИ вносит вклад в выбор проблемно-ориентированного копинга, при этом наибольшее влияние оказывает способность понимать эмоции, поскольку задействует сложную аналитическую деятельность причин, последствий эмоций и поведения.

Влияние ЭИ на эмоционально-ориентированный копинг выражено слабее при наибольшем

вкладе ветви «Распознавание эмоций» – чем ниже уровень способностей распознавать эмоции, в том числе и собственные, тем более выражено тяготение к эмоционально-фокусированному копингу (т. е. уход в «эмоциональную разрядку»).

При сравнении руководителей и «не руководителей» было обнаружено, что руководители значительно эффективнее умеют оказывать влияние на других людей, а «не руководители» лучше распознают эмоции, содержащиеся в искусстве, окружающей среде. Также руководители значительно чаще прибегают к использованию проблемно-ориентированного копинга. Однако влияние ЭИ на стратегии совладания наблюдаются только в группе «не руководителей». Это может быть объяснено широким спектром проблемных ситуаций, с которыми приходится сталкиваться руководителям и которые могут разрешаться различными копинг-стратегиями, а ЭИ подразумевает гибкое использование доступных личности инструментов, в том числе и копинг-стратегий, поэтому в группе руководителей нет выраженного влияния ЭИ на какой-то конкретный копинг. Также есть основания отметить, что группа руководителей неоднородна по профилю деятельности, что, как было показано в исследовании А.В. Полякова, оказывает влияние на предпочитаемые копинги [Поляков: 14].

Результаты данного исследования позволяют оценить роль ЭИ как ресурса повышения эффективности деятельности и психологического благо-

получия, в частности людей, занимающих руководящие должности. Полученные результаты могут лечь в основу при разработке развивающих программ, направленных на повышение квалификации руководителей с целью совершенствования их профессиональной и психологической подготовки к изменяющимся стрессовым условиям окружающей среды.

Список литературы

Анциферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системе // Психология формирования и развития личности. 1981. С. 3–19.

Белашева И.В. Эмоциональная компетентность как критерий и ресурс психологического здоровья личности // Акмеология. 2016. № 3 (59). С. 143–152.

Берилова Е.И. Эмоциональный интеллект и копинг-стратегии как ресурсы конкурентоспособности спортсменов // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2018. Т. 3, № 3. С. 200–217.

Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Ч. 1. «COPING STRESS» и теоретические подходы к его изучению // Психологический журнал. 2006. Т. 27, № 1. С. 122–133.

Киселева Т.С., Сергиенко Е.А. Эмоциональный интеллект как жизненный ресурс человека // Инновации и инвестиции. 2015. № 4. С. 45–49.

Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. М.: Наука, 1983. 368 с.

Кобякова О.С., Деев И.А., Куликов Е.С., Малых Р.Д., Тюфиллин Д.С. Эмоциональный интеллект и его роль в профессиональном успехе // Живая психология. 2018. Т. 5, № 4. С. 329–344. DOI: 10.18334/jp.5.4.39890

Ковалёва О.А. Связь эмоционального интеллекта со стратегиями совладающего поведения предпринимателей и топ-менеджеров // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2015. Т. 21, № 4. С. 125–129.

Коломейцев Ю.А., Корзун С.А. Основные научные подходы к копинг-поведению (совладающему поведению) // Проблемы управления: научно-практич. журн. 2010. № 2. С. 226–229.

Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: Аванти-тул, 2007. 61 с.

Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. Кострома, 2004. 343 с.

Либина А.В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации. Litres, 2018. 347 с.

Лужбина Н.А., Ральникова И.А., Васильева Е.В., Любимова О.М. Копинг-стратегии юношей в контексте эмоционального интеллекта // Человеческий капитал. 2019. № 8. С. 128.

Поляков А.В. Психологические особенности руководителей разного профиля деятельности // Уче-

ные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2016. Т. 25. № 1. С. 49–57.

Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 3 (17). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 18.11.2020). 0421100116/0027.

Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Ветрова И.И., Мизун Ю.П. Эмоциональный интеллект: разработка русскоязычной методики ТЭИ (Тест эмоционального интеллекта) // Психологические исследования. 2019. Т. 12, № 63. С. 5. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 17.11.2020).

Brackett M.A., Rivers S.E., Shiffman S., Lerner N., Salovey P. Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2006, pp. 780–795.

Folkman S., Lazarus R.S. Ways of coping questionnaire. Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, Inc., 1988, pp. 15–16.

Goleman D. Emotional intelligence. New York, Bantam Books, 1995.

Gutiérrez-Cobo M.J., Cabello R., Fernández-Berrocal P. The three models of emotional intelligence and performance in a hot and cool go/no-go task in undergraduate students. *Frontiers in behavioral neuroscience*, 2017, vol. 11, pp. 33.

Hardie E., Critchley C., Morris Z. Self-coping complexity: role of self-construal in relational, individual and collective coping styles and health outcomes. *Asian Journal of Social Psychology*, 2006, vol. 9, pp. 224–235.

Heim E. Coping und Adaptivität: Gibt es geeignete oder ungeeignete Coping, *Psychother., Psychosom., med. Psychol.*, 1988, № 1, pp. 8–17.

Joseph D.L., Newman D.A. Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 2010, vol. 95 (1), pp. 54–78.

Lazarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York, Springer, 1984.

MacCrae R., Costa P. Personality, coping and coping effectiveness in an adult sample. *Journal of Personality*, 1986, vol. 54, № 2, pp. 385–405.

Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 2016, vol. 8 (4), pp. 290–300.

Murphy L.B. The widening world of childhood. New York Basic Books, 1962.

Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 1990.

Sarabia-Cobo C.M., Suárez S.G., Crispín E.J.M., Cobo A.B.S., Pérez V., de Lorena P., Gross L.S.

Emotional intelligence and coping styles: An intervention in geriatric nurses. *Applied Nursing Research*, 2017, 35, pp. 94–98.

Skinner E.A., Edge K., Altman J., & Sherwood H. Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological bulletin*, 2003, vol. 129, № 2, pp. 216.

Van der Linden D., Pekaar K.A., Bakker A.B., Schermer J.A., Vernon P.A., Dunkel C.S., Petrides K.V. Overlap Between the General Factor of Personality and Emotional Intelligence: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 2017, pp. 36–52.

Zomer L. The relationships among emotional intelligence, gender, coping strategies, and well being in the management of stress in close interpersonal relationships and the workplace. Dissertation, University of Toronto, 2012.

References

Antsyferova L.I. *K psikhologii lichnosti kak razvivaiushcheisia sisteme* [To the psychology of personality as a developing system]. *Psikhologiya formirovaniia i razvitiia lichnosti* [Psychology of personality formation and development], 1981, pp. 3–19. (In Russ.)

Belasheva I.V. *Emotsional'naia kompetentnost' kak kriterii i resurs psikhologicheskogo zdorov'ia lichnosti* [Emotional competence as a criterion and resource of psychological health of a person]. *Akmeologiya* [Acmeology], 2016, № 3 (59), pp. 143–152. (In Russ.)

Berilova E.I. *Emotsional'nyi intellekt i koping-strategii kak resursy konkurentosposobnosti sportsmenov* [Emotional intelligence and coping strategies as competitive resources for athletes]. *Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Organizatsionnaia psikhologiya i psikhologiya truda* [Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational psychology and psychology of labor], 2018, vol. 3, № 3, pp. 200–217. (In Russ.)

Bodrov V.A. *Problema preodoleniia stressa. Chast' I: "COPING STRESS" i teoreticheskie podkhody k ego izucheniiu* [the Problem of overcoming stress. Part 1: "COPING STRESS" and theoretical approaches to its study]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2006, vol. 27, № 1, pp. 122–133. (In Russ.)

Kiseleva T.S., Sergienko E.A. *Emotsional'nyi intellekt kak zhiznennyi resurs cheloveka* [Emotional intelligence as a human life resource]. *Innovatsii i investitsii* [Innovation and investment], 2015, № 4, pp. 45–49. (In Russ.)

Kitaeв-Smyk L.A. *Psikhologiya stressa* [Psychology of stress]. Moscow, Nauka Publ., 1983, 368 p. (In Russ.)

Kobiakova O.S., Deev I.A., Kulikov E.S., Malykh R.D., Tiufilin D.S. *Emotsional'nyi intellekt i ego rol' v professional'nom uspekhe* [Emotional intelligence and its role in professional success]. *Zhivaiia psikhologiya* [Live psychology], 2018, vol. 5,

№ 4, pp. 329–344. DOI: 10.18334/lp.5.4.39890 (In Russ.)

Kovaleva O.A. *Sviaz' emotsional'nogo intellekta so strategiami sovladaiushchego povedeniia predprinimatelei i top-menedzherov* [Connection of emotional intelligence with strategies of coping behavior of entrepreneurs and top managers]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiogenetika* [Bulletin of Kostroma state University. Series: Pedagogy. Psychology. Sotsiogenetika], 2015, vol. 21, № 4, pp. 125–129. (In Russ.)

Kolomeitsev Iu.A., Korzun S.A. *Osnovnye nauchnye podkhody k koping-povedeniiu (sovladaiushchemu povedeniiu)* [Basic scientific approaches to coping behavior (coping behavior)]. *Problemy upravleniia: nauchno-praktich. zhurn* [Problems of management: scientific and practical journal], 2010, № 2, pp. 226–229. (In Russ.)

Kriukova T.L. *Metody izucheniia sovladaiushchego povedeniia: tri kopingshkaly* [Methods for studying coping behavior: three coping scales]. Kostroma, Avantitul Publ., 2007, 61 p. (In Russ.)

Kriukova T.L. *Psikhologiya sovladaiushchego povedeniia* [Psychology of coping behavior]. Kostroma, Avantitul Publ., 2004, 343 p. (In Russ.)

Libina A.V. *Sovladaiushchii intellekt: chelovek v slozhnoi zhiznennoi situatsii* [Coping intelligence: a person in a difficult life situation]. Litres, 2018, 347 p. (In Russ.)

Luzhбина N.A., Ral'nikova I.A., Vasil'eva E.V., Liubimova O.M. *Koping-strategii iunoshei v kontekste emotsional'nogo intellekta* [Coping strategies of young men in the context of emotional intelligence]. *Chelovecheskii kapital* [Human capital], 2019, № 8, pp. 128. (In Russ.)

Poliakov A.V. *Psikhologicheskie osobennosti rukovoditelei raznogo profilia deiatel'nosti* [Psychological features of managers of different activity profiles]. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsial'noi raboty* [Scientific notes of the Saint Petersburg state Institute of psychology and social work], 2016, vol. 25, № 1, pp. 49–57. (In Russ.)

Rasskazova E.I., Gordeeva T.O. *Koping-strategii v psikhologii stressa: podkhody, metody i perspektivy* [Coping strategies in stress psychology: approaches, methods and prospects]. *Psikhologicheskie issledovaniia: elektron. nauch. zhurn* [Psychological research: electron. scientific journal], 2011, № 3 (17). URL: <http://psystudy.ru> (date access: 18.11.2020). 0421100116/0027. (In Russ.)

Sergienko E.A., Khlevnaia E.A., Vetrova I.I. *Emotsional'nyi intellekt: razrabotka russkoiazychnoi metodiki TEI (Test emotsional'nogo intellekta)* [Emotional intelligence: development of Russian-language methods TEI (Emotional intelligence test)]. *Psikhologicheskie issledovaniia* [Psychological research], 2019, vol. 12, № 63, pp. 5. URL: <http://psystudy.ru> (date access: 17.11.2020). (In Russ.)

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-129-138>
УДК 159.922.7

Леонов Илья Николаевич
Ижевская государственная медицинская академия

ВЗАИМОСВЯЗЬ РОЛЕВОЙ ВИКТИМНОСТИ И ПАТТЕРНОВ СУПРУЖЕСКОГО СОВЛАДАНИЯ В СЕМЬЯХ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи ролевой виктимности и паттернов супружеского совладания поведения в семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Не было выявлено достоверных различий в выраженности типов ролевой виктимности у мужей и жен, однако жены более склонны к проявлению стратегии супружеского совладания «самообвинение». Анализ главных компонент позволил выделить три паттерна супружеского совладания в таких семьях: «конфронтация жены с мужем», «обвинение мужем жены» и «дистанцирование мужа от проблемы». Паттерны супружеского совладания «конфронтация жены с мужем» и «обвинение мужем жены» продемонстрировали положительную взаимосвязь. Обнаружены положительные взаимосвязи типов ролевой виктимности у жены и паттерна совладания «конфронтация жены с мужем», игровой роли жертвы у мужа и паттерна «обвинение мужем жены», а также отрицательная корреляция социальной роли жертвы у мужа и паттерна «дистанцирование мужа от проблемы». Однако имеющиеся данные не позволяют говорить о причинно-следственной связи – закрепившиеся роли жертвы могут усиливать данные паттерны супружеского совладания, но и реализация таких паттернов может способствовать виктимизации супругов.

Ключевые слова: *совладающее поведение, копинг, супружеский копинг, диадический копинг, паттерны поведения, паттерны совладания, ребенок с ОВЗ, виктимность*

Информация об авторе: Леонов Илья Николаевич, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7254-6374>, кандидат психологических наук, Ижевская государственная медицинская академия, г. Ижевск, Россия

E-mail: inleonov@mail.ru

Дата поступления статьи: 26.08.2020

Для цитирования: Леонов И.Н. Взаимосвязь ролевой виктимности и паттернов супружеского совладания в семьях с детьми с ОВЗ // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 129-138. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-129-138>

Il'ya N. Leonov
Izhevsk State Medical Academy

CORRELATION BETWEEN VICTIMITY AND PATTERNS OF MARITAL COPING IN FAMILIES WITH DISABLED CHILDREN

The paper presents the results of empirical research of correlation between victimity and patterns of marital coping in families with disabled children. Principal component analysis allowed to identify three patterns of marital coping: «wife's confrontation with husband»; «husband's blaming of wife» and «husband's distancing from problem». It was found that patterns «wife's confrontation with husband» and «husband's blaming of wife» are positively correlated. Wife's types of victimisation are positively correlated with pattern of marital coping «wife's confrontation with husband». Husband's roleplay of victim is positively correlated with pattern «husband's blaming of wife» and husband's social role of victim is negatively correlated with pattern «husband's distancing from problem». But there is no evidence for establishing a causal relationship between victimity and patterns of marital coping behaviour.

Keywords: *coping behaviour, marital coping, dyadic coping, behavioural pattern, coping patterns, disabled children, victimity*

Information about the author: Il'ya N. Leonov, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7254-6374>, Candidate of Psychological Sciences, Izhevsk State Medical Academy, Izhevsk, Udmurtia autonomy, Russia

E-mail: inleonov@mail.ru

Article received: August 26, 2020

For citation: Leonov I.N. Correlation between victimity and patterns of marital coping in families with disabled children. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 129-138 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-129-138>

В отечественной психологии существует определенный дефицит исследований семьи в трудной жизненной ситуации рождения и воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), хотя потребность в таком знании огромна. Постановка диагноза и присвоение статуса инвалидности ребенку – серьезное травматическое событие для родителей, которое может спровоцировать у них дезадаптационные процессы, затрагивающие сферы психического и физического здоровья. Переживания родителей в такой ситуации Р. Тадеш и Л. Калхаун называют «сейсмическими», что предполагает сильные изменения в восприятии актуальной жизненной ситуации и ее перспектив [Posttraumatic growth]. При этом возникший стресс является хроническим без перспективы разрешения ситуации в форме устранения стрессора [Леви]. Будучи сильнейшим стрессором, такая ситуация может менять всю систему межличностных отношений в семье, характер личных и внутрисемейных ценностей, картину мира в целом [Seligman., Darling]. Исследование Е.А. Полоухиной показало, что социально-психологический климат в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ, менее благополучный по сравнению с обычными семьями (для них характерны относительно низкий экономический статус, ограниченность микроокружения, неблагоприятная психологическая атмосфера) [Полоухина]. В таких семьях взаимоотношения характеризуются более жесткой иерархичностью семейной организации, ригидностью семейных правил и процедур, контролем членов семьи друг над другом; а отношения между членами семьи можно охарактеризовать как более напряженные и конфликтные. Рождение больного ребенка негативным образом сказывается на отношениях между супругами: партнерские отношения между супругами характеризуются как ухудшающиеся по сравнению с теми, какими они были до рождения ребенка. Родители детей с ОВЗ находятся в ситуации, когда возврат к образу жизни до постановки диагноза ребенку практически невозможен, и вынуждены совладать с ней.

Е. Менагхан определяет усилия по совладанию как «совершаемые в определенных ситуациях специфические действия, направленные на решение возникшей проблемы или уменьшение стресса» [Menaghan: 157], тем самым отличая их от ресурсов совладания (генерализованных установок и личностных навыков) и стилей совладания (привычных и предпочитаемых способов совладания с проблемой).

По мнению Л.И. Анцыферовой, при совладании с трудной жизненной ситуацией «на различных этапах субъект использует различные стратегии, иногда даже совмещая их. При этом не существует таких стратегий, которые были бы

эффективны во всех трудных ситуациях» [Анцыферова: 16]. Л. Пирлинг и К. Шулер показали, что при совладании со сложностями, возникающими в супружеских отношениях и вопросах воспитания детей, стратегии совладающего поведения выражены сильнее, чем при преодолении трудностей, связанных с выполнением других жизненных ролей [Pearlin, Schooler: 18]. Согласно М. Боуман, сфера супружеских отношений является особенной в силу специфики содержания ролей и возникающих проблем – источников стресса. Это явилось основанием для выделения ею отдельного вида совладания – супружеского [Bowman: 463]. Причем способы совладания со стрессом в семье могут отличаться от способов, используемых для преодоления стресса в иных ситуациях.

Современные исследования свидетельствуют о том, что совладание – это часть сложного динамического процесса преодоления стресса, в который включены личность, социальное окружение и их взаимоотношения. Обобщив исследования по совладающему поведению в супружеской паре, Е.Л. Калугина выделила два основных направления в его изучении [Калугина: 201]. В первом диадическом совладании рассматривается как индивидуальные усилия партнеров в контексте семейных отношений. Стресс и его последствия (в том числе кризис в развитии межличностных отношений) анализируются на уровне одного индивида, независимо от партнера. Так, Боуман были выделены и описаны пять способов индивидуального совладания в супружеских отношениях: конфликтные действия, самообвинение, позитивные действия, эгоистические действия и избегание. Ею разработан опросник «Marital Coping Inventory» (MCI, 1990), который был позже переведен на русский язык и адаптирован Е.Л. Калугиной и Т.Л. Крюковой [Крюкова, Екимчик: 24].

Во втором направлении в изучении диадического совладания оно рассматривается как процесс объединения и распределения совместных усилий обоих супругов в ответ на возникшую проблему. Представителем данного направления является Г. Боденманн [Bodenmann]. В нем стресс, затрагивающий одного или обоих партнеров, выступает системным событием, вносящим дестабилизацию в общую систему. При этом причина стресса может лежать внутри или вне супружеской пары. При столкновении с непрямым стрессором (затрагивающим только одного из партнеров) один из супругов испытывает трудности, а второй участник оказывает первому помощь и поддержку или устраняется от участия в ее разрешении. В случае столкновения с прямым стрессором (воздействует на обоих супругов одновременно) супруги совместными усилиями стараются разрешить проблемную ситуацию.

Любая семья сталкивается с трудностями, успешность преодоления которых влияет на ка-

чество и стабильность супружеских отношений. В исследованиях Боуман было продемонстрировано, что способы совладания в супружеских отношениях, по сравнению с демографическими предикторами (возрастом, полом, продолжительностью совместной жизни, наличием детей, уровнем образования), вносят больший вклад в прогноз как удовлетворенности браком, так и оценки сложности проблемы, с которой сталкивается семья [Bowman: 470].

Наличие ребенка с ОВЗ может выступать постоянным источником стресса, с которым родители по-разному совладают. В случае непринятия ситуации они могут отказаться от ребенка, жестко с ним обращаться, эмоционально отвергать его. Другие прилагают все усилия по преодолению стрессового события как для сохранения собственного благополучия, так и адаптации ребенка в мире, приспособленном к нуждам здоровых людей.

В исследовании мы исходим из идеи, что в полных семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ, индивидуальные усилия супругов организуются в стабильные паттерны супружеского совладания, включающие в себя согласованные усилия супругов, направленные на преодоление трудностей. На данный момент накоплен большой массив исследований, в которых различные методы редукции данных позволяют прояснить структуру связей между анализируемыми феноменами, выявив паттерны на их основе [Cattell; Schwedhelm, Iqbal, Knüppel et al.; Viswanath, Bashir, Crovella et al.; Russell, January, Kelly et al.]. Такой подход, в частности, является перспективным и для изучения супружеского совладающего поведения.

Для преодоления трудной ситуации семье необходимо задействовать как личностные, так и социальные ресурсы. Однако семьи, имеющие детей с ОВЗ, являются носителями определенной стигмы, главной причиной возникновения которой является особенное развитие ребенка [Крюкова, Сапоровская, Куфтяк]. Факт того, что родившийся ребенок имеет нарушение в развитии, первоначально воспринимается родителями как нереальная ситуация, горе, а проблемы и переживания, проявляющиеся изо дня в день, способствуют формированию у них установки на поведение жертвы.

Как отмечает М.А. Одинцова, одной из внешних причин проявления установки жертвы являются сами трудные жизненные ситуации (от событий глобального масштаба до трудностей обыденной жизни), требующие переоценки моделей поведения и мышления [Одинцова]. Условиями для зарождения и активизации установки на поведение жертвы выступают как реакции окружающих – сострадательность, сочувствие горю, готовность поддерживать, так и переживания самой жертвы – чувство вины, гнев, раздражение, стремление снизить переживания. Жертва начинает демонстрировать

свое положение, дабы получить компенсации, а если они не поступают от «виновников несчастий» (близких, врачей, государства и т. п.), то превращается в «требовательного и жесткого агрессора». Виктимная активность может проявляться в ролевом виктимном поведении игрового или социального характера.

Представителям игровой роли жертвы свойственна инфантильность, боязнь ответственности, установление контроля над окружающими. Для них характерны демонстративность и «берущие установки» (отсутствие социального интереса, низкая степень активности), способствующие, с одной стороны, реализации неудовлетворенных потребностей, а с другой – тормозящие процесс развития и создающие иллюзию успешной адаптации в социуме.

Социальная роль жертвы, предписанная обществом, стигматизирует человека. Пребывая в данной роли жертвы, человек мотивирован на освобождение от тягостного ярлыка. Эта роль негативна, мучительна, вызывает глубокие страдания, поэтому рентная установка самая слабая. Индивид глубоко переживает свое тягостное положение, стремится к изменениям в своей жизни, желает освободиться от стигмы, ищет помощи.

Таким образом, виктимность супругов, выражающаяся в склонности к роли жертвы, может способствовать предпочтению неконструктивных способов супружеского совладания. В свою очередь, рождение и воспитание ребенка с ОВЗ, а также опыт по преодолению возникающих в данной ситуации трудностей может способствовать возникновению и закреплению роли жертвы у супругов.

Цель работы состоит в изучении взаимосвязи ролевой виктимности родителей с паттернами супружеского совладания в семьях с детьми с ОВЗ.

Задачи исследования:

1. Выявить различия в выраженности стратегий супружеского совладания и ролевой виктимности у мужей и жен в семьях с детьми с ОВЗ.

2. Выделить паттерны супружеского совладания в семьях с детьми с ОВЗ.

3. Проанализировать взаимосвязи ролевой виктимности родителей с паттернами супружеского совладания в семьях с детьми с ОВЗ.

Исходя из указанных предпосылок, были сформулированы следующие *гипотезы*:

1. Жены, по сравнению с мужьями, более склонны к проявлению *ролевой виктимности* и стратегии супружеского совладания *самообвинение*.

2. Существуют паттерны супружеского совладания, представляющие собой согласованные между собой стратегии супружеского совладания супругов.

3. Ролевая виктимность супругов взаимосвязана с проявлением паттернов супружеского совладания.

Методы исследования

В исследовании приняли участие 30 полных семей с детьми с ОВЗ (диагноз – детский церебральный паралич), проживающих в г. Ижевске. Возраст жен варьировался от 27 до 49 лет ($M = 37,3$; $SD = 6,2$), мужей – от 29 до 52 ($M = 39,0$; $SD = 6,0$), стаж супружеской жизни – от 5 до 27 лет ($M = 12,53$; $SD = 6,6$).

Стратегии супружеского совладания изучались по методике «Опросник супружеского (диагностического) копинга» М.Л. Боуман (MCI – Marital Coping Inventory) в адаптации Е.Л. Калугиной, Т.Л. Крюковой [Крюкова, Екимчик: 24]. Опросник позволяет оценить супружеские копинг-стратегии по 5 шкалам: конфликтность, самообвинение, позитивно-направленный стиль, уход в собственные переживания, избегание совместных усилий.

Ролевая виктимность оценивалась с помощью опросника «Тип ролевой виктимности» М.А. Одинцовой [Одинцова: 138]. Он позволяет оценить выраженность ролевой виктимности двух типов: игровая роль жертвы и социальная роль жертвы.

Анализ данных осуществлялся с помощью языка программирования для статистической обработки данных R 4.0.2 с применением пакетов `rstatix 0.6.0`, `psych 2.0.7`, `ggpubr 0.4.0`, `ggplot2 3.3.2`. Оценка нормальности распределения признака реализована с помощью критерия Шапиро – Уилка. Сравнение стратегий супружеского совладания и ролевой виктимности у мужей и жен осуществлено с использованием t-критерия Стьюдента для парных выборок, размер эффекта различий оценивался при помощи стандартизированного размера эффекта d-Коэна. Метод главных компонент использован для выделения паттернов супружеского совладания. Взаимосвязь ролевой виктимности и паттернов супружеского совладания оценивалась с применением коэффициента корреляции r-Пирсона. Поскольку в ряде процедур одновременно проверялось несколько статистических гипотез, то использовалась коррекция р-значений по методу Бенджамини – Хохберга.

Результаты и их обсуждение

1. Анализ и сравнение выраженности стратегий супружеского совладания и ролевой виктимности у мужей и жен в семьях с детьми с ОВЗ. Для выявления различий использовался параметрический t-критерий Стьюдента для парных групп (табл. 1). Предварительно рассматривались необходимые условия для его использования: парность сравниваемых групп (общим признаком для отдельных наблюдений из сравниваемых групп является принадлежность к одной семье) и нормальность распределения разности значений сравниваемых признаков (оценивалось с помощью критерия Шапиро – Уилка, показавшего, что все

значения извлечены из генеральной совокупности, в которой признак имеет нормальное распределение). Так как одновременно проверялись 8 статистических гипотез, то использовалась поправка на множественную проверку Бенджамини – Хохберга. Размер эффекта оценивался при помощи стандартизированного размера эффекта d-Коэна.

У жен и мужей выявлено статистически достоверное различие в стратегии супружеского совладания *самообвинение*. Размер эффекта данного различия большой: жены, по сравнению с мужьями, значительно более склонны находиться в подавленном состоянии, обвинять и жалеть себя, у них сильнее выражены негативные переживания по поводу невозможности разрешения проблемы и более явно проявляется чувство безнадежности (рис. 1).

Различия по другим стратегиям совладания в супружеских отношениях и типам ролевой виктимности не достигли статистической значимости либо оказались ложноположительными после коррекции.

2. Паттерны супружеского совладания в семьях с детьми с ОВЗ. На первом этапе решения поставленной задачи по выявлению паттернов супружеского совладания оценивались корреляции стратегий совладания у мужей и жен при помощи коэффициента корреляции r-Пирсона (табл. 2).

Теснота связей между стратегиями супружеского совладания у жен варьируется от 0,33 до 0,67 (без учета знака), у мужей – от 0,07 до 0,64 (без учета знака), а между стратегиями супружеского совладания у мужей и жен – от 0,04 до 0,71 (без учета знака). Существование такой согласованной изменчивости стратегий у супругов может свидетельствовать о наличии паттернов совладания, лежащих в ее основе.

На следующем этапе был применен метод редукции данных – анализ главных компонент. Он позволяет преобразовать большое количество исходных переменных, коррелирующих между собой, в несколько агрегированных показателей с минимальной потерей информации, тем самым прояснив структуру связей между стратегиями супружеского совладания у жен и мужей.

Значение критерия адекватности выборки Кайзера – Мейера – Олкина составило 0,69, что говорит о возможности объяснить корреляцию между парами переменных другими переменными (компонентами). Значения КМО для отдельных переменных представлено в таблице 3.

Для стратегий супружеского совладания у мужа *уход в собственные переживания*, *самообвинение* и *позитивно-направленный стиль* характерны несколько менее тесные связи с другими переменными. Это привело к снижению общего показателя КМО, однако было принято решение оставить их в последующем анализе, так как они отражают важные стороны изучаемого явления.

Таблица 1

Описательные статистики и результаты t-теста по стратегиям супружеского совладания и ролевой виктимности у мужей и жен

Переменная	M (SD)	95 % CI для средней разности	t	df	p	кор. p	d
<i>Стратегии совладания в супружеских отношениях</i>							
1. Конфликтность							
Жены	35,67 (8,00)	-1,63; 5,76	1,14	29	0,26	0,52	0,21
Мужья	33,6 (8,06)						
2. Самообвинение							
Жены	42,43 (10,04)	5,51; 13,75	4,78	29	< 0,001	< 0,001	0,87
Мужья	32,8 (9,43)						
3. Позитивно-направленный стиль							
Жены	40,47 (7,30)	-7,28; -0,46	-2,32	29	0,03	0,11	-0,42
Мужья	44,33 (7,28)						
4. Уход в собственные переживания							
Жены	24,37 (4,85)	-2,30; 1,90	-0,20	29	0,85	0,91	-0,04
Мужья	24,57 (5,19)						
5. Избегание совместных усилий							
Жены	30,03 (5,97)	-1,07; 2,27	0,73	29	0,47	0,62	0,13
Мужья	29,43 (5,86)						
<i>Ролевая виктимность</i>							
6. Игровая роль жертвы							
Жены	21,6 (9,43)	-0,88; 6,42	1,55	29	0,13	0,35	0,28
Мужья	18,83 (7,49)						
7. Социальная роль жертвы							
Жены	17,77 (9,46)	-4,43; 3,96	-0,11	29	0,91	0,91	-0,02
Мужья	18 (9,31)						
8. Общий балл по ролевой виктимности							
Жены	39,37 (17,07)	-4,51; 9,57	0,74	29	0,47	0,63	0,13
Мужья	36,83 (15,16)						

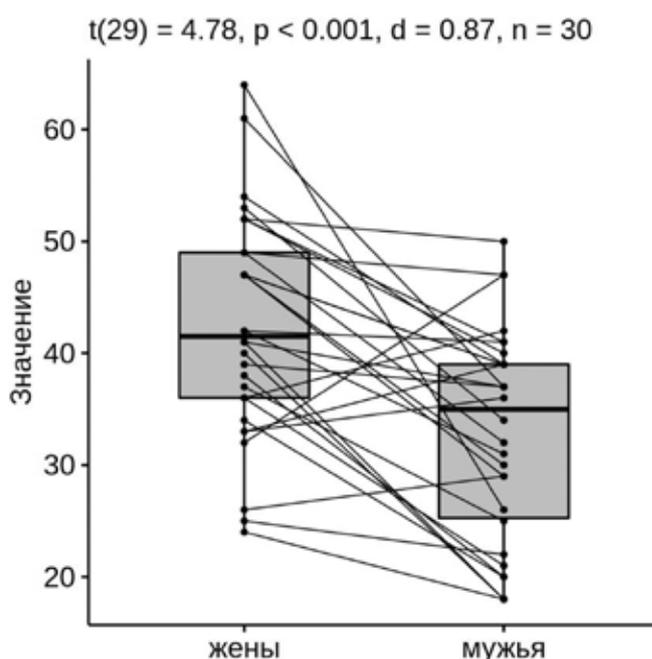


Рис. 1. Различия в проявлении стратегии самообвинение у жен и мужей в семьях с детьми с ОВЗ

Таблица 2

Корреляции стратегий супружеского совладания у мужей и жен (N = 30)

Переменная	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Ж. Конфликтность	–	<0,01	0,02	0,14	0,02	0,29	0,15	0,62	0,06	0,30
2. Ж. Самообвинение	0,67	–	0,03	0,02	<0,01	0,52	0,12	0,62	0,29	0,21
3. Ж. Позитивно-направленный стиль	-0,53	-0,48	–	0,13	0,02	0,30	0,17	0,31	0,82	0,14
4. Ж. Уход в собственные переживания	0,33	0,49	-0,34	–	0,00	0,14	0,62	0,15	0,10	0,02
5. Ж. Избегание совместных усилий	0,49	0,65	-0,51	0,62	–	0,12	0,03	0,28	0,42	<0,001
6. М. Конфликтность	0,24	0,14	-0,22	0,34	0,36	–	0,46	0,02	0,02	<0,01
7. М. Самообвинение	0,32	0,36	-0,30	0,10	0,46	0,16	–	0,30	0,21	0,03
8. М. Позитивно-направленный стиль	0,10	-0,10	0,22	-0,32	-0,25	-0,53	-0,22	–	0,74	0,03
9. М. Уход в собственные переживания	0,41	0,24	-0,04	0,38	0,18	0,51	-0,28	-0,07	–	0,36
10. М. Избегание совместных усилий	0,23	0,28	-0,33	0,51	0,71	0,64	0,47	-0,46	0,20	–

Обозначения: Ж – жены, М – мужья.

Примечание: Коэффициенты корреляций приведены под диагональю, над диагональю представлены р-значения соответствующих коэффициентов с коррекцией Бенджамини – Хохберга.

Таблица 3

Значения КМО для стратегий супружеского совладания у жен и мужей

Переменная	КМО
1. Ж. Конфликтность	0,62
2. Ж. Самообвинение	0,76
3. Ж. Позитивно-направленный стиль	0,75
4. Ж. Уход в собственные переживания	0,83
5. Ж. Избегание совместных усилий	0,78
6. М. Конфликтность	0,66
7. М. Самообвинение	0,59
8. М. Позитивно-направленный стиль	0,59
9. М. Уход в собственные переживания	0,50
10. М. Избегание совместных усилий	0,70

Обозначения: Ж – жены, М – мужья.

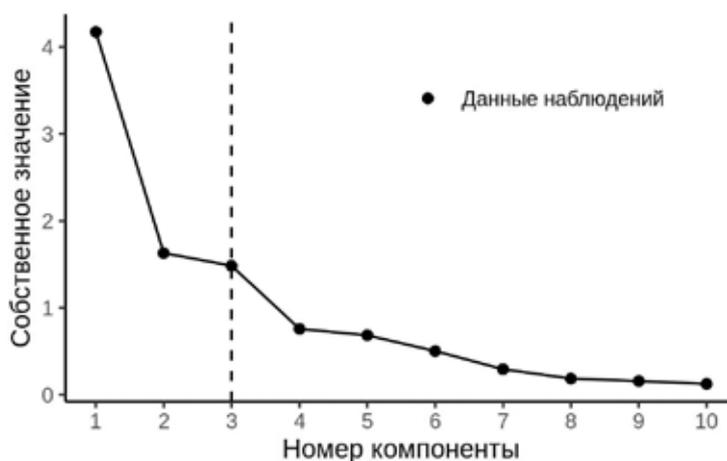


Рис. 2. График собственных значений выделенных компонент

Критерий сферичности Бартлетта оказался статистически значим – $\chi^2(45) = 145,50$ при $p < 0,001$, что подтверждает наличие связей между переменными в генеральной совокупности. Таким образом, применение метода анализа главных компонент для редукции данных является корректным. Решение о количестве выделяемых компонент принималось на основе критерия Кайзера – собственное значение компоненты должно превышать 1 (рис. 2). Было принято решение оставить в последующем анализе 3 компоненты, совместно объясняющих 73 % общей изменчивости, что является хорошим результатом для психологического исследования.

Выбор метода вращения компонент обусловлен как характером связи между стратегиями супружеского совладания (как было показано выше, выявлены корреляции между отдельными стратегиями у мужей и жен), так и необходимостью получения легко интерпретируемой простой структуры с максимальной нагрузкой на одну компоненту и минимальной – на остальные. Сравнивались компонентные структуры, получаемые при помощи допускающих взаимосвязь между компонентами косоугольных методов вращения – облимин и промакс. Легко интерпретируемую структуру с минимальными перекрестными нагрузками удалось получить, используя вращение промакс (табл. 4).

Значения общностей для анализируемых переменных говорят о том, что трехкомпонентная структура позволяет объяснить от 52 % до 89 % их изменчивости. Максимальное значение уникальности составило 44 % для способа супружеского совладания жены *избегание совместных усилий*, что свидетельствует о меньшей обусловленности данного способа совладания как другими видами копинг-усилий жены, так и мужа.

В первую компоненту вошли такие способы совладания жены, как *конфликтность*, *самообвинение*, *позитивно-направленный стиль* (с обратным знаком), *избегание совместных усилий*, *уход в собственные переживания*. Исходя из содержания, данный паттерн супружеского совладания был назван *конфронтация жены с мужем*. При преодолении трудностей он проявляется в том, что жена может упрекать мужа, придирается к нему и кричать, это сопровождается усилением у нее чувства вины и беспомощности, жалости к себе, нежеланием заниматься совместными делами с супругом, неготовностью к примирению, стремлением не думать о проблеме и всячески избегать ее обсуждения, в том числе и путем погружения в работу или общение с друзьями, минимизируя контакты с мужем.

Во вторую компоненту вошли следующие способы совладания мужа: *позитивно-направленный стиль* (с обратным знаком), *конфликтность*, *избегание совместных усилий*. Этот паттерн назван *обвинение мужем жены* – муж не стремится делать супруге приятное, уделять ей внимание, демонстрировать свою любовь и поддержку, может упрекать и кричать; пытается избежать обсуждения и решения возникшей проблемы, склонен оценивать ее как незначительную.

Третья компонента включает в себя такие способы совладания мужа, как *уход в собственные переживания* и *самообвинение* (с обратным знаком). Паттерн назван *дистанцирование мужа от проблемы* – муж пытается уйти в работу, хобби или общение с друзьями, чтобы отвлечься от возникшей проблемы, уменьшить общение с супругой, не склонен обвинять себя или испытывать чувство вины в связи с возникшей проблемой.

Таблица 4

Нагрузки компонент стратегий супружеского совладания у жен и мужей

Переменная	Компонента 1	Компонента 2	Компонента 3	h ²	u ²	com
1. Ж. Конфликтность	0,98	-0,29	0,22	0,80	0,20	1,3
2. Ж. Самообвинение	0,94	-0,16	0,04	0,75	0,25	1,1
3. Ж. Позитивно-направленный стиль	-0,68	-0,03	0,14	0,77	0,23	1,1
4. Ж. Избегание совместных усилий	0,66	0,33	-0,09	0,52	0,48	1,5
5. Ж. Уход в собственные переживания	0,43	0,38	0,29	0,56	0,44	2,8
6. М. Позитивно-направленный стиль	0,34	-0,93	0,08	0,69	0,31	1,3
7. М. Конфликтность	-0,10	0,86	0,36	0,77	0,23	1,4
8. М. Избегание совместных усилий	0,13	0,82	-0,08	0,79	0,21	1,1
9. М. Уход в собственные переживания	0,24	0,18	0,89	0,89	0,11	1,2
10. М. Самообвинение	0,37	0,23	-0,66	0,74	0,26	1,9
Собственное значение	4,17	1,63	1,49			
Доля дисперсии	0,32	0,26	0,15			
Кумулятивная дисперсия	0,33	0,58	0,73			

Обозначения: Ж – жены; М – мужья; h² – общности, u² – уникальность, com – сложность.

Таблица 5

Корреляции между выделенными компонентами (N = 30)

Переменная	1	2	3
1. Компонента 1	–	0,02	0,83
2. Компонента 2	0,49	–	0,83
3. Компонента 3	–0,05	–0,04	–

Примечание. Коэффициенты корреляций приведены под диагональю, над диагональю представлены р-значения соответствующих коэффициентов с коррекцией Бенджамини – Хохберга.

Таблица 6

Корреляции между типами ролевой виктимности и паттернами супружеского совладания (N = 30)

Переменные		r	p	кор. p
1. Ж. Игровая роль жертвы	– Паттерн 1	0,57	< 0,01	0,01
2. Ж. Игровая роль жертвы	– Паттерн 2	0,11	0,56	0,61
3. Ж. Игровая роль жертвы	– Паттерн 3	–0,03	0,89	0,89
4. Ж. Социальная роль жертвы	– Паттерн 1	0,52	< 0,01	0,02
5. Ж. Социальная роль жертвы	– Паттерн 2	0,26	0,16	0,32
6. Ж. Социальная роль жертвы	– Паттерн 3	–0,12	0,53	0,61
7. М. Игровая роль жертвы	– Паттерн 1	0,31	0,09	0,22
8. М. Игровая роль жертвы	– Паттерн 2	0,44	0,01	0,04
9. М. Игровая роль жертвы	– Паттерн 3	–0,15	0,42	0,56
10. М. Социальная роль жертвы	– Паттерн 1	0,21	0,27	0,41
11. М. Социальная роль жертвы	– Паттерн 2	0,21	0,26	0,41
12. М. Социальная роль жертвы	– Паттерн 3	–0,48	< 0,01	0,03

Обозначения: Ж – жены, М – мужья. Паттерн 1 – конфронтация жены с мужем, паттерн 2 – обвинение мужем жены, паттерн 3 – дистанцирование мужа от проблемы.

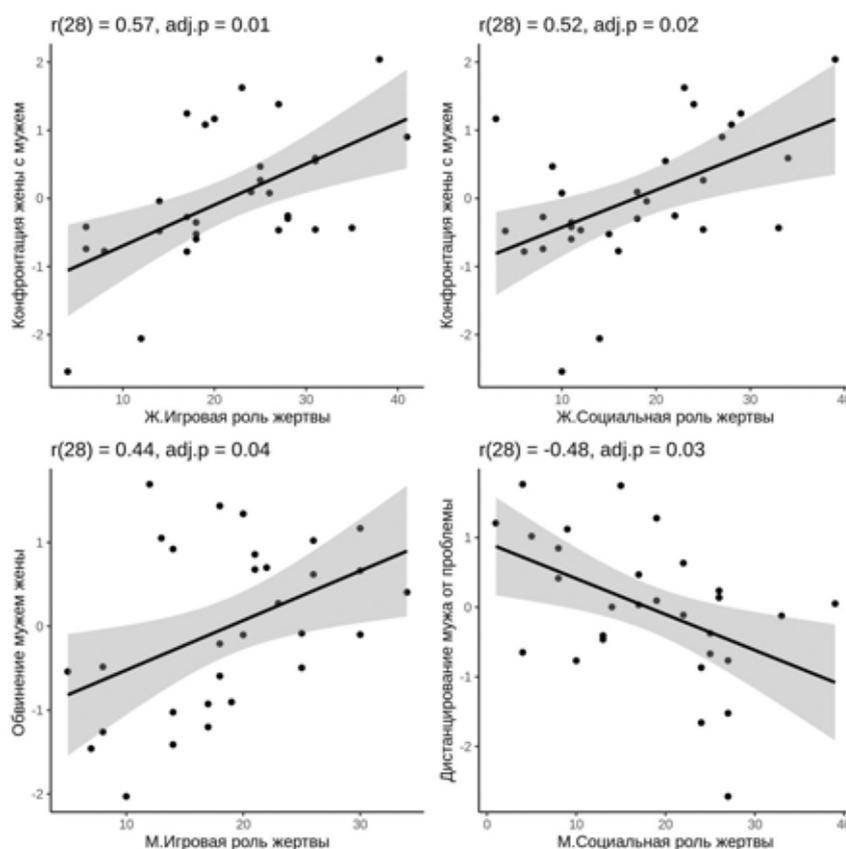


Рис. 3. Корреляции между типами ролевой виктимности и паттернами супружеского совладания. Обозначения: Ж – жены; М – мужья.

Выявлена достоверная взаимосвязь между первой и второй компонентами – более высокой выраженности в семье паттерна супружеского совладания *конфронтация жены с мужем* соответствует более высокая выраженность паттерна *обвинение мужем жены* (табл. 5).

3. Анализ взаимосвязи ролевой виктимности с паттернами супружеского совладания в семьях с детьми с ОВЗ. Для оценки взаимосвязи использовался коэффициент корреляции г-Пирсона (табл. 6; рис. 3). Предварительно оценивалось отсутствие экстремальных выбросов и нормальность распределения анализируемых переменных. Значения r были скорректированы с поправкой на множественную проверку Бенджамини – Хохберга.

Существуют статистически достоверные положительные взаимосвязи *игровой роли жертвы* жены и паттерна супружеского совладания *конфронтация жены с мужем*. Также у жен выявлена взаимосвязь *социальной роли жертвы* и данного паттерна супружеского совладания. У мужей обнаружена положительная взаимосвязь *игровой роли жертвы* с паттерном совладания *обвинение мужем жены*, а также отрицательная взаимосвязь *социальной роли жертвы* с паттерном *дистанцирование мужа от проблемы*.

Выводы

1. В семьях с детьми с ОВЗ жены, по сравнению с мужьями, значительно более склонны к *самообвинению*, у них сильнее выражены негативные переживания по поводу невозможности разрешения проблемы и более явно проявляется чувство безнадежности. При этом у супругов не было обнаружено различий в выраженности *ролевой виктимности*.

2. Стратегии супружеского совладания в таких семьях организуются в три паттерна: *конфронтация жены с мужем*, *обвинение мужем жены* и *дистанцирование мужа от проблемы*. При этом более высокой выраженности в семье паттерна *конфронтация жены с мужем* соответствует более высокая выраженность паттерна *обвинение мужем жены*. Совместная реализация данных двух паттернов в семье направлена на отреагирование негативных эмоций в связи с трудностями, но эффектом этого может стать ухудшение межличностных отношений супругов и взаимные обвинения.

3. Чем сильнее жена склонна к предпочтению игровой роли жертвы путем демонстрации своей уязвимости с целью манипуляции другими, перекладывания на них ответственности, тем более явно в супружеских отношениях она демонстрирует готовность к конфронтации с мужем, переживание вины, стремление избежать решения проблемы. Принятие ею социальной роли жертвы также сопровождается усилением в семье данного

паттерна супружеского совладания. Чем сильнее муж демонстрирует свою уязвимость, стараясь переложить ответственность на других, тем более он склонен обвинять супругу, вступать с ней в конфликты, менее склонен оказывать ей поддержку. При этом стремление избежать социального ярлыка жертвы побуждает его дистанцироваться от проблемы путем ухода в работу, хобби или общение с друзьями, уменьшая интенсивность общения с женой. Однако имеющиеся данные не позволяют говорить о причинно-следственной связи – закрепившиеся роли жертвы могут усиливать данные паттерны супружеского совладания, но и реализация таких паттернов может способствовать закреплению ролей жертвы у супругов.

4. Семьи с детьми с ОВЗ нуждаются в качественном психологическом сопровождении. Безусловная помощь окружающих, поддержка и сочувствие могут способствовать виктимизации супругов, что может усиливать описанные паттерны совладания, затрудняя конструктивное преодоление трудной ситуации.

Список литературы

- Анциферова Л.И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита // Психол. журнал. 1994. Т. 15, № 1. С. 3–18.
- Калугина Е.Л.* Проблемы совладающего поведения в супружеской паре // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 2009. № 2. С. 200–203.
- Крюкова Т.Л., Екимчик О.А.* Психодиагностика стресса и совладания в близких гетеросексуальных отношениях. Кострома: КГУ, 2018. 156 с.
- Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтык Е.В.* Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. СПб.: Речь, 2005. 240 с.
- Леви Л.* Эмоциональный стресс. Ленинград: Медицина, 1970. 326 с.
- Одинцова М.А.* Типы поведения жертвы. Диагностика ролевой виктимности. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2013. 160 с.
- Полоухина Е.А.* Особенности семейного микроклимата в семьях с детьми-инвалидами // Вестник СПбГУ. Сер. 12: Социология, 2008. № 3. С. 143–148.
- Bodenmann G.* Dyadic coping and its significance for marital functioning. Couples coping with stress: Emerging perspectives on dyadic coping; ed. by T.A. Revenson, K. Kayser, G. Bodenmann. Washington, D.C., American Psychological Association, 2005, pp. 33–50. DOI: 10.1037/11031-002
- Bowman M.L.* Coping efforts and marital satisfaction: Measuring marital coping and its correlates. Journal of Marriage and the Family, 1990, vol. 52, № 2, pp. 463–474. DOI: 10.2307/353040

Cattell R.B. The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences. New York, Plenum Press, 1978, 618 p. DOI: 10.1007/978-1-4684-2262-7

Menaghan E.G. Individual coping efforts: moderators of the relationship between life stress and mental health outcomes. Psychosocial stress: trends in theory and research; ed. by H.B. Kaplan. New York, NY, Academic Press, 1983, pp. 157–191. DOI: 10.2307/2626957

Pearlin L.I., Schooler C. The structure of coping. Journal of Health and Social Behavior, 1978, vol. 19, pp. 2–21. DOI: 10.2307/2136319

Posttraumatic growth: Theory, Research, and Applications. R. Tedeschi, J. Shakespeare-Finch, K. Taku [et al.]. New York, Routledge, 2018, 264 p. DOI: 10.4324/9781315527451

Russell H.F., January A.M., Kelly E.H. [et al.] Patterns of Coping Strategy Use and Relationships With Psychosocial Health in Adolescents With Spinal Cord Injury. Journal of Pediatric Psychology, 2015, vol. 40, iss. 5, pp. 535–543. DOI: 10.1093/jpepsy/jsu159

Schwedhelm C., Iqbal K., Knüppel S. [et al.] Contribution to the understanding of how principal component analysis–derived dietary patterns emerge from habitual data on food consumption. The American Journal of Clinical Nutrition, 2018, vol. 107, iss. 2, pp. 227–235. DOI: 10.1093/ajcn/nqx027

Seligman M., Darling R.B. Ordinary Families, Special Children: A Systems Approach to Childhood Disability. New York, NY, The Guilford Press, 2009, 434 p.

Viswanath B., Bashir M.A., Crovella M. [et al.] Towards detecting anomalous user behavior in online social networks. In Proceedings of the 23rd USENIX conference on Security Symposium (SEC'14). USENIX Association, USA, 2014, pp. 223–238.

References

Antsyferova L.I. *Lichnost' v trudnykh zhiznennykh usloviyakh: pereosmyslivanie, preobrazovanie zhiznennykh situatsii i psikhologicheskaya zashchita* [Personality in difficult life conditions: rethinking, transformation of life situations and psychological protection]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 1994, vol. 15, № 1, pp. 3–18. (In Russ.)

Kalugina E.L. *Problemy sovladaiushchego povedeniia v supruzheskoi pare* [Problems of coping behavior in a married couple]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2009, № 2, pp. 200–203. (In Russ.)

Kriukova T.L., Ekimchik O.A. *Psikhodiagnostika stressa i sovladaniia v blizkikh geterosesual'nykh otnosheniakh* [Psychodiagnosics of stress and coping in close heterosexual relationships]. Kostroma, KGU, 2018, 156 p. (In Russ.)

Kriukova T.L., Saporovskaia M.V., Kuftiak E.V. *Psikhologiya sem'i: zhiznennye trudnosti i sovladanie s nimi* [Family psychology: life difficulties and coping with them]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2005, 240 p. (In Russ.)

Levi L. *Emotsional'nyi stress* [Emotional Stress]. Leningrad, Meditsina Publ., 1970, 326 p. (In Russ.)

Odintsova M.A. *Tipy povedeniia zhertvy. Diagnostika rolevoi viktimmnosti* [Types of victim behavior. Diagnostics of role victimization]. Samara, Bakhrah-M Publ., 2013, 160 p. (In Russ.)

Poloukhina E.A. *Osobennosti semeinogo mikroklimata v sem'iakh s det'mi-invalidami* [Features of the family microclimate in families with disabled children]. *Vestnik SPbGU. Ser. 12: Sotsiologiya* [Vestnik of Saint-Petersburg University. Sociology], 2008, № 3, pp. 143–148. (In Russ.)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-139-146>
УДК 378

Чекалина Мария Сергеевна

Новосибирский государственный педагогический университет

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИИ «ПРОГНОЗИРОВАНИЕ» КАК УСЛОВИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

В статье представлены результаты исследования обусловленности компонентов прогнозирования регуляторно-волевыми качествами личности у юношей, готовых и не готовых к профессиональному самоопределению. В статье автор раскрывает специфику компетенции прогнозирования в условиях высшего образования. Выделяются два направления, в рамках которых рассматривается компетенция прогнозирования: как личностное качество и как «сквозное» умение, необходимое в любой профессиональной деятельности. В результате эмпирического исследования были выявлены различия в обусловленности готовности к профессиональному самоопределению в зависимости от развития компонентов прогнозирования. Так, у студентов, не готовых к профессиональному самоопределению, такие компоненты саморегуляции, как «планирование», «программирование», «оценивание результатов», «гибкость», «самостоятельность», обусловлены изменением настроения, самочувствия, активности. У студентов, готовых к профессиональному самоопределению, эти же компоненты саморегуляции обусловлены силой намерений юношей, развитием волевых качеств, способностью индивидуальной регуляции деятельности и всех регуляторных звеньев. Делая вывод, автор акцентирует внимание на роли преподавателя высшей образовательной организации в развитии компетенции прогнозирования.

Ключевые слова: прогнозирование, компетенция, саморегуляция, планирование, моделирование, программирование, гибкость, самостоятельность, готовность к профессиональному самоопределению

Информация об авторе: Чекалина Мария Сергеевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4615-4892>, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия

E-mail: mari-serg28@mail.ru

Дата поступления статьи: 16.10.2020

Для цитирования: Чекалина М.С. Развитие компетенции «прогнозирование» как условия готовности к профессиональному самоопределению // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 139-146. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-139-146>

Mariya S. Chekalina

Novosibirsk State Pedagogic University

DEVELOPMENT OF COMPETENCE “FORECASTING” AS CONDITIONS OF READINESS FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

The article presents the results of the study of the conditionality of the components of forecasting the regulatory-will qualities of the personality among men who are ready and not ready for professional self-determination. In the article, the author reveals the specifics of the competence of forecasting in higher education. In the article, the author identifies two areas in the framework of which the competence of forecasting is considered – as a personal quality and as a «through» skill required in any professional activity. As a result of empirical research, differences were revealed in the conditionality of readiness for professional self-determination, depending on the development of forecasting components. Thus, for students unready for professional self-determination, such components of self-regulation as «planning», «programming», «evaluating results», «flexibility», «independence», are caused by changes in mood, well-being, activity. For students ready for professional self-determination, these same components of self-regulation are determined by the strength of the intentions of young men, the development of volitional qualities, the ability of individual regulation of activity and all regulatory links. Making a conclusion, the author focuses on the role of a teacher at a higher educational organisation in the development of forecasting competence.

Keywords: forecasting, competence, self-regulation, planning, modelling, programming, flexibility, independence, readiness for professional self-determination

Information about the author: Mariya S. Chekalina, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4615-4892>, Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Pedagogic University, Novosibirsk, Russia

E-mail: mari-serg28@mail.ru

Article received: October 13, 2020

For citation: Chekalina M.S. Development of competence “forecasting” as conditions of readiness for professional self-determination. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 139-146 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-139-146>

Компетентностное образование в современном российском образовании заняло определенное место. Его актуальность связана с социально-экономическими, педагогическими изменениями общества, где от выпускника в условиях рыночной экономики требуется развитие универсальных, общепрофессиональных умений. В современном обществе требуется развитие надпрофессиональных умений и навыков, которые позволят будущим профессионалам быстро реагировать на изменения в обществе, быстро учиться новому. Ряд авторов под такими надпрофессиональными умениями и навыками понимают «личностные и межличностные качества, способности, навыки, выраженные в различных формах в многообразных ситуациях социальной жизни...», которые помогут осуществлять деятельности в широком круге профессий (В.И. Байденко, Б. Оскарссон, Э.Ф. Зеер и др.) [Байденко, Оскарссон: 2]. Другие рассматривают их как «сквозные» умения и навыки, которые помогут в любой профессиональной деятельности (А.М. Новиков) [Новиков: 7].

В нашем исследовании мы придерживаемся позиции коллектива авторов и считаем, что ключевые, базисные компетенции – это определенные черты личности, которые помогают ей быть успешной в разных видах деятельности. Так, при изучении стандартов 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), 44.03.02 Психолого-педагогическое образование мы можем наблюдать совпадение универсальных и общепрофессиональных компетенций. Это связано с тем, что от выпускника педагогического вуза требуется определенный набор сформированных компетенций, поскольку профессиональная деятельность связана с воспитанием и образованием подрастающего поколения.

В рамках нашего исследования хотелось бы обратить внимание на следующие компетенции, которые должны быть сформированы у выпускника: УК-1 Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач; УК-2 Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений; УК-6 Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни; ОПК-5 Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении. Анализ перечисленных компетенций позволяет предположить, что выпускник педагогического вуза должен уметь своевременно отвечать на социально-экономические изменения, и что бо-

лее важно – на изменения в образовании. В связи с этим характер деятельности педагога, педагога-психолога должен носить опережающий характер.

Таким образом, успешность профессиональной деятельности будет зависеть от развития такого умения, как прогнозирование, которое лежит в основе развития компетенций, перечисленных нами выше. Прогнозирование в данном случае понимается как способность личности к опережающему отражению действительности, к проектированию образовательной среды, способность планировать изменения в будущем.

Сформированность компетенции прогнозирования предполагает развитие у студентов определенных качеств личности, на основе которых и будет развиваться данная компетенция. При этом Федеральные государственные образовательные стандарты и профессиональные стандарты предъявляют требования к тому, чтобы при подготовке специалистов к будущей профессиональной деятельности использовались методы, направленные на формирование нового типа мышления, развития самостоятельности, готовности к решению нестандартных профессиональных задач, инновационной деятельности и т. п.

В результате мы пришли к выводам, что для развития компетенции будущего профессионала у студентов должны быть сформированы такие качества саморегуляции, как целеполагание, планирование, моделирование, программирование, самостоятельность, гибкость, которые, в свою очередь, лежат в основе компетенции прогнозирования. Это позволит студентам адекватно реагировать на изменения образовательной системы, позволит прогнозировать, а затем и конструировать субъективную педагогическую реальность, а также самостоятельно вносить изменения в образовательную систему школы.

В.Д. Повзун считает, что умение ставить перед собой цель и продумывать шаги ее достижения – это особенность личности, которая активно развивается как раз в юношеском возрасте [Повзун: 10]. Это согласуется с идеями А.В. Кирьяковой, Т.Н. Козловской о построении идеального результата, о его достижении только при анализе объективных и субъективных ресурсов, влияющих на конечный результат. Авторы считают, что «будущее есть субъективная ценность студента, и оно... проектируется, создается самой личностью на основе преобразования его знаний о прошлом, отношения к настоящему и умений строить жизненную перспективу» [Кирьякова, Козловская: 4]. М. Gollwitzer и G. Oettingen при изучении проблемы целеполагания называют умение постановки и выдвижения целей важными детерминантами поведения [Planning Promotes].

Е.А. Климов, изучая процесс моделирования, который также лежит в основе умения прогнози-

вать, описывал его как мысленный образ будущего результата [Климов: 5]. Н.С. Пряжников, рассматривая проблемы профессионального самоопределения, акцентирует внимание на том, что «любой человек, делая профессиональный выбор, должен ориентироваться и прогнозировать не только свои действия, но и социально-экономическую обстановку в стране, выделять ближайшие и ближние профессиональные цели и т. д.» [Пряжников: 11]. Dale H. Schunk и Barry J. Zimmerman придают саморегуляции большое значение и понимают ее как контроль собственного поведения для достижения поставленной цели [Collins: 14].

Также важным компонентом успешного прогнозирования выступает активность и самостоятельность личности. Активность – понятие, введенное в науку отечественными психологами и используемое для обозначения характеристики деятельности человека, направленной на формирование и развитие психики человека. В настоящее время принято считать, что активность выступает компонентом, интегрирующим внешние и внутренние условия осуществления деятельности. Активность, по мнению К.А. Абульханово-Славской, структурирует жизненное, межличностное, социально-психологическое пространство, формирует образ будущей деятельности, поведения и общения [Абульханова-Славская: 1].

Таким образом, прогнозирование реализует следующие функции:

- регуляторную функцию, представленную выбором конкретных целей и планов для реализации своих потребностей;
- ориентирующую и направляющую функцию, которая позволяет выбирать оптимальный способ достижения поставленной цели.

Таким образом, возникает необходимость эмпирического доказательства того, что компоненты саморегуляции (такие как планирование, моделирование, программирование, гибкость, самостоятельность, оценивание результатов) лежат в основе компетенции прогнозирования и обусловлены совокупностью регуляторно-волевых черт личности, связанных с настойчивостью, активностью, самообладанием личности. Эмпирическое исследование проводилось на основе исследования готовности к профессиональному самоопределению по двум причинам: во-первых, в основе профессионального самоопределения уже заложен принцип прогнозирования и проектирования своей карьеры, профессионального пути; во-вторых, профессионально самоопределение на этапе получения высшего образования приобретает новый смысл, расставляются другие акценты.

В эмпирическом исследовании были использованы следующие методики: опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) [Моросанова: 6]; тест-опросник

А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» [Пашукова, Допира, Дьяконов: 8]; методика САН [Барханова: 3]; методика изучения образа возможного будущего В.Н. Петровой [Петрова: 9]. В качестве критерия для деления респондентов на группы мы использовали шкалу готовность/неготовность к профессиональному самоопределению методики «Образы возможного будущего» В.Н. Петровой. Оценивая результаты тестирования, мы опирались на авторскую инструкцию, но при интерпретации их в контексте решаемых исследовательских задач допустили, что положительная числовая оценка по данной шкале свидетельствует о готовности к профессиональному самоопределению, а отрицательная – позволяет установить негативное отношение к самой проблеме профессионального самоопределения и отсутствию внутренней готовности продуктивно ее решать.

Для изучения обусловленности компонентов прогнозирования у юношей, готовых и не готовых к профессиональному самоопределению регуляторно-волевыми качествами личности, в исследовании использован множественный регрессионный анализ. В нашем исследовании процедура множественного регрессионного анализа применена на каждой эмпирической группе отдельно, для доказательства гипотезы о том, что компоненты саморегуляции у юношей, готовых (ЭГ-2) и не готовых к профессиональному самоопределению (ЭГ-1), могут быть обусловлены соотношением выраженности параметров регуляторно-личностных свойств и иметь существенные отличия. Применение множественного регрессионного анализа позволило получить следующие результаты.

Выявлено, что на компонент «планирование» в группе готовых к профессиональному самоопределению влияет совокупность двух факторов: «настойчивость», «активность» ($R = 0,358$, $R^2 = 0,128$ при $p = 0,000$). При этом необходимо отметить, что и «настойчивость» ($\beta = 0,255$ при $p = 0,007$), и «активность» ($\beta = 0,185$ при $p = 0,047$) влияют на компонент «планирование» положительно. Это позволяет утверждать, что испытуемые в данной группе активно стремятся к выполнению намеченного, стараются доводить начатое дело до конца, ценят собственный труд и способны не отвлекаться на внешние раздражители, мешающие достичь цели. Повышенный фон активности и работоспособности помогают испытуемым гибко подстраиваться к внешним изменяющимся обстоятельствам. В группе с неготовностью к профессиональному самоопределению на компонент «планирование» данные факторы не оказывают влияние. Это может означать, что в группе юношей, не готовых к профессиональному самоопределению, отмечается влияние ситуативных факторов, связанных с непосредственным ситуативным удовлетворением



Рис. 1. Обусловленность компонента «планирование», «гибкость» регуляторно-волевыми качествами



Рис. 2. Обусловленность компонента «моделирование», «самостоятельность», «программирование» регуляторно-волевыми качествами

ем своих желаний и потребностей, в то время как в группе готовых к профессиональному самоопределению деятельность спланирована и продумана.

Анализ эмпирических данных позволяет утверждать, что такой фактор, как «настойчивость», оказывает также влияние на компонент «гибкость» ($R = 0,251$, $R^2 = 0,063$ при $p = 0,000$) (см. рис. 1) в группе юношей с готовностью к профессиональному самоопределению. Необходимо отметить, что «настойчивость» ($\beta = 0,251$ при $p = 0,006$) влияет на компонент «гибкость» положительно. Следовательно, испытуемые, готовые к профессиональному самоопределению, готовы к определенной изменчивости внутренних и внешних условий и могут решать возникающие проблем, способны мобилизовать собственные силы для того, чтобы гибко перестроить программу собственных действий.

При этом в ЭГ-1 на компонент «гибкость» оказывает влияние фактор «настроение» ($R = 0,575$,

$R^2 = 0,331$ при $p = 0,000$) (см. рис. 1). Также необходимо отметить, что «настроение» ($\beta = 0,517$ при $p = 0,000$) влияет на компонент «гибкость» положительно, следовательно данный компонент обусловлен устойчивостью настроения личности. Эта характеристика может приводить юношу к неуверенности в меняющихся обстоятельствах, они не способны быстро и адекватно реагировать на ситуацию.

На основании полученных данных можно утверждать, что на компонент «моделирование» в ЭГ-1 влияет совокупность двух факторов: «настроение», «самообладание» ($R = 0,553$, $R^2 = 0,306$ при $p = 0,000$) (рис. 2). При этом необходимо отметить, что и «настроение» ($\beta = 0,341$ при $p = 0,000$), и «самообладание» ($\beta = 0,225$ при $p = 0,016$) влияют на компонент «моделирование» положительно. Следовательно, в ЭГ-1 будет проявляться эмоциональная нестабильность у испытуемых при

попытках прогнозировать собственное будущее. У юношей в данной группе устойчивым является убеждение о том, что они не выступают активными участниками собственной жизни. В связи с этим будущее является неконтролируемым, а иногда опасным и вызывает у испытуемых трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации.

Установлено, что в ЭГ-2 на компонент «*моделирование*» влияет совокупность трех факторов: «*общая шкала волевой саморегуляции*», «*настроение*», «*активность*» ($R = 0,472$, $R^2 = 0,223$ при $p = 0,000$) (см. рис. 2). При этом необходимо отметить, что «*общая шкала волевой саморегуляции*» ($\beta = 0,354$ при $p = 0,000$) и «*настроение*» ($\beta = 0,412$ при $p = 0,000$) влияют на компонент моделирование положительно, в то время как «*активность*» ($\beta = -0,288$ при $p = 0,011$) влияет отрицательно. Следовательно, компонент «*моделирование*» обусловлен степенью развития волевой саморегуляции и уверенностью личности в адекватности собственных планов, которые у испытуемых данной группы детализированы и связаны с положительным настроением. Таким образом, можно утверждать, что и в ЭГ-1, и в ЭГ-2 фактор «*настроение*» оказывает влияние на способность к моделированию, но при различных условиях он оказывается благоприятным или неблагоприятным для успешности самоопределения.

Кроме того, эмпирические материалы позволяют утверждать, что на компонент «*программирование*» в ЭГ-1 влияет совокупность двух факторов: «*настойчивость*», «*активность*» ($R = 0,597$, $R^2 = 0,356$ при $p = 0,000$) (см. рис. 2). При этом необходимо отметить, что и «*настойчивость*» ($\beta = 0,444$ при $p = 0,000$) и «*активность*» ($\beta = 0,223$ при $p = 0,019$) влияют на компонент «*программирование*» положительно, следовательно, этот компонент в ЭГ-1 обусловлен способностью испытуемых самостоятельно, детализированно продумывать свои действия. Выявлено, что чем более настойчиво и активно испытуемые будут это делать, тем более устойчивыми в ситуации помех могут быть продуманные ими программы действий.

Установлено, что на компонент «*программирование*» в ЭГ-2 влияет совокупность двух факторов: «*общая шкала волевой саморегуляции*», «*самочувствие*» ($R = 0,540$, $R^2 = 0,291$ при $p = 0,000$) (см. рис. 2). При этом необходимо отметить, что «*общая шкала волевой саморегуляции*» ($\beta = 0,377$ при $p = 0,000$) и «*самочувствие*» ($\beta = 0,190$ при $p = 0,026$) влияют на компонент «*программирование*» положительно. Следовательно, в данной группе компонент «*программирование*» обусловлен осознанностью волевой саморегуляции, устойчивостью намерений, реалистичностью взглядов на построенную программу. Таким образом, на такой компонент прогнозирования, как «*программирова-*

ние», оказывают влияние факторы волевой саморегуляции. Однако испытуемым в группе ЭГ-2 необходимо самостоятельно продумывать все нюансы своих действий для избегания неудач, поскольку именно самостоятельность программирования может ограждать личность от влияния негативных событий на его сознание.

Эмпирические материалы позволяют утверждать, что на компонент «*самостоятельность*» в ЭГ-2 влияет совокупность двух факторов: «*настойчивость*», «*общая шкала волевой саморегуляции*» ($R = 0,462$, $R^2 = 0,213$ при $p = 0,000$) (см. рис. 2). При этом необходимо отметить, что «*настойчивость*» ($\beta = 0,956$ при $p = 0,000$) влияет на компонент «*самостоятельность*» положительно, а «*общая шкала волевой саморегуляции*» ($\beta = -0,762$ при $p = 0,000$) влияет на компонент «*самостоятельность*» отрицательно. Следовательно, позитивная направленность на будущее, настойчивость в своих действиях может играть решающую роль в выборе собственного пути, прогнозировании будущего, но при этом чрезмерный контроль способен приводить к напряженности, тревожности и лишать испытуемых возможности контроля над результатами своей деятельности. В ЭГ-1 на компонент «*самостоятельность*» данные факторы влияния не оказывают. Это может означать, что их самостоятельность не зависит от волевых усилий и настойчивости. В связи с этим можно предположить зависимость испытуемых ЭГ-1 от внешних обстоятельств и неумение гибко решать возникающие трудности.

Эмпирические данные показывают, что на компонент «*оценивание результатов*» в ЭГ-1 влияет совокупность четырех факторов: «*настойчивость*», «*общая шкала волевой саморегуляции*», «*самочувствие*», «*настроение*» ($R = 0,574$, $R^2 = 0,330$ при $p = 0,000$). При этом необходимо отметить, что и «*настойчивость*» ($\beta = 0,990$ при $p = 0,000$), и «*настроение*» ($\beta = 0,404$ при $p = 0,016$) влияют на компонент «*оценивание результатов*» положительно, а «*общая шкала волевой саморегуляции*» ($\beta = -0,552$ при $p = 0,010$), и «*самочувствие*» ($\beta = -0,588$ при $p = 0,001$) влияют на компонент «*оценивание результатов*» отрицательно. Следовательно, в группе испытуемых, не готовых к профессиональному самоопределению, способность к оценке себя и результатов собственной деятельности обусловлена силой намерений человека довести начатое дело до конца. В предельных случаях у испытуемых возможно нарастание внутренней напряженности, связанной с желанием контролировать каждый нюанс. В связи с этим способность к оцениванию результатов может уменьшаться, будет снижаться эффективность планирования и выполнения намеченного плана.

Одновременно выявлено, что в ЭГ-2 на компонент «*оценивание результатов*» влияет следу-

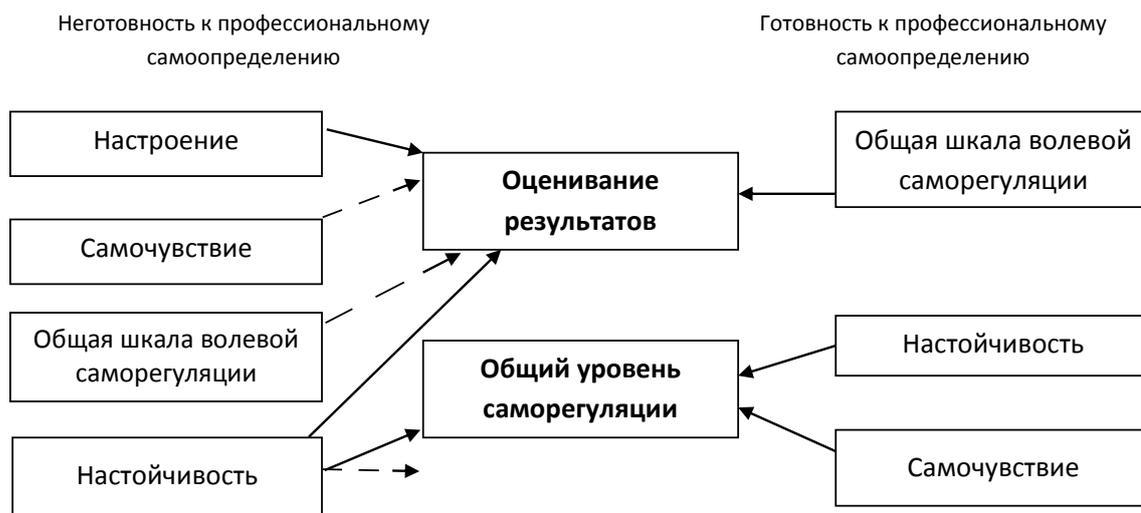


Рис. 3. Обусловленность компонента «оценивание результатов», «общий уровень саморегуляции» регуляторно-волевыми качествами

ющий фактор: «общая шкала волевой саморегуляции» ($R = 0,458$, $R^2 = 0,210$ при $p = 0,000$) (см. рис. 3). При этом необходимо отметить, что «общая шкала волевой саморегуляции» ($\beta = 0,374$ при $p = 0,000$) влияет на компонент «оценивание результатов» положительно. Следовательно, ориентация на положительные события, связанная с переживанием психологического комфорта, а также реалистичность взглядов может способствовать адекватной оценке результатов собственных действий. Очевидно, что испытуемые данной группы умеют планомерно реализовывать возникшие намерения и согласовывать полученные результаты с целью деятельности.

Таким образом, в обеих эмпирических группах оценивание результатов деятельности обусловлено волевой саморегуляцией. Но при этом в группе испытуемых с неготовностью к профессиональному самоопределению адекватность оценивания результатов зависит от большего количества факторов, от умения личности контролировать свои побуждения.

Анализ эмпирического материала позволяет утверждать, что на компонент «общий уровень саморегуляции» в ЭГ-1 влияет совокупность двух факторов: «настойчивость», «общая шкала волевой регуляции» ($R = 0,652$, $R^2 = 0,426$ при $p = 0,000$) (см. рис. 3). При этом необходимо отметить, что «настойчивость» ($\beta = 0,943$ при $p = 0,000$) влияет на компонент «общий уровень саморегуляции» положительно, а «общая шкала волевой регуляции» ($\beta = -0,591$ при $p = 0,003$) влияет на компонент «общий уровень саморегуляции» отрицательно. Следовательно, в данной эмпирической группе «общий уровень саморегуляции» обусловлен устремленностью на выполнение деятельности, то есть в его основе лежит волевая саморегуляция. При этом устремленность на краткосрочные цели ради получения сиюминутного удовлетворения, «застрева-

ние» на контроле непосредственных удовольствий уводит испытуемых от достижения итоговой цели, вследствие чего может проследиваться приукрашивание собственных поступков и действий для получения выгоды.

Выявлено, что на компонент «общий уровень саморегуляции» в ЭГ-2 влияет совокупность также двух факторов: «настойчивость» и «самочувствие» ($R = 0,686$, $R^2 = 0,471$ при $p = 0,000$) (см. рис. 3). При этом необходимо отметить, что «настойчивость» ($\beta = 0,538$ при $p = 0,000$) и «самочувствие» ($\beta = 0,155$ при $p = 0,042$) влияют на компонент «общий уровень саморегуляции» положительно. Следовательно, данный компонент обусловлен способностью индивидуальной регуляции деятельности и всех регуляторных звеньев. Таким образом, и в одной, и в другой эмпирической группе «общий уровень саморегуляции» обусловлен влиянием волевой регуляции личности, а также способностью испытуемых оценивать собственные поступки.

Таким образом, эмпирические данные подтверждают, что в группе юношей, не готовых к профессиональному самоопределению, компоненты саморегуляции «планирование», «программирование», «оценивание результатов», «гибкость», «самостоятельность» обусловлены изменением настроения, самочувствия, активности. В связи с этим будущее становится неконтролируемым, а иногда опасным и вызывает у испытуемых трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, возникают трудности прогнозирования. При возникновении неожиданных обстоятельств такие испытуемые тяжело меняют свои планы, так как чувствуют свою неуверенность в меняющихся обстоятельствах, они не способны быстро и адекватно реагировать на ситуацию, поскольку вообще не задумываются о будущем.

Анализ эмпирических данных позволяет утверждать, что в группе готовых к профессиональному самоопределению компоненты «планирование», «программирование», «оценивание результатов», «гибкость», «самостоятельность» обусловлены силой намерений юношей, способностью индивидуальной регуляции деятельности и всех регуляторных звеньев. Испытуемые в данной группе активно стремятся к выполнению намеченного, стараются доводить начатое дело до конца, ценят собственный труд и способны не отвлекаться на внешние раздражители, мешающие достичь цели. Планы у юношей, готовых к профессиональному самоопределению, детализированы и связаны с положительным настроением. Готовность к профессиональному самоопределению в этой группе обусловлена уровнем развития настойчивости, позитивным эмоциональным фоном, эмоциональной устойчивостью, направленностью на будущее. Развитие данных качеств позволит эффективно прогнозировать сначала свое профессиональное развитие, а затем использовать компетенцию прогнозирования в профессиональной деятельности.

Таким образом, развивая у студента регуляторно-волевые качества, обучая его навыкам прогнозирования собственного будущего, собственного профессионального развития, преподаватель высшей школы повышает качество тех универсальных качеств студента, которые позволяют совершенствовать компетенции, заложенные в стандартах. При этом преподаватель помогает студенту в его профессиональном развитии на ступени вузовского обучения определиться с направлением деятельности, соотнести представления о профессии и реальные требования к ней и выстроить свой профессиональный путь.

Список литературы

Абульханова К.А., Березина Т.Н. *Время личности и время жизни*. СПб.: Алетейя, 2001. 304 с.

Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // *Профессиональное образование и формирование личности специалиста*. М., 2002. С. 22–46.

Барканова О.В. *Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум*. Красноярск: Литера-принт, 2009. Вып. 2. 237 с.

Кирьякова А.В., Козловская Т.Н. Самоорганизация времени как фактор формирования «Образа будущего» студента университета. Нижний Новгород: ВГИПА, 2006. 142 с.

Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения*. М.: Академия, 2004. 304 с.

Моросанова В.И. *Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека*. М.: Наука, 1998. 192 с.

Новиков А.М. *Профессиональное образование в России*. М., 1997. 253 с.

Паушкова Т.И., Дотира А.И., Дьяконов Г.В. *Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов: учебное пособие*. М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. 127 с.

Петрова В.Н. Методика изучения образа возможного будущего // *Сибирский психологический журнал*. 2002. № 16–17. С. 32–36.

Повзун В.Д. Ценностное самоопределение личности в университетском образовании // *Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике*. М.: Дом педагогики, 2008. С. 40–88.

Пряжников Н.С. Личная профессиональная перспектива // *Педагогическая диагностика*. 2007. № 6. С. 138–142.

Чекалина М.С. Саморегуляция и ее компоненты как условие готовности к профессиональному самоопределению // *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 1. С. 65–71.

Collins N. Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications (review) // *The Journal of Higher Education*, vol. 80, № 4, 2009 (July/August), pp. 476–479.

Planning Promotes Goal Striving Peter M. Gollwitzer and Gabriele Oettingen // *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* / ed. by Kathleen D. Vohs, Roy F. Baumeister. United States, 2nd ed., 2010, 592 p.

References

Abul'khanova K.A., Berezina T.N. *Vremia lichnosti i vremia zhizni* [Time of personality and time of life]. SPb., Aleteiia Publ., 2001, 304 p. (In Russ.)

Baidenko V.I., Oskarsson B. *Bazovye navyki (kliuchevye kompetentsii) kak integriruiushchii faktor obrazovatel'nogo protsessa* [Basic skills (key competencies) as an integrating factor in the educational process]. *Professional'noe obrazovanie i formirovanie lichnosti spetsialista* [Professional education and the formation of the personality of a specialist]. Moscow, 2002, pp. 22–46. (In Russ.)

Barkanova O.V. *Metodiki diagnostiki emotsional'noi sfery: psikhologicheskii praktikum* [Methods for diagnosing the emotional sphere: psychological workshop]. Krasnoiar'sk, Litera-print Publ., 2009, issue 2, 237 p. (In Russ.)

Kir'iakova A.V., Kozlovskaja T.N. *Samoorganizatsiia vremeni kak faktor formirovaniia "Obraza budushchego" studenta universiteta* [Self-organization of time as a factor in the formation of the "Image of the future" of a university student]. Nizhniy Novgorod, VGIPA Publ., 2006, 142 p. (In Russ.)

Klimov E.A. *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniia* [Psychology of professional self-determination]. Moscow, Akademiia Publ., 2004, 304 p. (In Russ.)

Morosanova V.I. *Individual'ny stil' samoregulatsii: fenomen, struktura i funktsii v proizvol'noi aktivnosti cheloveka* [Individual style of self-regulation: phenomenon, structure and functions in a person's voluntary activity]. Moscow, Nauka Publ., 1998, 192 p. (In Russ.)

Novikov A.M. *Professional'noe obrazovanie v Rossii* [Professional education in Russia]. Moscow, 1997, 253 p. (In Russ.)

Pashukova T.I., Dopira A.I., D'iakonov G.V. *Praktikum po obshchei psikhologii dlia studentov pedagogicheskikh vuzov: uchebnoe posobie* [Workshop on general psychology for students of pedagogical universities: a tutorial]. Moscow, Institut prakticheskoi psikhologii Publ., 1996, 127 p. (In Russ.)

Petrova V.N. *Metodika izucheniia obraza vozmozhnogo budushchego* [Methods of studying the image of a possible future]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 2002, № 16–17, pp. 32–36. (In Russ.)

Povzun V.D. *Tsennostnoe samoopredelenie lichnosti v universitetskom obrazovanii* [Value self-determination of personality in university education]. *Aksiologiya obrazovaniia. Fundamental'nye issledovaniia v pedagogike* [The axiology of education. Fundamental research in pedagogy]. Moscow, Dom pedagogiki Publ., 2008, pp. 40–88. (In Russ.)

Priazhnikov N.S. *Lichnaia professional'naia perspektiva* [Personal professional perspective]. *Pedagogicheskaiia diagnostika* [Pedagogical diagnostics], 2007, № 6, pp. 138–142. (In Russ.)

Chekalina M.S. *Samoregulatsiia i ee komponenty kak usloviie gotovnosti k professional'nomu samoopredeleniiu* [Self-regulation and its components as a condition of readiness for professional self-determination]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, № 1, pp. 65–71. (In Russ.)

Белова Татьяна Игоревна
Костромской государственный университет
Сомкина Мария Александровна
Костромской государственный университет
Сутягина Татьяна Владимировна
Костромской государственный университет

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ В ЗАГОРОДНОМ ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЦЕНТРЕ

В статье определено значение коммуникативной деятельности в педагогическом процессе и рассматривается процесс формирования коммуникативной культуры будущего педагога как основы «субъект-субъектного» взаимодействия. Дано определение понятия психологической готовности к осуществлению педагогической деятельности, включающей три сферы актуализации: мотивационную, когнитивную и деятельностную. Исследование проведено на выборке студентов групп «Иностранные языки», «Русский язык и литература» (50 человек) ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» в рамках факультатива «Школа профессионального вожатого». Установлено, что бакалавры, прошедшие практику в ЗДОЦ, нацелены на получение знаний, которые необходимы для осуществления профессиональной педагогической деятельности. Летняя педагогическая практика стала мощным ресурсом развития коммуникативной культуры студентов: повысилась мотивация общения с детьми, сформировалось умение планировать и перестраивать программы общения, организовывать деятельность, осуществлять коммуникативный контроль, проявлять творчество в общении, анализировать его итоги, видеть собственные ошибки.

Ключевые слова: общение, коммуникативная культура педагога, педагогическая практика в ЗДОЦ, структура коммуникативной культуры, психологическая готовность к педагогической деятельности

Информация об авторах: Белова Татьяна Игоревна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9096-9987>, аспирант, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия

E-mail: t_belova@ksu.edu.ru

Сомкина Мария Александровна, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5400-5147>, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия

E-mail: mariasomkina@ksu.edu.ru

Сутягина Татьяна Владимировна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7998-2072>, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия

E-mail: t-sutyagina@ksu.edu.ru

Дата поступления статьи: 13.10.2020

Для цитирования: Белова Т.И., Сомкина М.А., Сутягина Т.В. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры бакалавров в процессе подготовки к педагогической практике в загородном детском оздоровительном центре // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 147-153. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-147-153>

Tat'yana I. Belova
Kostroma State University
Mariya A. Somkina
Kostroma State University
Tat'yana V. Sutyagina
Kostroma State University

PEDAGOGIC CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE COMMUNICATIVE CULTURE OF BACHELORS IN THE PROCESS OF PREPARING FOR PEDAGOGIC PRACTICE IN A SUBURBAN CHILDREN'S SANATORIUM

The article defines the importance of communicative activity in the pedagogic process and examines the process of forming the communicative culture of the future pedagogue as the basis of "subject-subject" interaction. The definition of the concept of psychological readiness for the implementation of pedagogic activity is given, including three areas of actualization – motivational, cognitive and activity. The study was conducted on a sample of students of the group "Foreign languages", "Russian language and literature" (50 people) of Kostroma State University within the framework of the discipline «School of a professional counselor». It is established that the bachelors who have completed their internship, are aimed at acquiring knowledge necessary for the implementation of professional pedagogic activities. Summer teaching practice has become a powerful resource for the development of students' communicative culture – the motivation for communicating with children has increased, the ability to plan and rebuild communication programmes, organise activities, exercise communication control, show creativity in communication, analyse its results, and see their own mistakes have been formed.

Keywords: communication, communicative culture of pedagogue, pedagogic practice in suburban children's sanatorium, framework of communicative culture, psychological readiness for pedagogic activity

Information about the author: Tat'yana I. Belova, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9096-9987>, postgraduate student, Kostroma State University, Kostroma, Russia

E-mail: t_belova@ksu.edu.ru

Mariya A. Somkina, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5400-5147>, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia

E-mail: mariasomkina@ksu.edu.ru

Tat'yana V. Sutyagina, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7998-2072>, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia

E-mail: t-sutyagina@ksu.edu.ru

Article received: October 13, 2020

For citation: Belova T.I., Somkina M.A., Sutyagina T.V. Pedagogic conditions for the formation of the communicative culture of bachelors in the process of preparing for pedagogic practice in a suburban children's sanatorium. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 147-153 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-147-153>

Постановка проблемы

В условиях перехода к цифровой экономике предъявляются повышенные требования к подготовке бакалавров, особенно обучающихся по направлению 44.00.00 УГНП «Образование и педагогические науки». Для воспитания и обучения подрастающего поколения нужны компетентные специалисты, готовые к продуктивному сотрудничеству, взаимопониманию, саморазвитию и профессионально-личностному росту. Именно поэтому возникает вопрос о формировании коммуникативной культуры педагога (культуры коммуникативной деятельности) – основы плодотворного «субъект-субъектного» взаимодействия [Аверкиева: 145].

Коммуникативная деятельность – это системообразующее звено педагогического процесса, она охватывает все его стороны, обеспечивает реализацию его компонентов, является механизмом интеграции всех сторон педагогической деятельности [Мамедова: 78]. Образовательный и воспитательный процессы невозможны без общения, так как педагогическая деятельность коммуникативна по своей природе [Самохвалова: 14]: цель педагога – не добиться информационного превосходства над обучающимся, а взаимодействовать с ним, создать условия для того, чтобы ученик понял и услышал педагога. Любая педагогическая задача на определенном этапе ее решения становится задачей коммуникативной, то есть появляется необходимость объяснять, доказывать, убеждать, оказывать воздействие на субъектов общения.

Коммуникативная культура определяется исследователями (Б.Н. Боденко, И.А. Зимняя, Т.А. Кривченко, Н.А. Морозова) как часть профессионально-педагогической культуры, одна из сторон культуры общения или совокупность норм и правил, регулирующих процесс общения. В нашем исследовании мы опирались на мнение Л.А. Аухадеевой, что коммуникативная культура педагога является определяющим компонентом общей и педагогической культуры, основной составляющей профессиональной компетентности педагога [Аухадеева 2012: 228], и ее формирование является приоритетным направлением лич-

ностного развития и профессиональной подготовки современного педагога [Аухадеева 2014: 145]. Мы считаем, что важнейшим механизмом формирования коммуникативной культуры педагога является педагогическая практика в загородных детских оздоровительных центрах (ЗДОЦ), которая даёт студенту возможность научиться применять в профессиональной деятельности знания, полученные на учебных занятиях [Смирнов А.Н., Смирнов Н.А.: 155], научиться взаимодействовать с различными категориями людей (дети, родители, администрация), проанализировать свою готовность к профессиональной деятельности, осмыслить личные качества как будущего педагога, осознать мотивы профессиональной деятельности, определить эффективные способы решения профессиональных задач, осознать трудности, возникающие в работе, и найти грамотные пути их преодоления.

В нашем исследовании мы выделили структурные элементы коммуникативной культуры, которые формируются в процессе подготовки к педагогической практике в ЗДОЦ и в период ее непосредственного прохождения:

– *диалогические*: умение устанавливать и поддерживать контакт с коллегами, напарниками, детьми; умение разделять конструктивные (рабочие) и личные отношения, решать конфликты и находить выход из разнообразных педагогических ситуаций;

– *личностные*: формирование профессиональных качеств педагога, таких как тактичность, трудолюбие, толерантность, ответственность, выдержка, организаторские способности, способности к анализу и рефлексии, готовность к педагогической деятельности и пр.;

– *организаторские*: умение составлять план деятельности отряда на смену и день с учётом контингента детей, их интересов, возможностей, специфики и программы смены и лагеря; чёткое соблюдение режима дня; использование разнообразных форм и методов работы; овладение методиками проведения общелагерных и отрядных дел, организации тематических дней, праздников, смен; вовлечение детей в разные виды творчества,

спортивные секции и объединения по интересам; умение корректировать своё поведение в зависимости от ситуации [Линкер: 27];

– *креативные*: получение навыков художественного и прикладного творчества (оригами, бисероплетение, батик, валяние, лепка из солёного теста и др.), оформления отрядного уголка, отрядного места, корпуса, сцены [Набиева: 55];

– *прогностические*: умение оценивать эмоциональный настрой отряда и предугадывать периоды общего эмоционального подъёма или спуска; организация деятельности, соответствующей или изменяющей атмосферу в отряде; предотвращение конфликтных и экстремальных ситуаций и др.;

– *исследовательские*: приобретение знаний о теориях коллективообразования, возрастных особенностях детей; проведение самоанализа педагогической деятельности; использование методов исследования, таких как наблюдение, беседа, анкетирование и др.;

– *психодиагностические*: изучение индивидуальных особенностей детей, их интересов, склонностей, способностей и увлечений; овладение приёмами и средствами оценки и формирования системы позитивных межличностных отношений, психологического климата в детском оздоровительном лагере, методами психолого-педагогической диагностики, консультирования, коррекции и профилактики;

– *эмоциональные*: использование способов восстановления состояния внутреннего комфорта и равновесия; развитие умения делиться с окружающими только положительными эмоциями, скрывая негативные, и грамотно переводить стресс в эустресс, правильно понимать эмоциональные состояния окружающих;

– *рефлексивные*: анализ собственной педагогической деятельности; определение эффективных и неэффективных способов коммуникации и решения профессиональных задач; выделение трудностей, возникающих в общении, взаимодействии с различными категориями людей; определение готовности к профессиональной деятельности; осмысление личностных качеств как будущего педагога.

Системообразующим элементом коммуникативной культуры, интегрирующим все названные составляющие и придающим им вектор направленности, мы считаем психологическую готовность к осуществлению педагогической деятельности. Она связана с формированием трёх сфер актуализации:

– *мотивационная*: стремление попробовать и оценить свои силы и способности в работе с детским коллективом, желание, интерес попробовать себя в новой социальной роли, материальный мотив: прохождение практики и получение положительной отметки;

– *когнитивная*: знание возрастных и психологических особенностей детей и подростков, методи-

ческих и психолого-педагогических основ развития детского коллектива, нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность педагога;

– *деятельностная*: умение планировать, организовывать и анализировать свою деятельность [Смолянинова, Иванов: 151] и деятельность детского коллектива (лично и совместно с детьми), знание различных форм воспитательной работы и умение грамотно использовать их, способность мотивировать деятельность детей.

В процессе изучения литературы, содержащей сведения о системе подготовки бакалавров к профессиональной практике в целом и летней педагогической практике в частности, было выявлено *противоречие* между требованиями к уровню развития коммуникативной культуры бакалавра и теми формами подготовки, которые обеспечивают её формирование. Данное противоречие обуславливает выбор *проблемы исследования*: при каких педагогических условиях будет развиваться коммуникативная культура будущих педагогов?

Цель исследования: выявить, охарактеризовать и экспериментально проверить эффективность педагогических условий формирования коммуникативной культуры бакалавров в процессе подготовки и прохождения педагогической практики в ЗДОЦ.

Гипотеза исследования: эффективность формирования и развития коммуникативной культуры бакалавров будет повышаться, если:

– в вузе будет создана система комплексной подготовки обучающихся к реализации функций вожатых летних профильных и авторских проектов в сфере отдыха и оздоровления детей и молодежи;

– подготовка студентов к прохождению практики будут выстраиваться по принципу «каскадного» обучения;

– будет создана система организационно-методического сопровождения подготовки бакалавров к педагогической практике в ЗДОЦ.

Процедура исследования

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Костромской государственной университет» в рамках дисциплины «Школа профессионального вожатого» с сентября 2018 года по май 2020 года.

Выборка включала 50 человек (31 девушку, 19 юношей в возрасте 18–20 лет) направления подготовки «Педагогическое образование», направленность «Иностранные языки», «Русский язык и литература».

Диагностический комплекс включал методику определения мотивации обучения в вузе (Т.И. Ильина), методику «Оценка (самооценка) базовых компетентностей педагога» (В.Д. Шадриков) и опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Морсановой.

Исследование проводилось в три этапа:

– *констатирующий* (на 2-м курсе до начала обучения в «Школе профессионального вожатого»), где были определены уровни развития сфер актуализации готовности к педагогической деятельности;

– *формирующий* (2-й курс, период подготовки к летней педагогической практике и непосредственно практика), на котором реализовывались педагогические условия, представленные в гипотезе;

– *контрольный* (3-й курс, период после прохождения практики в ЗДОЦ), где проводилась повторная диагностика с целью проверки эффективности реализованных педагогических условий.

Результаты исследования

Результаты первого замера показали, что большинство студентов не стремятся овладеть педагогической профессией, приобретенные за год обучения в вузе базовые педагогические компетенции и стили саморегуляции поведения в большинстве своём сформированы на низком или среднем уровне. Наблюдение за студентами, проходящими подготовку к летней педагогической практике, показало, что типичными проблемами в общении являются: неспособность создавать естественные ситуации общения, наличие негативных установок партнёров общения друг к другу, отсутствие навыков внимательного слушания, затруднения при публичном выступлении, низкий уровень социального интеллекта. Таким образом, можно сделать вывод о том, что коммуникативная культура студентов, готовящихся к прохождению летней педагогической практики, развита недостаточно.

На формирующем этапе мы использовали следующие методы для развития коммуникативной культуры:

– *использование интерактивных методов обучения и игровых технологий*: студенты учатся объяснять и проводить игры, придумывают новые, поясняют, для каких целей подходит та или иная игра, предугадывают реакции детей на каждое за-

дание; интерактивные методы обучения позволяют организовать «субъект-субъектное» взаимодействие, развивают навыки и умения анализировать и критически относиться к информации, формируют и развивают коммуникативные компетенции;

– *реализация организаторской, творческой деятельности с детьми и подростками*: формируется умение оценивать эмоциональные реакции детского коллектива на предлагаемые вожатым формы работы, создаётся модель уверенного и грамотного общения с детьми и подростками;

– *внедрение каскадного метода обучения*: сначала подробное обучение, в том числе летнюю практику, проходят студенты-кураторы учебных групп. Далее они обучают бакалавров 2-го курса, готовящихся стать вожатыми, а те, в свою очередь, делятся своим опытом друг с другом и со студентами 1-го курса – будущими вожатыми разновозрастных отрядов, то есть опыт общения преимущественно передаётся не от преподавателя к студентам, а от студентов к студентам;

– *использование коммуникативного тренинга*: развитие навыков эффективного обмена информацией, формирование способности общаться с различными категориями людей (дети, подростки, родители, администрация), приобретение опыта публичных выступлений;

– *применение системы коммуникативных проблемных ситуаций*: самостоятельное формулирование проблемы, создание собственных речевых высказываний с целью доказательства своего подхода к решению проблемы, формирование умения работать в коллективе, вступая во взаимодействия с окружающими.

Результаты контрольного этапа опытно-экспериментальной работы показывают положительную динамику по всем изучаемым компонентам.

Так, распределение выраженности мотивов обучения студентов до и после прохождения летней практики представлено на диаграмме (рис. 1).

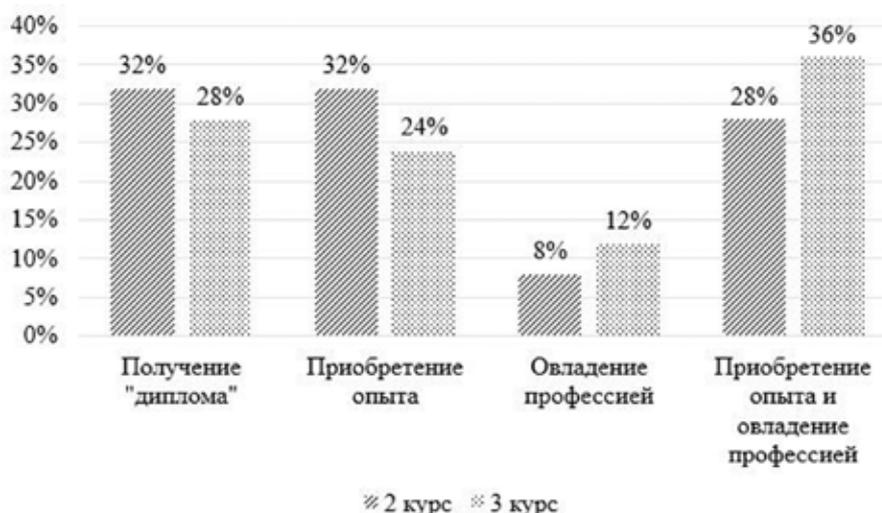


Рис. 1. Динамика мотивации обучения студентов

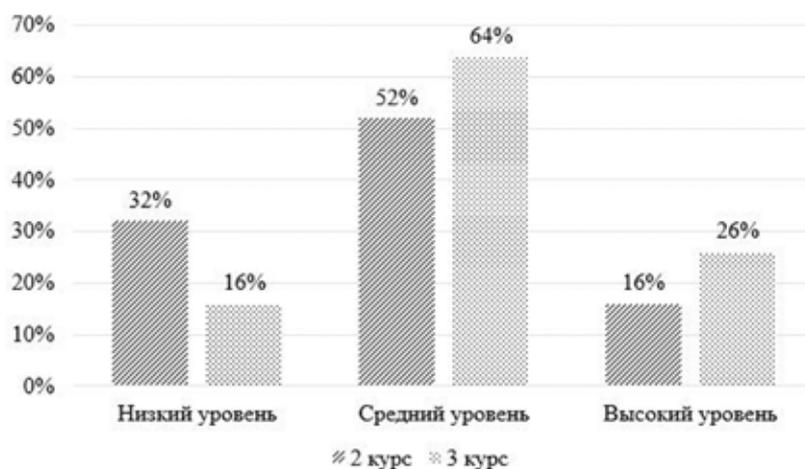


Рис. 2. Уровни сформированности базовых компетенций педагога

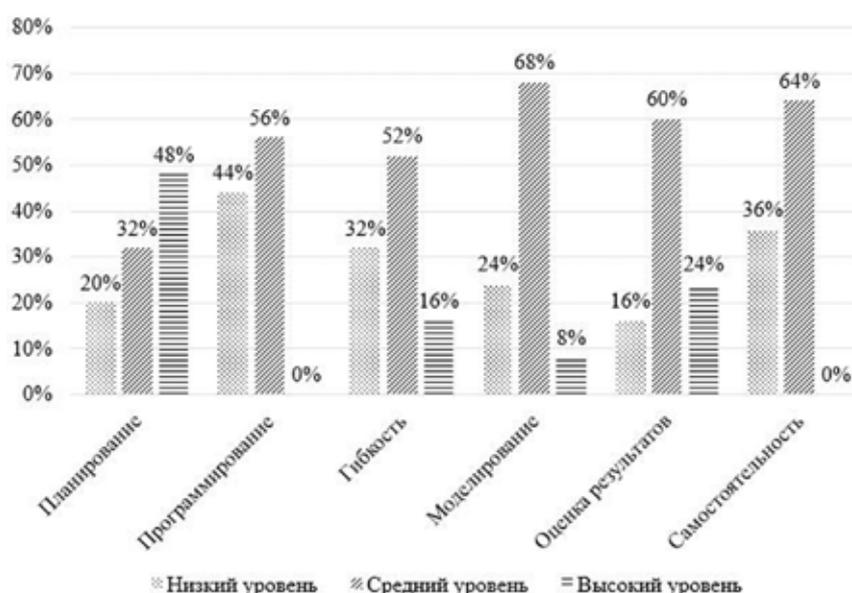


Рис. 3. Уровень развития регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств (2-й курс)

К сожалению, наименее выраженным остался мотив «овладение профессией». Значимым результатом летней практики является положительная динамика мотива «приобретение опыта и овладение профессией». Полученные данные говорят о том, что студенты, прошедшие летнюю педагогическую практику, более нацелены на получение знаний, которые необходимы для осуществления профессиональной педагогической деятельности. Анализ педагогических дневников и индивидуальное интервьюирование студентов показало, что они приобрели опыт конструктивного общения, разрешения конфликтов, стали планировать свои высказывания, научились проявлять простоту, искренность, эмпатию в общении с детьми, приобрели умение создавать естественную речевую ситуацию и атмосферу доверия.

Методика оценки (самооценки) базовых компетентностей педагога направлена на выявление таких компетентностей, как: вера в силы и воз-

можности обучающихся, интерес к внутреннему миру обучающихся, общая культура, эмоциональная устойчивость, позитивная направленность на педагогическую деятельность, уверенность в себе, умение принимать решения в различных педагогических ситуациях, компетентность в установлении субъект-субъектных отношений.

Уровни сформированности базовых компетентностей студентов представлены на диаграмме (рис. 2).

На диаграмме видна положительная динамика: после прохождения летней педагогической практики уменьшилось количество студентов с низким уровнем сформированности базовых педагогических компетенций, но увеличилось количество обучающихся со средним и высоким уровнями. Студенты стали проявлять больший интерес к внутреннему миру обучающихся, развили компетентность в установлении субъект-субъектных отношений, повысился уровень общей культуры

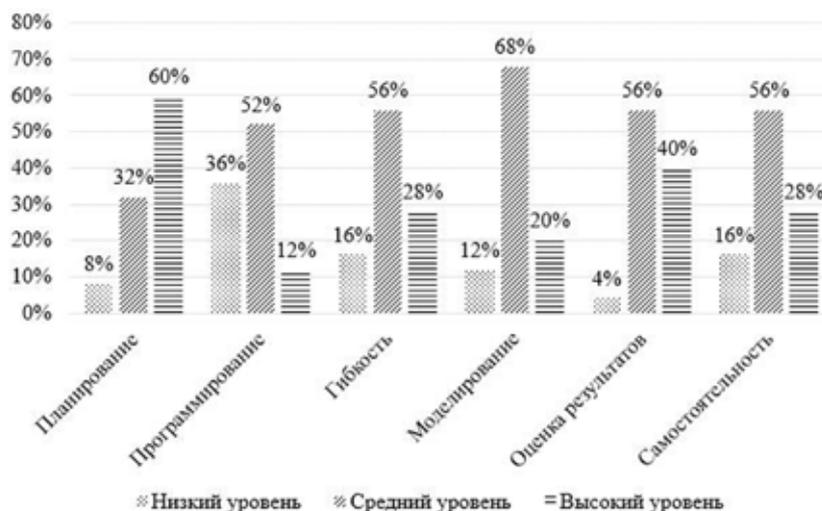


Рис. 4. Уровень развития регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств (3-й курс)

личности. Так как педагогическая деятельность предполагает постоянное и длительное общение, то приобретенные компетенции помогут избежать неудовлетворённости процессом коммуникации.

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» применяется для диагностики развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств – гибкости и самостоятельности.

Динамика развития важнейших показателей саморегуляции личности у студентов, участвующих в формирующем эксперименте, представлена на диаграммах (рис. 3, 4).

Таким образом, после прохождения практики существенно снизилось количество студентов, имеющих низкий уровень развития планирования, моделирования, адекватной оценки результатов деятельности и самостоятельности. Увеличилось число бакалавров со средним и высоким уровнем развития регуляторных процессов, особо значимая положительная динамика отмечена по показателям «программирование», «самостоятельность» и «оценка результатов».

Следовательно, студенты способны осознанно планировать деятельность, самостоятельно выдвигать цели деятельности, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать результаты, выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Для таких студентов характерна адекватная самооценка, при возникновении непредвиденных обстоятельств они легко перестраивают планы и программы действий и поведения. Все эти каче-

ства являются маркерами уровня развития коммуникативной культуры.

После летней педагогической практики, в процессе прохождения которой студенты попадали в трудные ситуации общения и взаимодействия, анализировали их, совладали со стрессом, искали в режиме реального времени выход из конфликтных ситуаций, определяли наиболее эффективные способы коммуникации, уменьшилось число студентов с низким уровнем общей саморегуляции поведения (с 20 % до 8 %) и возросло количество человек, обладающих высоким уровнем общей саморегуляции (с 32 % до 44 %).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что летняя педагогическая практика является необходимым звеном учебного процесса, она способствует формированию коммуникативной культуры будущего педагога, развитию всех её компонентов. Этому способствуют метод «каскадного» обучения, организованная в вузе система комплексной подготовки и организационно-методического сопровождения обучающихся к педагогической практике в ЗДОЦ.

Список литературы

Аверкиева Г.В., Щекина С.С. Педагогическая практика как рефлексивная среда формирования профессионального опыта будущего учителя // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 4. С. 141–149.

Аухадеева Л.А. Методология изучения и формирования коммуникативной культуры будущего учителя // Вестник КазГУКИ. 2014. № 3. С. 143–146.

Аухадеева Л.А. Коммуникативная культура педагога как фактор повышения качества образования // Вестник ТГГПУ. 2012. № 1. С. 226–230.

Гончаренко Л.В. Коммуникативная деятельность и ее социальная значимость // Современ-

ные проблемы науки и образования. 2014. № 2. С. 56–60.

Линкер Г.Р. Творческие учебные задания как средство формирования готовности студентов вуза к организации летнего детского отдыха // *Наукоедение*. 2015. № 1. С. 26–30.

Мамедова А.В. Коммуникативная деятельность – основа формирования коммуникативной компетентности будущего специалиста // *Известия ВГПУ*. 2013. № 2. С. 77–80.

Набиева Т.В. Роль педагогической практики в формировании конструктивно-педагогической компетенции у будущих педагогов // *Сибирский педагогический журнал*. 2012. № 9. С. 54–59.

Самохвалова А.Г., Скрябина О.Б., Метц М.В., Иванова Н.М. Развитие межкультурной коммуникативной компетентности детей и подростков. Кострома: Изд-во КГУ, 2018. 172 с.

Смирнов А.Н., Смирнов Н.А. Особенности организации самостоятельной деятельности студентов в процессе обучения // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2019. Т. 26, № 2. С. 154–160.

Смолянинова О.Г., Иванов Н.А. Некоторые аспекты профессиональной подготовки в системе «бакалавриат – магистратура» в условиях информационного общества // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2020. № 1. С. 150–154.

References

Averkieva G.V., Shchekina S.S. *Pedagogicheskaiia praktika kak reflektivnaia sreda formirovaniia professional'nogo opyta budushchego uchitel'ia* [Pedagogical practice as a reflexive environment for the formation of the professional experience of a future teacher]. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Serii: Gumanitarnyei sotsial'nye nauki* [Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and Social Sciences], 2014, № 4, pp. 141–149. (In Russ.)

Aukhadeeva L.A. *Metodologiiia izucheniiai formirovaniia kommunikativnoi kul'tury budushchego uchitel'ia* [Methodology for the study and formation of the communicative culture of the future teacher]. *Vestnik KazGUKI* [Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts], 2014, № 3, pp. 143–146. (In Russ.)

Aukhadeeva L.A. *Kommunikativnaia kul'tura pedagoga kak faktor povysheniia kachestva obrazovaniia* [Teacher's communicative culture as a factor in improving the quality of education].

Vestnik TGGPU [Tomsk State Pedagogical University Bulletin], 2012, № 1, pp. 226–230. (In Russ.)

Goncharenko L.V. *Kommunikativnaia deiatel'nost' i ee sotsial'naia znachimost'* [Communication activity and its social significance]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia* [Modern problems of science and education], 2014, № 2, pp. 56–60. (In Russ.)

Linker G.R. *Tvorcheskie uchebnye zadaniia kak sredstvo formirovaniia gotovnosti studentov vuza k organizatsii letnego detskogo otdykha* [Creative study assignments as a means of forming the readiness of university students to organize summer children's recreation]. *Internet-zhurnal Naukovedenie* [Science of Science], 2015, № 1, pp. 26–30. (In Russ.)

Mamedova A.V. *Kommunikativnaia deiatel'nost' osnova formirovaniia kommunikativnoi kompetentnosti budushchego spetsialista* [Communication activity is the basis for the formation of communicative competence of a future specialist]. *Izvestiia VGPU* [Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University], 2013, № 2, pp. 77–80. (In Russ.)

Nabieva T.V. *Rol' pedagogicheskoi praktiki v formirovanii konstruktivno-pedagogicheskoi kompetentsii u budushchikh pedagogov* [The role of pedagogical practice in the formation of constructive and pedagogical competence in future teachers]. *Sibirskiiye pedagogicheskii zhurnal* [Siberian pedagogical journal], 2012, № 9, pp. 54–59. (In Russ.)

Samokhvalova A.G., Skriabina O.B., Metts M.V., Ivanova N.M., Samokhvalova A.G. *Razvitie mezhkul'turnoi kommunikativnoi kompetentnosti detei i podrostkov* [Development of intercultural communicative competence of children and adolescents]. Kostroma, Izd-vo KGU Publ., 2018, 172 p. (In Russ.)

Smirnov A.N., Smirnov N.A. *Osobennosti organizatsii samostoiatel'noi deiatel'nosti studentov v protsesse obucheniia* [Features of the organization of independent activities of students in the learning process]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Pedagogika. Psikhologiiia. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, № 2, pp. 154–160. (In Russ.)

Smolianinova O.G., Ivanov N.A. *Nekotorye aspekty professional'noi podgotovki v sisteme «bakalavriat – magistratura» v usloviakh informatsionnogo obshchestva* [Some aspects of professional training in the system "bachelor - master" in the information society]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Pedagogika. Psikhologiiia. Sotsiokinetika*. [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, № 1, pp. 150–154. (In Russ.)

Бабенко Алена Сергеевна
Костромской государственный университет
Марголина Наталия Львовна
Костромской государственный университет
Матыцина Татьяна Николаевна
Костромской государственный университет
Ширяев Кирилл Евгеньевич
Костромской государственный университет

ОБУЧЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

Настоящая статья относится к той области методической науки, которая анализирует взаимодействие школьной математики с преподаванием математических дисциплин в высших учебных заведениях, в частности, студентам педагогических направлений. В статье представлены две крайние точки зрения на современное образование. Первая из них воспринимает образование как некую ценность, совершенно игнорируя актуальность той или иной образовательной программы. Вторая ставит во главу угла исключительно рыночную конъюнктуру образовательной программы, воспринимая образовательное учреждение как предприятие сферы услуг. Авторы статьи критикуют обе крайности, рассматривая образовательный процесс как явление, сочетающее в себе черты и ценности, и рыночного феноменов. Далее, в представленной работе сделана попытка дать ответ на вопрос, достаточно ли для качественной профессиональной деятельности в школе в качестве учителя знания только школьной программы математики? Авторы статьи однозначно отвечают на этот вопрос – нет, недостаточно. Приведен целый ряд примеров, когда знание именно вузовских специальных математических дисциплин не только способствует более совершенному знанию преподаваемого предмета у будущего учителя, но и принципиально необходимо для формирования специфических навыков и умений будущего учителя математики. В качестве примеров разобраны такие математические разделы, как комплексные числа, теория пределов, построение контрпримеров, проективная геометрия и т. д. В работе также приведены ссылки на профессиональный стандарт педагога, принятый в 2019 году.

Ключевые слова: образовательный процесс, ценность образования, образовательные услуги, математические дисциплины, школьная математика, функции профессиональной деятельности, профессиональный стандарт педагога, комплексные числа, теория пределов, проективная геометрия

Информация об авторах: Бабенко Алена Сергеевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6267-0497>, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия

E-mail: alenbabenko@yandex.ru

Марголина Наталия Львовна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8593-2987>, кандидат физико-математических наук, доцент, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия

E-mail: nmargolina@mail.ru

Матыцина Татьяна Николаевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1090-003X>, кандидат физико-математических наук, доцент, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия

E-mail: t_matycina@ksu.edu.ru

Ширяев Кирилл Евгеньевич, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5495-6820>, кандидат физико-математических наук, доцент, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия

E-mail: shiryayev4@yandex.ru

Дата поступления статьи: 21.09.2020

Для цитирования: Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е. Обучение учителей математики в условиях введения профессионального стандарта // Вестник Костромского государственного университета. 2020. Т. 26, № 4. С. 154-160. DOI <https://doi.org/10.34216/1998-0817-2020-26-4-154-160>

Alyona S. Babenko
Kostroma State University
Nataliya L. Margolina
Kostroma State University
Tat'yana N. Matytsina
Kostroma State University
Kirill Ye. Shiryayev
Kostroma State University

TRAINING TEACHERS OF MATHEMATICS UNDER THE CONDITIONS OF INTRODUCTION OF THE PROFESSIONAL STANDARD

This article belongs to the field of methodological science that analyzes the interaction of school mathematics with the teaching of mathematical disciplines in higher educational institutions, in particular, to students of pedagogical directions. The article presents two extreme points of view on modern education. The first of them perceives education as a kind of value,

completely ignoring the relevance of this or that educational program. The second focuses exclusively on the market conditions of the educational program, perceiving an educational institution as an enterprise in the service sector. The authors of the article criticize both extremes, considering the educational process as a phenomenon that combines the features of both value and market phenomena. Further, in the presented work, an attempt is made to answer the question, is knowledge of only the school curriculum of mathematics sufficient for high-quality professional activity in school as a teacher? The authors of the article unequivocally answer this question - no, not enough. A number of examples are given when the knowledge of university special mathematical disciplines not only contributes to a more perfect knowledge of the taught subject in the future teacher, but is also fundamentally necessary for the formation of specific skills and abilities of the future teacher of mathematics. As examples, such mathematical sections as complex numbers, the theory of limits, the construction of counterexamples, projective geometry, etc. The work also provides links to the professional standard of a pedagogue, adopted in 2019.

Keywords: educational process, value of education, educational services, mathematical disciplines, school mathematics, functions of professional activity, pedagogue's professional standard, complex numbers, theory of limits, projective geometry

Information about the author: Alyona S. Babenko, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6267-0497>, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia

E-mail: alenbabenko@yandex.ru

Nataliya L. Margolina, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8593-2987>, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia

E-mail: nmargolina@mail.ru

Tat'yana N. Matytsina, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1090-003X>, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia

E-mail: t_matycina@ksu.edu.ru

Kirill Ye. Shiryayev, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5495-6820>, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia

E-mail: shiryaev4@yandex.ru

Article received: September 21, 2020

For citation: Babenko A.S., Margolina N.L., Matytsina T.N., Shiryayev K.Ye. Training teachers of mathematics under the conditions of introduction of the professional standard. Vestnik of Kostroma State University, 2020, vol. 26, № 4, pp. 154-160 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/1998-0817-2020-26-4-154-160>

Во все времена вопросы об образовании вызывали в обществе острую полемику. Начиная с античных споров о правоте той или иной философской школы, через средневековые диспуты схоластов и полемику Нового времени, заканчивая, наконец, дискуссией 60-х годов прошлого века о «физиках» и «лириках». Об итогах последнего можно судить с явной определенностью – «физики» одержали верх. Правда, не совсем «физики», а, скорее, «технари», и даже не «технари», а более «технологисты», т. е. люди, привыкшие во всем видеть технологии и внедрять их, несмотря ни на что.

На фоне такого рода воззрений возникает очередная дилемма: чем является образование – предоставляемыми услугами или некой ценностью? Актуальность такого рода вопроса велика, ибо сторонники технологий рьяно выискивают, на чем бы можно было сэкономить. И вот уже звучат упреки в адрес советского образования, что, мол, давали «слишком много ненужных знаний». А реакция на подобного рода упреки чиновников от образования вполне понятна – сократить образовательные часы, да и дело с концом.

Попробуем проанализировать ответ на поставленный выше вопрос. Если образовательный процесс – некая ценность, то все абсолютно ясно. Лишние ценности еще никому не вредили, поэтому «больше образовательных курсов – хороших и разных». А если еще государство будет их оплачивать... Да еще без особого контроля... Предвидим загоревшиеся глаза собратьев по преподавательско-

му цеху. К сожалению, это лишь мечты. Рыночную экономику никто не отменял, а потому развитие образования неминуемо будет определяться спросом на тех или иных специалистов. В то же время это далеко не единственный фактор, влияющий на образовательный процесс. Заметим, что человеку образованному жить гораздо интереснее, что является ныне, в век ультратехнологий, гуманитарной составляющей образования. Более подробно о некоторых связанных с этим вопросом частных аспектах можно прочитать в ([Матыцина, Розова, Ширяев: 135; Троскина, Матыцина, Ширяев: 132; Матыцина, Марголина, Ширяев: 100; Матыцина, Ширяев: 22]). И, кажется, все же не стоит ставить знак равенства между понятиями «получения образования» и «приобретения специальности», несмотря их тесную взаимосвязь друг с другом.

Можно попытаться встать на прямо противоположную точку зрения и относиться к образованию как к некой услуге, предоставляемой населению. (Заметим в скобках, что подобная точка зрения весьма популярна у некоторых руководителей разных уровней, считающих себя менеджерами компаний сферы услуг. Все это напоминает предоставление независимости промышленным предприятиям в 90-е годы прошлого века, когда директора тоже становились «менеджерами». В результате промышленность благополучно развалилась, причем последствия этого процесса приходится «расхлебывать» до сих пор.)

Разумеется, как это часто бывает, истина находится где-то посередине. Но, даже встав на крайние

позиции, мудрый руководитель должен думать не только о сиюминутной «рыночной» популярности той или иной образовательной программы, но и о качестве предоставляемого образования ([Марголина, Матыцина, Ширяев: 123; Ширяев: 99; Ширяев, Матыцина, Марголина: 67; Бабенко, Смирнова: 6]).

В данной статье речь пойдет о преподавании математических дисциплин студентам педагогического направления сдвоенного физико-математического профиля. Кажется, опять «физики». Тем не менее в последнее время появилась тенденция сокращать для будущих учителей математики – физики количество часов, выделенных на математические дисциплины. Аргументы в пользу подобной точки зрения таковы: для преподавания в школах достаточно знать школьную программу математики, а остального можно достичь за счет педагогических технологий (ох уж эти технологии!)

Ниже приведены примеры того, что знание вузовской математики является не просто подспорьем, без которого вполне можно обойтись в школе, но **необходимость** при подготовке отвечающего современным требованиям учителя математики.

В профессиональном стандарте педагога в разделе необходимых для трудовой функции (профессиональная деятельность по обучению) умений, помимо других, можно увидеть и следующие: осуществлять подбор методик обучения, создание зоны ближайшего развития обучающихся; разрабатывать и применять технологии повышения учебной мотивации обучающихся.

Как формируются эти необходимые умения у будущих учителей математики в рамках преподаваемых дисциплин? Примеры формирования различных навыков с помощью математических дисциплин описаны, например, в [Формирование: 145; Марголина, Ширяев: 21; Кучина, Ширяев, Матыцина: 99]. Более того, на собственном примере преподавания одного из авторов статьи (чтении лекций и проведения практических занятий) можно продемонстрировать будущим учителям возможности применения различных технологий, в частности метода ассоциаций.

Приведем пример.

«Дорогу путника любя,
Он взял ряд чисел, точно палку,
И, корень взяв из нет себя,
Заметил зорко в нем русалку»

(В. Хлебников).

Вряд ли человек, который не обучен теории функции комплексного переменного (вузовский курс), сможет понять эти строки, и уж тем более использовать их на уроке математики. Тем не менее опыт показывает, что разъяснение смысла приведенных строк в рамках итогового повторения курса математики основной школы является прекрасным анонсом темы «Комплексные числа» в 10-м классе и заставляет учеников находиться в ожидании изучения этой темы.

В рамках того же итогового повторения один из авторов статьи, пообещав учащимся невозможное деление на ноль, смог заинтересовать аудиторию, после чего изложение теории пределов (разумеется, в рамках школьного курса) проходило в состоянии погружения в тему урока. Данный прием позволил повысить мотивацию успеха у обучающихся в ходе раскрытия простейших неопределенностей.

Будущему учителю математики, чтобы качественно построить обучение по теме «Пределы», необходимо быстро и грамотно объяснять многие математические факты, строгие доказательства которых содержатся уже в вузовском курсе математического анализа. Отсутствие такой подготовки сужает кругозор учителя и превращает процесс обучения в заучивание набора непонятных обучающемуся утверждений.

Нечто подобное может произойти и в основной школе при изучении арифметических действий над дробями. В самом деле, при недонесении до учеников понятия дроби как части целого, операция деления обыкновенных дробей превращается в заучивание не слишком понятного правила: «чтобы разделить одну дробь на другую, надо делимое умножить на число, обратное делителю».

Более глубокое понимание учителем своего предмета способствует и качественной организации образовательного процесса, включая организацию проектной и исследовательской деятельности обучающихся, поскольку глубокие знания позволяют более просто излагать сложные понятия и утверждения в их взаимосвязи. Прекрасным примером исследовательского проекта по уже упомянутой теории пределов может служить правило раскрытия неопределенности вида 1^∞ . Еще одной темой проекта могут служить логические софизмы и парадоксы, например парадокс брадобрея, который на самом деле является яркой иллюстрацией парадокса Рассела (суровый пример из теоретико-множественной области математики) (пример разработки проекта см.: [Бабенко, Стрункина: 150]).

Оставив в стороне формируемые вузовской математикой умения, обратимся к некоторым взятым из того же профессионального стандарта педагога необходимым знаниям. Согласно этому стандарту, необходимо знать не только содержание рабочей программы учебного предмета, курса, но и содержание и **развитие** самого учебного предмета, а также последние достижения в научно-предметной области и направления ее развития.

Разумеется, именно такой уровень знаний и призваны сформировать вузовские математические дисциплины. Будущий учитель не должен ограничиваться знаниями школьного курса, а являться специалистом в специальных областях высшей математики, в идеале – владеть навыками научного исследования. Если учитель является ученым, то это вызывает уважение не только у кол-

лег, но и у его учеников, что, естественно, способствует и интересу к преподаваемому предмету.

Так, например, такая сугубо вузовская дисциплина, как проективная геометрия, является весьма ярким примером формирования некоторых методов и приемов, используемых при проектировании креативной ситуации.

Ниже описано создание предметного проекта, которое можно охарактеризовать как проект-продукт. Этот проект реализовывался обучающимися 3-го курса бакалавриата направления подготовки «Педагогическое образование» направленности «Математика» на практических занятиях по предмету «Проективная геометрия». На момент подготовки обучающихся к работе над проектом им было известно о том, что точка проективной прямой задается упорядоченной парой чисел – координатами точки, а точка на проективной плоскости – упорядоченной тройкой чисел. Для обучающихся, привыкших воспринимать прямую одномерной, а плоскость двумерной, такая ситуация тяжела для визуализации. Данное обстоятельство и служит мотивацией для участия обучающихся в проектной деятельности.

Выбор темы проекта студентами осуществлялся обсуждением в малых группах с последующими минутными презентациями результата. На описываемом занятии был сделан выбор в пользу проектирования игры (продукта проекта), предполагающий, что каждый студент группы научится не только строить проективную точку, зная ее координаты, но и проверит и оценит работу своего товарища по группе. Таким образом произошло выделение отдельных вопросов в теме проекта. В конце занятия были сформированы две творческие группы. Первая из них к следующему занятию должна была представить игру на построение проективной точки проективной прямой в заданном проективном репере; вторая же должна была создать игру на построение проективной точки проективной плоскости в заданном проективном репере.

Таким образом, определилась форма представления результата. Преподаватель оказал группам необходимую консультационную поддержку в подборе необходимых источников для выполнения задания. На этапе выполнения проектного задания группы использовали «мозговой штурм», результатом которого явилось игровое задание. После консультации с преподавателем задание подверглось корректировке и апробации на членах собственной группы. Результаты были оформлены в виде разграфленных листов с необходимыми построениями.

На следующем практическом занятии по проективной геометрии каждая творческая группа презентовала результат своей деятельности. Студенты выполняли игровые задания (у каждого был свой вариант), оценивали правильность построения проективной точки при разных условиях. Стоит

отметить, что на данном этапе каждый студент не только построил свою проективную точку, но и проверил правильность построения, выполненного товарищем, а также оценил его работу.

На этапе рефлексии каждая группа имела возможность обсудить эффективность предложенных ими заданий и сделать выводы. Для этого были разработаны небольшие опросники с целью выяснения, насколько выполнение предложенных заданий помогло в освоении теоретического материала и визуализации сложных абстрактных понятий проективной геометрии.

Таким образом, довольно абстрактный раздел вузовского курса проективной геометрии не только способствовал большей наглядности преподаваемого курса, но и продемонстрировал студентам технологию проектной деятельности.

Другим не менее ярким примером формирования методических приемов для развития столь необходимого критического мышления у обучающихся служит целый спектр задач классического математического анализа на построение контрпримеров к некоторым высказываниям.

Критическое мышление особенно необходимо каждому действующему математику и работающему учителю математики. Авторы статьи не понаслышке могут утверждать, что формирование критического математического мышления особенно способствуют такие курсы высшей школы, как «Основания геометрии» и «Математический анализ». Важной способностью человека является умение анализировать информацию и делать вывод о том, является она истинной или ложной. Учителю математики, кроме того, необходимо обучать своих учеников навыкам самопроверки.

Мотивировать студентов к нахождению ошибок в своих и чужих выкладках и доказательствах можно, например, рассказом о том, что два космических корабля, отправленных на Марс, разбились из-за математических ошибок. В первом случае проектирование «марсолета» производилось совместно англичанами и американцами с применением сложных компьютерных технологий. Никому и в голову не пришло, что американцы производили все вычисления в метрах, а англичане в футах. Во втором случае подвел счетчик высоты. Корабль перед приземлением на поверхность планеты должен был совершать сложные вращательные движения. В формуле расчета высоты использовался косинус угла наклона. Разработчики не учли, что косинус тупого угла стал отрицательным, а с ним и высота, что в конечном счете и привело к сбою системы и последовавшей аварии.

В курсе математического анализа для углубления понимания предмета преподавателем строится масса примеров, иллюстрирующих тему, и, соответственно, контрпримеров для опровержения того или иного ложного утверждения. Чтобы привить

студентам «вкус» к конструированию контрпримеров, начинать полезно с совсем простых школьных заданий. Например, если слабый студент делает на доске ошибку ($\sqrt{a+b} = \sqrt{a} + \sqrt{b}$), то вместо того, чтобы просто указать на ошибку, можно попросить одноклассников привести пример, доказывающий, что их товарищ неправ. При этом пример, опровергающий неверное утверждение, должен быть прост и доступен для восприятия ($5 = \sqrt{25} = \sqrt{9+16} = \sqrt{9} + \sqrt{16} = 3 + 4 = 7$).

В дальнейшем можно предлагать студентам в качестве заданий для самостоятельной работы задачи на построения контрпримеров. Например, опровергнуть факт о том, что касательная к кривой в данной точке есть прямая, которая только касается этой кривой, но не пересекает ее. Или опровергнуть факт о том, что из непрерывности модуля функции на промежутке следует непрерывность самой функции.

В курсе «Основания геометрии» в теме «5-й постулат Евклида» студентам полезно предлагать творческие работы по нахождению своих способов опровержения «доказательств» пятого постулата. А также можно предложить задание по самостоятельному нахождению эквивалентных предложений и изучению таких работ, как «Исследование Саккери», «Исследование Ламберта», «Исследование Лежандра» и пр.

Формированию критического мышления у студентов-математиков также способствует организация работы на практических занятиях в малых группах. Такая форма работы содействует возможности для каждого студента занять активную позицию в дискуссии и предлагать свои пути решения задач.

В рамках трудовой функции «профессиональная деятельность по обучению» следует также выделить трудовое действие «обеспечение в рамках должностных обязанностей полноценного участия обучающихся (в том числе с особыми образовательными потребностями (ООП)) в учебной деятельности» и необходимое знание «нормативных правовых актов об организации обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)».

Среди обучающихся с особыми образовательными потребностями можно выделить учащихся, отстающих от других в изучении программного материала, и учащихся, проявляющих к изучению математики повышенный, по сравнению с другими, интерес и способности, которым требуется создать особые условия при организации образовательного процесса. Для этого необходимо глубокое осознание смыслов понятий, понимание сути утверждений и теорем, что позволяет учителю подойти к объяснению материала более простым языком для отстающих или, наоборот, языком более формализованным для интересующихся современной наукой.

Например, для обучающихся, которые имеют определенную категорию детей с особыми образовательными потребностями, можно использовать следующие приемы обучения математике:

А. Использование наглядности. Например, при объяснении действий с отрицательными числами можно объяснять на координатной прямой, при выполнении сложения или вычитания – применить сравнение (птичка перелетает из одной точки в другую).

Б. Визуализация абстрактных понятий. Например, создание ярких и раскрашенных конкретных моделей геометрических фигур.

В. Сопровождение двигательными действиями для создания ассоциаций с вводимыми понятиями. Например, возрастание и убывание функции можно показать путем движения рук или самих учеников в нужном направлении [Бабенко, Кулакова: 158].

В заключение, дабы не быть голословными, сошлемся на тот документ, который и регламентирует собственно профессиональную деятельность, а именно непрофессиональный стандарт педагога, принятый в 2019 году. Согласно этому документу, **трудовая функция профессиональной деятельности по обучению не может быть исключена из подготовки будущего учителя, который должен обучать**, и, как следствие, приводит к необходимости использования трудовой функции модуля «Предметное обучение. Математика» профессионального стандарта педагога 2013 года, который включен в состав ФГОС ВО стандарт 3++ направления подготовки 44.03.05. «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)».

Список литературы

Бабенко А.С., Кулакова П.Д. Изучение геометрии обучающимися с задержкой психического развития // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XXXIII Международной научно-практической конференции. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2019. С. 158–161.

Бабенко А.С., Смирнова Е.С. Оценка качества математической подготовки обучающихся образовательных организаций Костромской области в условиях введения ФГОС ООО и ФГОС СОО // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 4, № 4. С. 6–11.

Бабенко А.С., Стрункина К.Ю. Применение метода проектов при изучении вероятностно-статистической линии в школе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 23, № 2. С. 150–154.

Кучина Ж.А., Ширяев К.Е., Матыцина Т.Н. О влиянии специальных дисциплин на формиро-

вание научно-исследовательских навыков // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественно-научных дисциплин: материалы XI Всероссийской научно-методической конференции. Кострома: Костромской государственной университет, 2017. С. 99–103.

Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е. Об этапах математического образования в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETИКА. 2017. Т. 23, № 1. С. 123–125.

Марголина Н.Л., Ширяев К.Е. Построение графиков функций в свете формирования исследовательских навыков // Образовательная деятельность вуза в современных условиях: материалы международной научно-методической конференции. Кострома: Костромская государственная сельскохозяйственная академия, 2016. 21 с.

Матыцина Т.Н., Марголина Н.Л., Ширяев К.Е. К вопросу о соотношении общего и специального при обучении математике: диофантовы уравнения // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 6. С. 100–108.

Матыцина Т.Н., Розова В.А., Ширяев К.Е. Об одном аспекте преподавания математического анализа // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественно-научных дисциплин: материалы XII Всероссийской научно-методической конференции. Кострома: Костромской государственной университет, 2018. С. 135–139.

Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е. Деятельность научной школы и ее взаимодействие с аспирантурой // Образовательная деятельность вуза в современных условиях: материалы международной научно-методической конференции. Кострома: Костромская государственная сельскохозяйственная академия, 2016. 22 с.

Сидоров А.В., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е. Формирование и развитие логических универсальных учебных действий при решении нестандартных уравнений методом оценки // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETИКА. 2017. Т. 23, № 2. С. 145–150.

Троскина А.Е., Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е. Об одном вопросе, связанном с преподаванием уравнений математической физики // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественно-научных дисциплин: материалы XI Всероссийской научно-методической конференции. Кострома: Костромской государственной университет, 2017. С. 132–136.

Ширяев К.Е. Об универсальном подходе к оценке уровней компетенций, формируемых математическими дисциплинами // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественнонаучных дисциплин: материалы IX Всероссийской научно-методической конференции. Кострома:

Костромской государственной университет имени Н.А. Некрасова, 2015. С. 99–101.

Ширяев К.Е., Матыцина Т.Н., Марголина Н.Л. Концепция развития математического образования и итоговая государственная аттестация // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 67–71.

References

Babenko A.S., Kulakova P.D. *Izuchenie geometrii obuchajushhimisja s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija* [The study of geometry by students with mental retardation]. *Sovremennoe obrazovanie: aktual'nye voprosy, dostizhenija i innovacii: sbornik statej HHHIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Modern education: topical issues, achievements and innovations]. Penza, MCNS «Nauka i Prosveshhenie» Publ., 2019, pp. 158–161. (In Russ.)

Babenko A.S., Smirnova E.S. *Ocenka kachestva matematicheskoj podgotovki obuchajushhihsja obrazovatel'nyh organizacij Kostromskoj oblasti v uslovijah vvedenija FGOS OOO i FGOS SOO* [Assessment of the quality of mathematical training of students in educational institutions of the Kostroma region in the context of the introduction of the Federal State Educational Standard of OOO and the Federal State Educational Standard of SOO]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, vol. 4, № 4, pp. 6–11. (In Russ.)

Babenko A.S., Strunkina K.Ju. *Primenenie metoda proektov pri izuchenii verojatnostno-statisticheskoi linii v shkole* [Application of the project method in the study of the probabilistic-statistical line in school]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2018, vol. 23, № 2, pp. 150–154. (In Russ.)

Kuchina Zh.A., Shirjaev K.E., Matycina T.N. *O vlijanii special'nyh disciplin na formirovanie nauchno-issledovatel'skih navykov* [On the influence of special disciplines on the formation of research skills]. *Aktual'nye problemy prepodavanija informacionnyh i estestvenno-nauchnyh disciplin: materialy XI Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii* [Actual problems of teaching information and natural science disciplines]. Kostroma, Kostromskoj gosudarstvennyj universitet Publ., 2017, pp. 99–103. (In Russ.)

Margolina N.L., Matycina T.N., Shirjaev K.E. *Ob etapah matematicheskogo obrazovanija v vuze* [On the stages of mathematical education in the university]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series:

Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2017, vol. 23, № 1, pp. 123–125. (In Russ.)

Margolina N.L., Shirjaev K.E. *Postroenie grafikov funkcij v svete formirovanija issledovatel'skih navykov* [Plotting function graphs in the light of the formation of research skills]. *Obrazovatel'naja dejatel'nost' vuza v sovremennyh uslovijah: materialy mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii* [Educational activities of the university in modern conditions]. Kostroma, Kostromskaja gosudarstvennaja sel'skohozjajstvennaja akademija Publ., 2016, 21 p. (In Russ.)

Matycina T.N., Margolina N.L., Shirjaev K.E. *K voprosu o sootnoshenii obshhego i special'nogo pri obuchenii matematike: diofantovy uravnenija* [On the question of the relationship between general and special in teaching mathematics: Diophantine equations]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2017, № 6, pp. 100–108. (In Russ.)

Matycina T.N., Rozova V.A., Shirjaev K.E. *Ob odnom aspekte prepodavanija matematicheskogo analiza* [On one aspect of teaching mathematical analysis]. *Aktual'nye problemy prepodavanija informacionnyh i estestvenno-nauchnyh disciplin: materialy XII Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii* [Actual problems of teaching information and natural science disciplines]. Kostroma, Kostromskoj gosudarstvennyj universitet Publ., 2018, pp. 135–139. (In Russ.)

Matycina T.N., Shirjaev K.E. *Dejatel'nost' nauchnoj shkoly i ee vzaimodejstvie s aspiranturoj* [The activities of the scientific school and its interaction with graduate school]. *Obrazovatel'naja dejatel'nost' vuza v sovremennyh uslovijah: materialy mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii* [Educational activities of the university in modern conditions: materials of the international scientific and methodological conference]. Kostroma, Kostromskaja gosudarstvennaja sel'skohozjajstvennaja akademija Publ., 2016, 22 p. (In Russ.)

Sidorov A.V., Margolina N.L., Matycina T.N., Shirjaev K.E. *Formirovanie i razvitie logicheskikh universal'nyh uchebnyh dejstvij pri reshenii nestandartnyh uravnenij metodom ocenki* [Formation and development of logical universal educational actions when solving non-standard equations by the assessment method]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2017, vol. 23, № 2, pp. 145–150. (In Russ.)

Troskina A.E., Matycina T.N., Shirjaev K.E. *Ob odnom voprose, svjazannom s prepodavanijem uravnenij matematicheskoi fiziki* [On one issue related to the teaching of equations of mathematical physics]. *Aktual'nye problemy prepodavanija informacionnyh i estestvenno-nauchnyh disciplin: materialy XI Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii* [Actual problems of teaching information and natural science disciplines]. Kostroma, Kostromskoj gosudarstvennyj universitet Publ., 2017, pp. 132–136. (In Russ.)

Shirjaev K.E. *Ob universal'nom podhode k ocenke urovnej kompetencij, formiruemykh matematicheskimi disciplinami* [On a universal approach to assessing the levels of competencies formed by mathematical disciplines]. *Aktual'nye problemy prepodavanija informacionnyh i estestvennonauchnyh disciplin: materialy IX Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii* [Actual problems of teaching information and natural science disciplines]. Kostroma, Kostromskoj gosudarstvennyj universitet imeni N.A. Nekrasova Publ., 2015, pp. 99–101. (In Russ.)

Shirjaev K.E., Matycina T.N., Margolina N.L. *Koncepcija razvittija matematicheskogo obrazovanija i itogovaja gosudarstvennaja attestacija* [The concept of the development of mathematical education and the final state certification]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2017, № 2, pp. 67–71. (In Russ.)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ И РЕСУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В данной статье рассматриваются психологические барьеры личности, препятствующие развитию профессионализма будущего учителя физической культуры. Представлен анализ научных взглядов на феномен «психологический барьер», сформулировано рабочее определение данного понятия, изложены результаты эмпирического исследования, проведенного на выборке студентов Костромского государственного университета ($n = 120$), представляющие основные барьеры профессионализации и ресурсы их преодоления. Установлено, что для будущих учителей физической культуры на начальных курсах обучения доминирующими внешними психологическими барьерами на пути профессионализации являются: недостаток времени, непонимание со стороны сверстников, критика со стороны окружающих. Студенты старших курсов, более погруженные в будущую профессию, в качестве внешних барьеров отметили также обилие документации, жесткую конкуренцию в профессиональной деятельности, маленькую зарплату. Доминирующими внутренними барьерами профессионального развития для будущих учителей физической культуры являются лень, недостаток опыта, деструктивные эмоции, несерьезное отношение к профессии, страх собственной психолого-педагогической некомпетентности, стеснительность. Основными ментальными ресурсами преодоления психологических барьеров студенты называли готовность к саморазвитию, силу воли, упорство, социальную активность, чувство юмора. Социальными ресурсами являются эффективная работа педагогов вуза, общение с друзьями, помощь тренера, поддержка семьи, совет опытных людей, спорт, специальная литература.

Ключевые слова: будущий учитель физической культуры, профессионализация, психологический барьер, преодоление, ресурс

Информация об авторах: Рощина Наталья Владимировна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4641-8571>, старший преподаватель, Костромской государственной университет, г. Кострома, Россия

E-mail: nata_roshchina@mail.ru

Дата поступления статьи: 27.09.2020

Для цитирования: Рощина Н.В. Психологические барьеры развития профессионально-личностной компетентности будущих учителей физической культуры // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 161-165. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-161-165>

Natal'ya V. Roshchina
Kostroma State University

PSYCHOLOGICAL BARRIERS AND RESOURCES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

This article examines the psychological barriers of the personality that prevent the development of professionalism of the future physical culture teacher. An analysis of scientific views on the phenomenon of "psychological barrier" is presented, a working definition of this concept is formulated, the results of an empirical study conducted on a sample of students of Kostroma State University ($n = 120$) are presented, representing the main barriers to professionalisation and the resources to overcome them. It has been established that for future physical education teachers at the initial courses of study, the dominant external psychological barriers to professionalisation include lack of time, misunderstanding from peers, criticism from others. Senior students, more immersed in their future profession, also noted the abundance of documentation, tough competition in professional activities, and low salaries as external barriers. The dominant internal barriers to professional development for future physical education teachers are laziness, lack of experience, destructive emotions, frivolous attitude to the profession, fear of their own psychological and pedagogical incompetency, and shyness. The students named readiness for self-development, willpower, perseverance, social activity, sense of humour as the main mental resources for overcoming psychological barriers. Social resources are the effective work of university pedagogues, communication with friends, the help of a coach, family support, advice from experienced people, sports, and special literature.

Keywords: future physical education teacher, professionalisation, psychological barrier, overcoming, resource

Information about the author: Natal'ya V. Roshchina, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4641-8571>, Senior Lecturer in the Department of Physical Culture and Sports, Kostroma State University, Kostroma, Russia

E-mail: nata_roshchina@mail.ru

Article received: September 27, 2020

For citation: Roshchina N.V. Psychological barriers and resources of professional development of future physical education teachers. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 161-165 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-161-165>

Постановка проблемы

Профессия педагога стрессогенна по своей природе. В образовательной среде нередки конфликты, ситуации непонимания, личностные и организационные стрессы. От педагога требуется наличие ресурсов самообладания и саморегуляции.

Учителю физкультуры, несущего ответственность не только за учебный процесс, но и за жизнь и здоровье детей, необходимо обладать большой работоспособностью, выдержкой, проявлять терпение, уравновешенность, собранность, уметь быстро реагировать на изменяющиеся обстоятельства и действовать в ситуациях неопределенности. Часто развитию у педагога навыков самообладания и саморегуляции мешает наличие психологического барьера – «специфического состояния человека, не позволяющего ему осуществить желаемое или занять активную позицию из-за необъяснимых внутренних страхов и переживаний» [Алимова: 12].

Социально-психологический барьер в определении Б.Д. Парыгина – это «такое состояние или свойство индивида, которое консервирует резервы его духовно-психического потенциала, тормозит или даже блокирует их реализацию в процессе жизнедеятельности» [Парыгин: 243].

А.В. Филиппов, анализируя психологические механизмы самореализации личности, выделяет несколько типов психологических барьеров: организационно-психологические, социально-психологические, когнитивно-психологические и психомоторные [Шакуров: 5].

А.К. Маркова отмечает негативную функцию барьеров общения в деловой сфере и выделяет два

значения: 1) сдерживающее («торможение» процесса взаимодействия) и 2) деструктивное (разрушение взаимодействия) [Маркова: 36]. Вместе с тем барьеры могут обеспечивать мобилизацию внутренних ресурсов индивида для преодоления возникающих трудностей [Шакуров: 6]; стимулируют мыслительную активность субъекта [Путляев, Сверчкова: 156]; формируют неповторимый стиль выхода из трудных ситуаций [Загуменных: 13].

Следовательно, можно говорить о том, что барьеры препятствуют развитию профессионально-личностной компетентности и в случае неспособности субъекта своевременно осознавать и конструктивно преодолевать их тормозят профессиональное становление и раскрытие потенциалов личности будущего учителя.

Таким образом, главная цель в процессе подготовки учителей физической культуры нам видится не только в развитии профессиональных компетенций, но и в помощи студентам в осознании и преодолении собственных психологических барьеров, препятствующих раскрытию всех потенциалов личности. На сегодняшний день чрезвычайно актуальным становится изменение цели образования (не знать, а быть компетентным), переход от знаниевой парадигмы к компетентностной, к персонализации образовательной среды [Колобова и др.: 141], что позволяет реализовывать индивидуальные траектории профессионализации.

Важнейшей задачей становится формирование soft-компетенций, коммуникативных и креативных умений, способности преодолеть психологические барьеры на пути освоения новых знаний и формирования необходимых компетентностей [Чуланова].

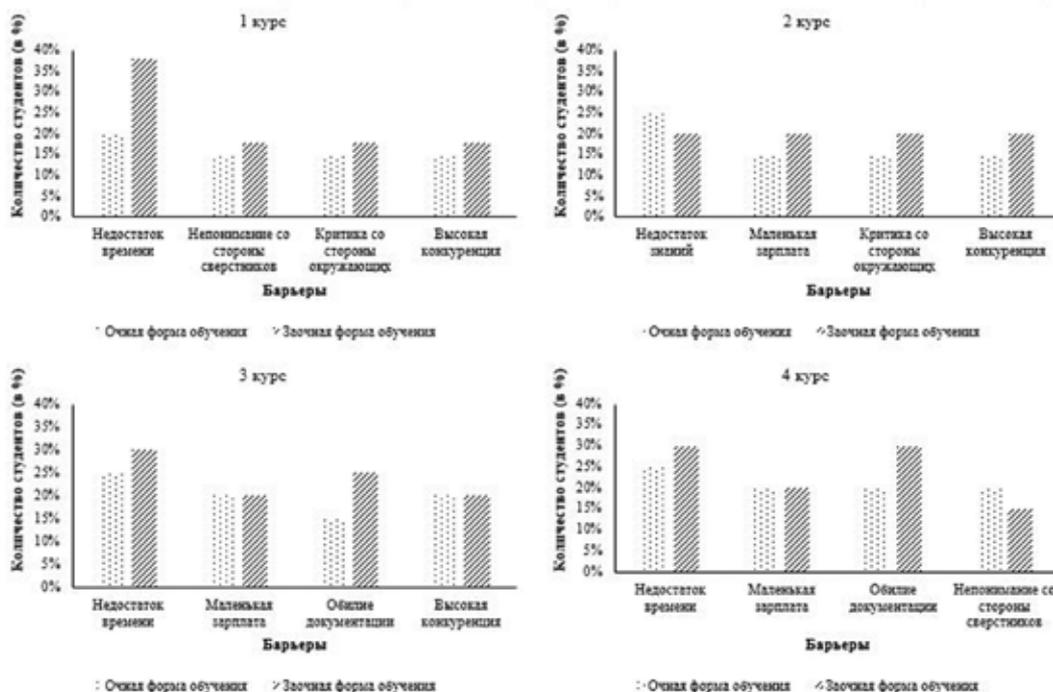


Рис. 1. Внешние барьеры профессионализации студентов

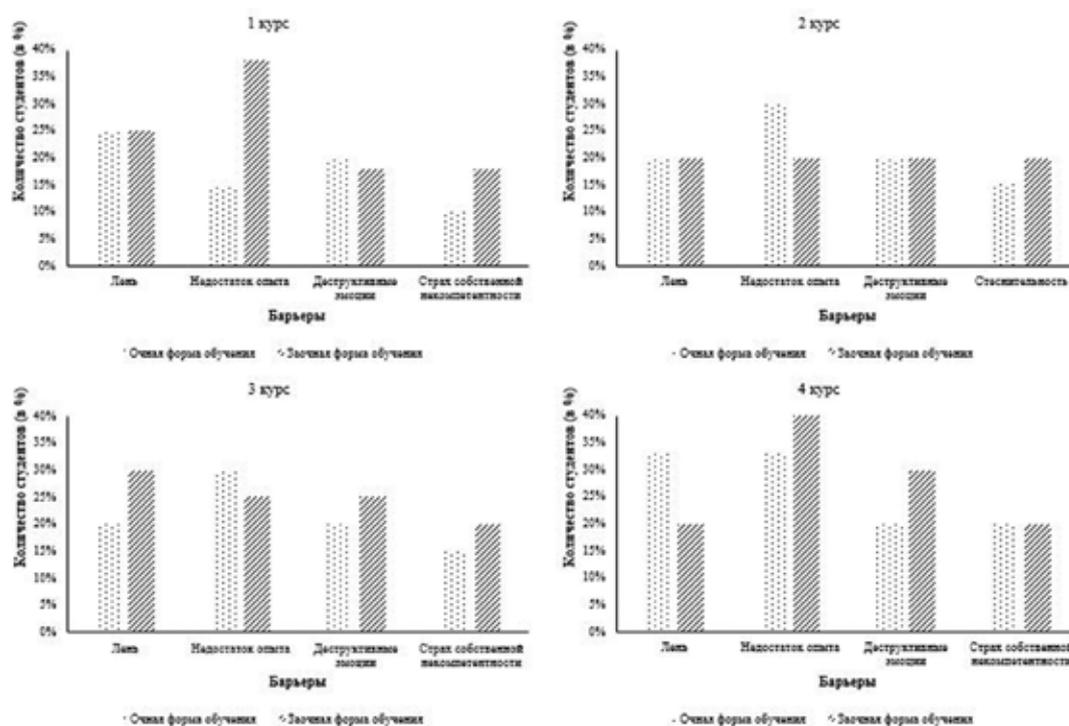


Рис. 2. Внутренние барьеры профессионализации студентов

Процедура исследования

В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на выборке студентов Костромского государственного университета направления подготовки «Педагогическое образование», направленность «Физическая культура» в количестве 120 человек (55 девушек, 65 юношей) в возрасте от 18 до 22 лет ($M = 20,4$), обучающихся на 1–4 курсах очного и заочного отделений.

Методический дизайн исследования включал авторский опросник, выстроенный как качественный метод незаконченных предложений. Эмпирическими референтами выступали: психологические барьеры студентов на пути их профессионализации, а также ресурсы их преодоления. Полученные результаты анализировались с помощью контент-анализа.

Результаты исследования

В результате исследования были определены основные внешние и внутренние психологические барьеры, препятствующие профессионализации будущих учителей физической культуры (рис. 1, 2).

У студентов первого курса доминирующими *внешними барьерами*, препятствующими их профессионализации, являются недостаток времени, непонимание со стороны коллектива в образовательной среде, критика со стороны окружающих. *Внутренними барьерами* на пути профессионализации являются недостаток опыта, лень, деструктивные эмоции, страх собственной психолого-педагогической некомпетентности в ситуации взаимодействия с детьми, родителями, коллегами-педагогами. Студенты первого курса, знакомясь с профессией и на практике овладевая азами про-

фессиональных коммуникаций, зачастую начинают ощущать несоответствие действительности своим профессиональным ожиданиям, что может вызывать потерю интереса к учебе и снижение успеваемости.

У студентов второго курса *внешними барьерами* профессионализации становятся недостаток знаний о профессии, осознание того, что педагогический труд является малооплачиваемым, страх высокой конкуренции; *внутренними* – отсутствие опыта, лень, стеснительность. На втором курсе студенты нередко сталкиваются с трудностью понимания профессиональных терминов, барьером использования теоретических знаний в практической деятельности.

У студентов третьего и четвертого курсов, особенно заочной формы обучения, которые совмещают учебную и профессиональную деятельность, особо выраженными являются такие *внешние барьеры* профессионализации, как недостаток времени, необходимость заполнять обилие документации, связанной с профессиональной деятельностью; возрастает ощущение собственной психолого-педагогической некомпетентности.

Конструктивное преодоление психологических барьеров, препятствующих эффективной профессионализации студентов, возможно только при условии сформированности системы ментальных и социальных ресурсов субъекта.

В нашем исследовании (рис. 3, 4) было установлено, что у студентов первого курса доминирующими *социальными ресурсами* преодоления психологических барьеров являются: семья, советы опытных людей. Основными *ментальными ресур-*

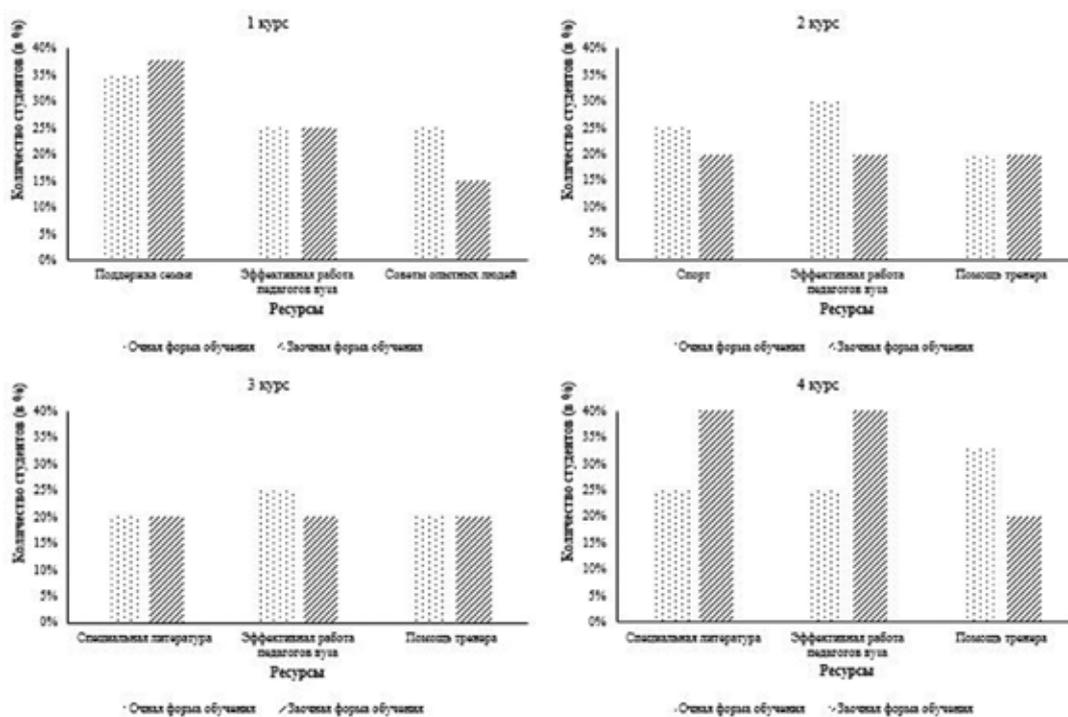


Рис. 3. Социальные ресурсы преодоления психологических барьеров

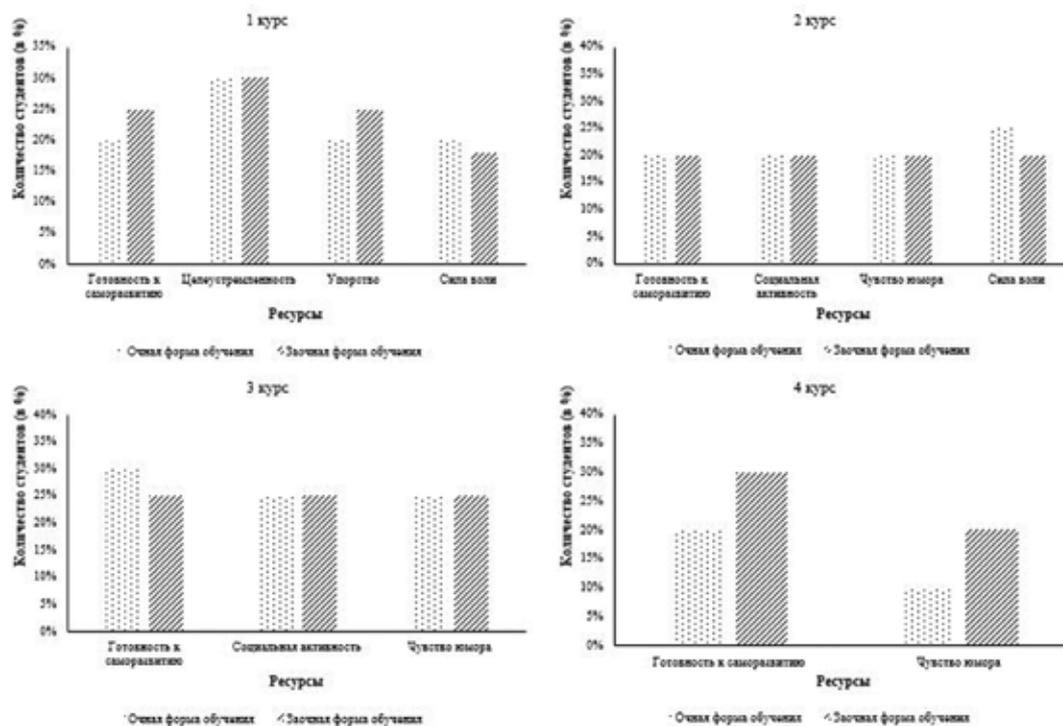


Рис. 4. Ментальные ресурсы преодоления психологических барьеров

сами – целеустремленность, готовность к саморазвитию, упорство.

Для студентов второго и третьего курса значима эффективная работа педагогов вуза и помощь тренера в качестве *социальных ресурсов* преодоления барьеров. *Ментальными* ресурсами преодоления психологических барьеров являются сила воли, социальная активность, чувство юмора.

К четвертому курсу значимыми *социальными ресурсами* остаются эффективная работа педаго-

гов вуза, помощь тренера, актуальным становится чтение специальной литературы по физической культуре и педагогике; *ментальными* – готовность к саморазвитию, упорство, социальная активность, чувство юмора.

Выводы

Таким образом, проведенное исследование показало, что будущие педагоги физической культуры на пути своей профессионализации испытывают вариативные психологические барьеры, причинами

возникновения которых могут быть как *объективные факторы* – недостаток времени, непонимание со стороны сверстников, критика со стороны окружающих, обилие документации, жесткая конкуренция в профессиональной деятельности, так и *субъективные факторы* – лень, недостаток опыта, деструктивные эмоции, несерьезное отношение к профессии, страх собственной психолого-педагогической некомпетентности, стеснительность.

Осознание и конструктивное преодоление возникающих психологических барьеров возможно при сформированности у студентов индивидуальной системы ресурсов, включающих как *ментальные ресурсы* – готовность к саморазвитию, силу воли, упорство, социальную активность, чувство юмора и др., так и *социальные ресурсы* – эффективная работа педагогов вуза, общение с друзьями, помощь тренера, поддержка семьи, совет опытных людей, спорт, чтение специальной литературы.

Необходимо индивидуально-ориентированное сопровождение процесса профессионализации будущих учителей физической культуры, направленное на оказание адресной помощи студентам в рефлексии собственных психологических барьеров и развитии системы ментальных ресурсов, помогающих конструктивно преодолевать эти барьеры.

Список литературы

Алимова Е.Е. Психолого-педагогические особенности преодоления ценностно-смысловых барьеров педагогов руководителей в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2011. 24 с.

Загуменных Н.А. Психологические барьеры в процессе формирования индивидуального стиля деятельности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2005. 25 с.

Колобова Е.А., Самохвалова А.Г., Сокова Г.Г., Тимонина Л.И. Ролевая структура профессиональной деятельности преподавателя высшей школы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 136–144.

Маркова А.К. Психология труда учителя. Москва, 1993. С. 83–84.

Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. Санкт-Петербург: ИГУП, 1999. 592 с.

Путляева Л.В., Сверчкова Р.Т. Особенности познавательной деятельности в ситуации непосредственного общения. Мышление: процесс, деятельность, общение. Москва, 1982. 288 с.

Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. Москва, 2001. № 1. С. 3–18.

Филиппов А.В. Работа с кадрами. Психологический аспект. Москва, 1990. 167 с.

Чуланова О.Л. Социально-психологические аспекты управления: эмоциональная компетентность в структуре softskills (значение подходы, методы диагностики и развития) // Наукovedение: интернет-журнал. 2017. Т. 9. № 1.

References

Alimova E.E. *Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti preodoleniia tsennostno-smyslovykh bar'erov pedagogov rukovoditelei v protsesse povysheniia kvalifikatsii* [Psychological and pedagogical features of overcoming the value-semantic barriers of teachers of leaders in the process advanced training]: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Rostov-on-Don, 2011, 24 p. (In Russ.)

Zagumennykh N.A. *Psikhologicheskie bar'ery v protsesse formirovaniia individual'nogo stilia deiatel'nosti uchitelia* [Psychological barriers in the process of forming an individual style of teacher activity]: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Kursk, 2005, 25 p. (In Russ.)

Kolobova E.A., Samokhvalova A.G., Sokova G.G., Timonina L.I. *Rolevaia struktura professional'noi deiatel'nosti prepodavatel'ia vysshei shkoly* [Role structure of professional activity of a higher school teacher]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, № 1, pp. 136–144. (In Russ.)

Markova A.K. *Psikhologiya truda uchitelia* [Teacher's Work Psychology]. Moscow, 1993, pp. 83–84. (In Russ.)

Parygin B.D. *Sotsial'naiia psikhologiya. Problemy metodologii, istoriiteorii* [Social psychology. Problems of methodology, history and theory]. St. Petersburg, IGUP Publ., 1999, 592 p. (In Russ.)

Putliaeva L.V., Sverchkova R.T. *Osobennosti poznavatel'noi deiatel'nosti v situatsii neposredstvennogo obshcheniia. Myshlenie: protsess, deiatel'nost', obshchenie* [Features of cognitive activity in a situation of direct communication. Thinking: process, activity, communication]. Moscow, 1982, 288 p. (In Russ.)

Shakurov R.Kh. *Bar'erkategorii ego rol' v deiatel'nosti* [Barrier as a category and its role in activities]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues]. Moscow, 2001, № 1, pp. 3–18. (In Russ.)

Filippov A.V. *Rabota s kadrami. Psikhologicheskii aspekt* [Working with human resources. Psychological aspect]. Moscow, 1990, 167 p. (In Russ.)

Chulanova O.L. *Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty upravleniia: emotsional'naiia kompetentnost' v strukture softskills (znachenie podkhody, metody diagnostiki i razvitiia)* [Socio-psychological aspects of management: emotional competence in the structure of soft skills (new approaches, methods of diagnosis and development)]. *Naukovedenie: internet-zhurnal*, 2017, vol. 9, № 1. (In Russ.)

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-166-173>

УДК 378:004

Заводчикова Надежда Ивановна

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Быкова Ирина Альбертовна

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

УТОЧНЕНИЕ СИСТЕМЫ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНАМ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Целью статьи является уточнение системы принципов обучения дисциплинам методической направленности в условиях цифровизации высшего педагогического образования. Авторы отмечают, что в современной практике обучения методическим дисциплинам можно выделить закономерности, которые не нашли отражения в существующей системе общедидактических принципов, принципов обучения в высшей школе и принципов обучения с использованием цифровой поддержки, и предлагают дополнить существующий перечень принципами операционализации, интериоризации и интеграции. Принцип операционализации профессиональных действий при обучении методике в условиях цифровой трансформации образования предусматривает необходимость включения в цифровой контент курса методических материалов, в которых профессиональные действия предстали бы перед студентами в виде последовательности элементарных операций. Выделенная последовательность операций должна удовлетворять требованиям результативности, массовости, дискретности, понятности. Принцип последовательной интериоризации методических умений заключается в реализации с помощью цифровых технологий поэтапного формирования ориентировочной основы профессиональных действий будущего учителя за счёт усиления самостоятельности построения студентами ориентировочной основы профессиональных действий в процессе изучения курса. Принцип интеграции аудиторных и цифровых методических задач подразумевает целенаправленную организацию взаимодействия аудиторной и онлайн работы студентов. В заключении статьи сформулированы предложения по структуре, отбору содержания онлайн-курса методической направленности, рассмотрены условия соблюдения предложенных принципов.

Ключевые слова: электронный учебный курс, ориентировочная основа профессиональных действий, дидактические принципы

Информация об авторах: Заводчикова Надежда Ивановна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9332-6143>, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения информатике, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия

E-mail: zaw-nadejda@yandex.ru

Быкова Ирина Альбертовна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0062-8581>, старший преподаватель кафедры теории и методики обучения информатике, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия

E-mail: i.bukova@yandex.ru

Дата поступления статьи: 06.10.2020

Для цитирования: Заводчикова Н.И., Быкова И.А. Уточнение системы принципов обучения дисциплинам методической направленности в условиях цифровой трансформации высшего образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 166-173. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-166-173>

Nadezhda I. Zavodchikova

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University

Irina A. Bykova

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University

REFINING THE SYSTEM OF PRINCIPLES IN TEACHING METHODOLOGICAL DISCIPLINES IN CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION DIGITAL TRANSFORMATION

The purpose of the article is to refine the system of principles in teaching disciplines with methodological direction in conditions of higher pedagogic education digitalisation. The authors note that in the modern practice of teaching methodological disciplines, such laws can be distinguished that are not presented in the existing system of general ideological principles, principles of higher education and principles of teaching using digital support, and propose to supplement the existing list with the principles of operationalisation, interiorisation and integration. The principle of operationalisation of professional actions in teaching methodology in conditions of digital transformation of education provides for the need to include methodological materials course into the digital content where professional actions would be for students in the form of a sequence of elementary operations. The dedicated sequence of operations must meet the requirements of efficiency, mass, discreteness, clarity. The principle of consistent interiorisation of methodological skills consists in the implementation, using digital technologies, of a phased formation of an indicative basis for the professional actions of a future teacher, due

to the strengthening of students' independence in constructing an indicative basis for professional actions in the course study process. The principle of integration of in-class and digital methodological tasks implies a purposeful organisation of mutual influence between students' in-class and online work. The article concludes with proposals on the structure, selection of the online course content with methodological direction; conditions for upholding the proposed principles are considered.

Keywords: *electronic training course, indicative basis of professional actions, didactic principles*

Information about the authors: Nadezhda I. Zavodchikova, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9332-6143>, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of methods of teaching computer science, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia

E-mail: zaw-nadejda@yandex.ru

Irina A. Bykova, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0062-8581>, Assistant of the Theory and methods of teaching computer science, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia

E-mail: i.bukova@yandex.ru

Article received: October 6, 2020

For citation: Zavodchikova N.I., Bykova I.A. Refining the system of principles in teaching disciplines with methodological direction in conditions of higher education digital transformation. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 166-173 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-166-173>

Организационную основу любого учебно-воспитательного процесса составляют дидактические принципы, определяющие закономерности обучения, следуя которым осуществляется отбор содержания, определение форм, методов и приёмов работы с обучающимися.

Традиционно выделяют общедидактические принципы сознательности и активности, доступности, прочности, наглядности, систематичности и последовательности, связи теории с практикой [Сластенин: 143]. Перечисленные принципы представляют собой основные законы, которым должен подчиняться процесс обучения, они регламентируют преподавание различных дисциплин и не зависят от предмета обучения. Система принципов обучения является открытой, она допускает переосмысление существующих принципов, включение новых и зависит от развития педагогических концепций и теорий [Бабанский: 72]. Оказывает влияние на систему принципов ступень образования и специфика преподаваемого предмета.

Современные исследователи особенностей преподавания в высшей школе, сохраняя общедидактические принципы, расширяют их перечень за счёт принципов перехода педагогического управления в самоуправление, педагогической оценки и самооценки [Андреев: 156–158], совместного действия преподавателей и студентов, профессиональной направленности обучения, соединения самостоятельной работы студентов с учебно-познавательной деятельностью в аудитории [Пионова: 50], главенства самостоятельного обучения, элективности обучения [Кручинин: 47], интерактивности [Ноздрякова: 17], распределенного учебного материала, мультимедиапрезентации учебной информации [Дмитриев: 639].

Специфика применения в процессе обучения цифровых технологий подразумевает необходимость следования принципам: адаптивности к индивидуальным возможностям обучаемых, обеспечения интерактивного диалога, суггестивной обратной связи [Роберт], автономии обучаемых в учебной

деятельности [Аксенова: 111], коммуникативной насыщенности, модульности, педагогической целесообразности [Малинин, Понамарев: 105], продуктивности и интерактивности [Татаринев: 294].

Обучение дисциплинам методического цикла в условиях цифровизации высшего образования имеет ряд особенностей, не отражённых в перечисленных выше принципах, поэтому представляется ценным дополнить указанный выше перечень принципами операционализации профессиональных действий, последовательной интериоризации методических умений, интеграции аудиторных и цифровых методических задач. Рассмотрим суть каждого из принципов более подробно.

Принцип операционализации профессиональных действий

Современные цифровые образовательные технологии позволяют, не увеличивая продолжительность обучения, активизировать самостоятельную учебную деятельность обучающихся. При обучении дисциплинам методического цикла возникает необходимость переноса методических заданий в цифровую образовательную среду.

Перенос традиционных методических заданий, направленных на разработку законченного методического продукта, не будет способствовать повышению эффективности образовательного процесса, так как самостоятельно выделить этапы профессионального действия студенты, как правило, не могут.

В доцифровую эпоху формирование методических умений будущего учителя происходило в основном за счёт выполнения комплексных заданий, направленных на разработку законченного методического продукта: конспекта урока, самостоятельной работы и т. п. Выполнение подобных заданий сопровождалось большим количеством ошибок, которые исправлялись в режиме непосредственного общения с преподавателем. Задания, в которых студент мог бы увидеть и оценить структуру профессионального действия, практически отсутствовали, так как оценка и хранение подобных заданий

без использования цифровых технологий была бы крайне затруднительна.

Технологии разработки тестовых заданий и интерактивных лекций с нелинейной структурой позволяют сделать процесс формирования методических умений будущего учителя более управляемым. Современные среды для разработки цифровых образовательных ресурсов предоставляют возможность организовать выполнение последовательности необъёмных заданий, моделирующих деятельность учителя в развёрнутом виде, что способствует формированию ориентировочной основы профессионального действия.

Для разработки подобных заданий необходимо определить спектр методических умений, входящих в состав профессиональной компетенции, и выделить этапы различных методических действий учителя, то есть осуществить операционализацию профессиональных действий.

Таким образом, под операционализацией профессионального действия будем понимать декомпозицию этого действия, его представление в виде последовательности элементарных операций.

Проблема определения перечня методических действий учителя неоднократно поднималась в современных исследованиях, посвящённых структуре методической компетенции. Наиболее подробно этот вопрос рассмотрен в работах Л.Ф. Спирина, В.А. Адольфа, Е.В. Барановой, В.И. Земцовой, Н.И. Заводчиковой, Т.С. Мамонто-

вой, И.В. Симоновой, Н.Л. Стефановой, У.В. Плясуновой, Н.Е. Эргановой и др. Проблемой выделения этапов (операций) различных методических действий учителя занимались Н.Е. Эрганова, М.Г. Шалунова, Л.В. Колясникова, Т.И. Ковтунова, В.А. Сластенин.

Принцип операционализации профессиональных действий при обучении методике в условиях цифровой трансформации образования предусматривает необходимость включения в цифровой контент курса методических материалов (фрагментов лекций, тестовых заданий и методических задач), в которых профессиональные действия предстали бы перед студентами в виде последовательности элементарных операций.

При выполнении декомпозиции методического умения необходимо учитывать, что выделенная последовательность операций должна удовлетворять требованиям результативности, массовости, дискретности, понятности. Это означает, что выполнение выделенной последовательности операций должно приводить к требуемому результату на любом учебном материале, операции должны быть настолько детализированы, чтобы каждый шаг имел чёткие критерии оценки правильности его выполнения.

Цифровой контент методического курса должен содержать набор необъёмных заданий с чёткими критериями оценки, выстроенных в определённой последовательности, моделирующей деятельность

Таблица 1

Пример операционализации методического умения

Методическое умение	Операции, входящие в состав методического умения	Задание в тестовой форме
Разработка набора заданий для усвоения алгоритма	Выделить шаги алгоритма	Отметьте правильную последовательность шагов алгоритма (вопрос типа «установление порядка»)
	Определить знания и умения, необходимые учащимся для выполнения каждого шага изучаемого алгоритма	Укажите знания и умения, необходимые учащимся для усвоения изучаемого алгоритма (вопрос типа «множественный выбор»)
	Составить набор упражнений для усвоения каждого шага алгоритма	Установите соответствие между упражнением и шагом алгоритма, для усвоения которого предназначено это упражнение (вопрос типа «установление соответствия»)
	Составить задачу на применение алгоритма в знакомой ситуации	Из предложенного списка выберите задачи, которые предполагают использование изучаемого алгоритма в знакомой ситуации (вопрос типа «множественный выбор»)
	Составить задачу на применение алгоритма в незнакомой ситуации (на узнавание)	Из предложенного списка выберите задачи, которые предполагают использование изучаемого алгоритма в незнакомой ситуации (вопрос типа «множественный выбор»)
	Составить задачу на модификацию алгоритма	Из предложенного списка выберите задачи, которые предполагают модификацию изучаемого алгоритма. (вопрос типа «множественный выбор»)
	Составить сюжетную задачу, ориентированную на использование изучаемого алгоритма	Из предложенного списка выберите сюжетные задачи, которые предполагают использование изучаемого алгоритма. (вопрос типа «множественный выбор»)
	Составить задачу, которая будет являться базовой при усвоении данного алгоритма	Выделить из списка задач, задачу являющуюся базовой (вопрос типа «установление соответствия») Установите правильный порядок решения данного набора задач с учащимися (вопрос типа «множественный выбор», так как правильный вариант ответа может быть не один)

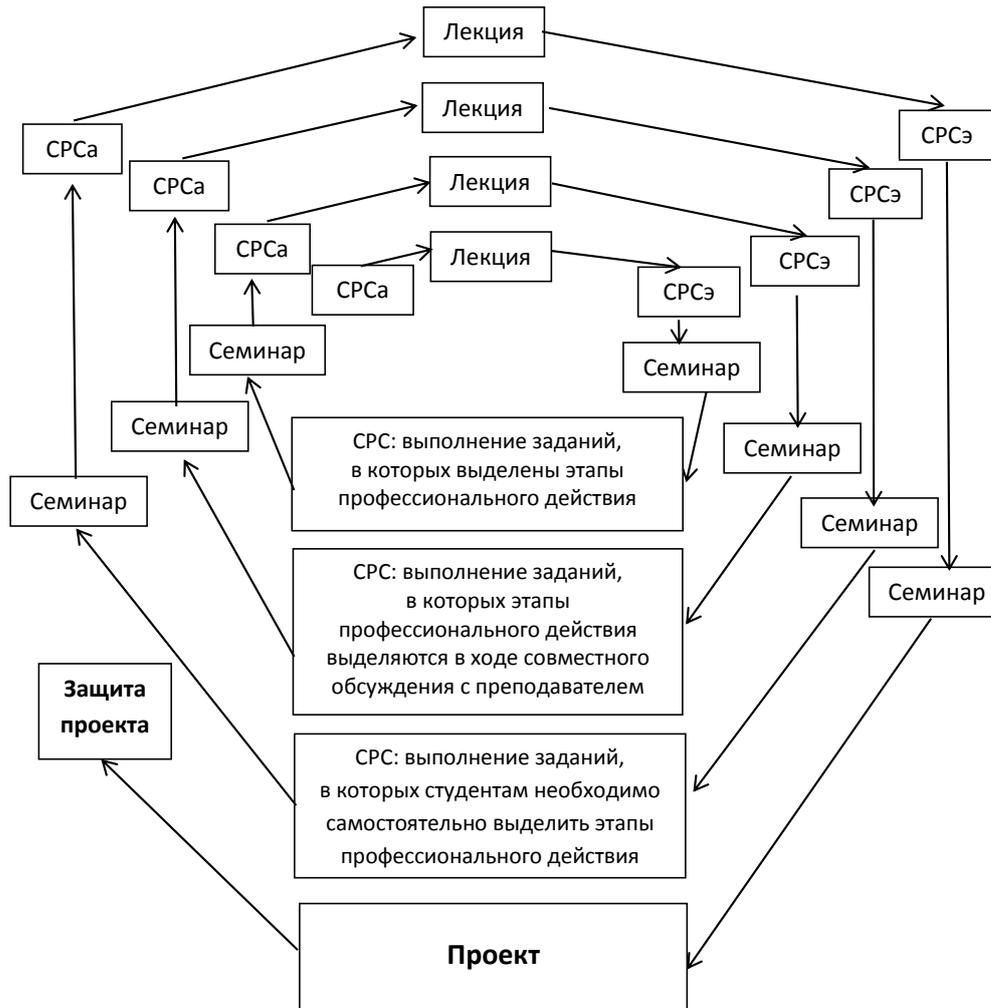


Рис. 1. Схема организации учебного процесса с учётом поэтапной интериоризации алгоритмов профессиональных действий

учителя. Часть заданий может быть представлена в тестовой форме, что позволит осуществлять самоконтроль и автоматизировать контроль формирования ориентировочной основы профессионального действия.

Для иллюстрации приведённых выше положений определим структуру действия учителя – конструирование набора учебных задач для усвоения некоторого алгоритма. В таблице 1 представлены компоненты указанного умения, приведены примеры заданий в тестовой форме.

Принцип последовательной интериоризации методических умений

Принцип последовательной интериоризации методических умений в условиях цифровой трансформации образования заключается в реализации с помощью цифровых технологий поэтапного формирования ориентировочной основы профессиональных действий будущего учителя. Это означает, что цифровое сопровождение методических курсов должно иметь многокомпонентную структуру и представлять собой набор тематических моду-

лей, последовательно усиливающих самостоятельность построения студентами ориентировочной основы профессиональных действий при переходе от изучения одного модуля к другому.

Рассмотрим, как реализован данный принцип при организации электронного курса по методике обучения теоретическим основам информатики. Разделы курса, посвящённые различным темам школьной информатики, имеют унифицированную структуру: аудиторная работа (лекции и семинары) чередуется с самостоятельной работой студентов. Один из блоков самостоятельной работы в каждом разделе (СРСа) направлен на актуализацию имеющихся у студентов знаний и умений по предмету, педагогике и психологии. Другой блок (СРСэ) посвящён отработке элементарных методических умений и состоит из заданий, выполнение которых осуществляется в один шаг и не требует от студентов предварительного выделения этапов профессионального действия. Следующий блок самостоятельной работы для каждого из разделов различен с точки зрения субъекта выделения ориентировоч-

ной основы профессионального действия [Быкова: 178]. Подобная организация разделов, с одной стороны, облегчает отработку и усвоение элементарных методических умений, с другой – способствует переводу ориентировочной основы профессионального действия из внешнего во внутренний план. На рисунке 1 изображена схема организации учебного процесса с учётом поэтапной интериоризации алгоритмов профессиональных действий.

Принцип интегративности

Роль цифровых образовательных ресурсов в организации процесса обучения студентов может быть различной. Онлайн-ресурсы могут полностью заменять аудиторный курс, могут использоваться только для отработки репродуктивной составляющей практической части курса, а могут органично сочетаться с аудиторной работой.

Принцип интегративности подразумевает целенаправленную организацию взаимовлияния аудиторной и онлайн-работы студентов. Результаты самостоятельной работы студентов с цифровыми образовательными ресурсами должны учитываться при отборе содержания, выборе форм и методов аудиторной работы. И наоборот, содержание цифровых образовательных ресурсов зависит от тех знаний и установок, которые студенты получили на аудиторных занятиях.

В комбинированном режиме аудиторной и онлайн-работы студенты при изучении каждой из тем методического курса выполняют следу-

ющие виды работ: самостоятельная работа по актуализации знаний и умений по предмету, педагогике и психологии; аудиторное обсуждение особенностей методики преподавания определённой темы; самостоятельное выполнение методических заданий перечисленных выше типов; аудиторное обсуждение результатов выполнения методических заданий; имитация различных видов профессиональной деятельности (проведение фрагмента урока, самостоятельной работы, фронтальной беседы и т. п.). Некоторые из перечисленных видов работ могут быть перенесены в онлайн-курс, а их проверка частично или полностью автоматизирована.

На рисунке 2 представлена схема организации последовательного выполнения различных видов работ в смешанной технологии обучения, которая является одним витком спирали рисунка 1. В правый столбец помещены виды деятельности студента, осуществляемые в цифровом формате (указаны используемые для этого элементы курса в СДО Moodle), в левый столбец – аудиторные виды работы: лекции и семинары.

На рассмотрение методики преподавания одной темы школьного курса отводится, как правило, одна лекция и два семинара. Сочетание аудиторной работы и работы в цифровом формате позволяет существенно расширить круг решаемых задач и сделать формирование методических навыков более завершённым.



Рис. 2. Схема организации последовательного выполнения различных видов работ в смешанной технологии обучения

Результатом практического применения изложенных выше теоретических положений является электронный курс «Методика обучения теоретическим основам информатики», предназначенный для сопровождения аудиторных занятий, проводимых преподавателями кафедры теории и методики обучения информатике Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

Принцип операционализации профессиональных действий реализуется за счёт выполнения следующих требований:

1. В содержании курса присутствуют интерактивные лекции с нелинейной структурой, в которых приведены примеры конкретных профессиональных действий учителя, представленных в «развёрнутом» виде. Студенты имеют возможность оценить целесообразность и правильность каждого шага предложенного профессионального действия. В лекции содержатся примеры как методически грамотных действий учителя, так и ошибочных. Студент имеет возможность наблюдать различные подходы к преподаванию конкретной темы, анализировать их целесообразность, отвечая на последовательность тестовых вопросов, получая при этом развёрнутые комментарии на каждый ответ.

2. Онлайн-курс насыщен различными по форме методическими заданиями, в которых профессиональное действие представлено в виде последовательности операций. Эти задания представлены в форме тестовых вопросов, заданий с развёрнутой формой ответа, проектов.

Принцип последовательной интериоризации методических умений реализован за счёт постепенного «сворачивания» методических действий при переходе от изучения одной темы к другой.

3. В первой теме присутствуют задания для отработки элементарных профессиональных умений и задания, в которых профессиональное действие представлено в виде последовательности элементарных операций, то есть ориентировочная основа действия построена преподавателем.

4. Во второй теме курса добавлены задания, предполагающие совместное построение ориентировочной основы действия в ходе беседы преподавателя и студентов на аудиторном занятии.

5. В третьей теме присутствуют задания, при выполнении которых студенты должны самостоятельно выделить шаги выполнения задания.

6. В четвёртой теме студентам предлагается задание-проект на разработку законченного методического продукта. При этом студентам необходимо самостоятельно выделить ориентировочную основу профессионального действия (шаги разработки продукта).

Принцип интеграции аудиторных и цифровых методических задач реализован за счёт выполнения условий:

- присутствие в цифровом контенте курса ресурсов для коллективного обсуждения результатов работы (В СДО Moodle элемент курса «Семинар»);
- проведение обязательных консультаций и «разбора типовых ошибок» на аудиторных занятиях;
- наличие избыточного банка методических задач, позволяющего учитывать результаты аудиторной работы и оперативно менять траектории обучения.

Разработка описываемого курса – трудоёмкий процесс: контент курса пополняется уже более десяти лет. Использование электронного курса в сочетании с аудиторными занятиями, удовлетворяющее описанным выше принципам, позволяет студентам максимально эффективно осваивать основные составляющие методической компетенции.

Список литературы

Аксенова Н.В., Диденко А.В. Эффективные методы и подходы для разработки электронного курса // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 2 (22). С. 108–114.

Андреев В.И. Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс. Казань, Центр инновационных технологий, 2013. 500 с.

Бабанский Ю.К. Педагогика и психология высшей школы. Ростов-на-Дону, 2002. 544 с.

Баранова Е.В., Симонова И.В. Развитие профессиональных компетенций бакалавров по направлению педагогического образования в области информатики в условиях цифрового образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2018. № 190. С. 116–123.

Быкова И.А., Заводчикова Н.И., Плясунова У.В. Формирование ориентировочной основы профессиональных действий будущих учителей информатики // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 3 (25). С. 177–180.

Дмитриев Д.С. Модель формирования когнитивного компонента готовности преподавателей вуза к разработке МООК // Образовательные технологии и общество. 2015. № 2. С. 638–652.

Заводчикова Н.И., Плясунова У.В. Средства формирования и характеристики методических компетенций будущих учителей информатики средней школы // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 6. С. 102–107.

Земцова В.И. Формирование методической компетентности студентов по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) бакалавр) // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 1. С. 93–104.

Ковтунова Т.И. Методические задачи в предметной подготовке учителя математики: дис. ... канд. пед. наук. Калуга: РГБ, 2006. 214 с.

Кручинин В.А., Комарова Н.Ф. Психология и педагогика высшей школы. Н. Новгород: ННГАСУ, 2014. 195 с.

Малинин Н.В., Пономарев М.В. Концептуальные основы электронного обучения в современном вузе // Преподаватель XXI век. 2014. № 4. С. 97–109.

Мамонтова Т.С. Приёмы учебно-методической деятельности как средство формирования методической компетентности будущих учителей математики // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 2. С. 132–145.

Ноздрякова Е.В. Принцип интерактивности в образовании: ретроспективный обзор педагогической теории и практики // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22, № 3. С. 17–21.

Пионова Р.С. Педагогика высшей школы. Минск: Университетское, 2002. 256 с.

Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. Москва, 1994. 140 с.

Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика М.: Академия, 2002. 576 с.

Татаринев К.А. Дидактические принципы дистанционного образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, № 1 (26). С. 293–296.

Эрганова Н.Е., Шалунова М.Г., Колясников Л.В. Практикум по методике профессионального обучения. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. 89 с.

References

Aksenova N.V., Didenko A.V. *Jefferktivnye metody i podhody dlja razrabotki jelektronnogo kursa* [Effective methods and approaches for developing an electronic course]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* [Professional education in Russia and abroad], 2016, № 2 (22), pp. 108–114. (In Russ.)

Andreev V.I. *Pedagogika vysshej shkoly. Innovacionno-prognosticheskiy kurs* [Pedagogics of higher education. Innovation and prognostic course: textbook]. Kazan', Centr innovacionnyh tehnologij Publ., 2013, 500 p. (In Russ.)

Babanskij Ju.K. *Pedagogika i psihologija vysshej shkoly* [Pedagogics and psychology of higher education]. Rostov-na-Donu, 2002, 544 p. (In Russ.)

Baranova E.V., Simonova I.V. *Razvitie professional'nyh kompetencij bakalavrov po napravleniju pedagogicheskogo obrazovanija v oblasti informatiki v uslovijah cifrovogo obrazovanija* [Development of bachelors' professional competencies in the direction of pedagogical education in the field of informatics in conditions of digital education]. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena* [News Russian state

pedagogical University named after A. I. Gercen], 2018, № 190, pp. 116–123. (In Russ.)

Bykova I.A., Zavodchikova N.I., Pljasunova U.V. *Formirovanie orientirovochnoj osnovy professional'nyh dejstvij budushhih uchitelej informatiki* [Development of bachelors' professional competencies in the direction of pedagogical education in the field of informatics in conditions of digital education]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, № 3 (25), pp. 177–180. (In Russ.)

Dmitriev D.S. *Model' formirovanija kognitivnogo komponenta gotovnosti prepodavatelej vuza k razrabotke MOOK* [Model of formation of cognitive component of university teachers' readiness to develop MOOK]. *Obrazovatel'nye tehnologii i obshhestvo* [Educational technologies and society], 2015, № 2, pp. 638–652. (In Russ.)

Zavodchikova N.I., Pljasunova U.V. *Sredstva formirovanija i harakteristiki metodicheskikh kompetencij budushhih uchitelej informatiki srednej shkoly* [Means of formation and characteristics of methodological competencies of future secondary school informatics teachers]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2015, № 6, pp. 102–107. (In Russ.)

Zemcova V.I. *Formirovanie metodicheskoi kompetentnosti studentov po napravleniju podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikacija (stepen') bakalavr)* [Formation of students' methodological competence in the field of training 050100 Pedagogical education (qualification (degree) bachelor's degree)]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk state University], 2014, № 1, pp. 93–104. (In Russ.)

Kovtunova T.I. *Metodicheskie zadachi v predmetnoj podgotovke uchitelja matematiki: dis. ... kand. ped. nauk* [Methodological problems in the subject training of a mathematics teacher: thesis for a Candidate Degree in Pedagogics: 13.00.02]. Kaluga, RGB Publ., 2006, 214 p. (In Russ.)

Kruchinin V.A., Komarova N.F. *Psihologija i pedagogika vysshej shkoly* [Psychological problems of higher professional education: monograph]. N. Novgorod, NNGASU Publ., 2014, 195 p. (In Russ.)

Malinin N.V., Ponomarev M.V. *Konceptual'nye osnovy jelektronnogo obuchenija v sovremennom vuze* [Conceptual foundations of e-learning in modern university]. *Prepodavatel' XXI vek* [Teacher XXI century], 2014, № 4 (In Russ.)

Mamontova T.S. *Prijomy uchebno-metodicheskoi dejatel'nosti kak sredstvo formirovanija metodicheskoi kompetentnosti budushhih uchitelej matematiki* [Teaching techniques as a means for developing the methodological competence of future mathematics

teachers]. *Sibirskij pedagogičeskij žurnal* [Siberian pedagogical journal], 2006, № 2, pp. 132–145. (In Russ.)

Nozdrjakova E.V. *Princip interaktivnosti v obrazovanii: retrospektivnyj obzor pedagogičeskoj teorii i praktiki* [The principle of interactivity in education: a retrospective review of pedagogical theory and practice. Bulletin of KSU named after N.A. Nekrasov]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogics. Psychology. Sociokinetics], 2016, vol. 22, № 3, pp. 17–21. (In Russ.)

Pionova R.S. *Pedagogika vysšej shkoly* [Higher education pedagogisc]. Minsk, Universitetskoe Publ., 2002, 256 p. (In Russ.)

Robert I.V. *Sovremennye informacionnye tehnologii v obrazovanii: didaktičeskie problemy, perspektivy ispol'zovanija* [Modern information technologies in education: didactic problems, prospects for applying]. Moscow, 1994, 140 p. (In Russ.)

Slastenin V.A., Isaev I.F., Shijanov E.N. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Akademija Publ., 2002, 576 p. (In Russ.)

Tatarinov K.A. *Didaktičeskie principy distancionnogo obrazovanija* [Didactic principles of distance learning]. *Baltijskij gumanitarnyj žurnal* [Baltic humanitarian journal], 2019, vol. 8, № 1 (26), pp. 293–296. (In Russ.)

Jerganova N.E., Shalunova M.G., Koljasnikova L.V. *Praktikum po metodike professional'nogo obuchenija* [Training methodology workshop]. Ekaterinburg, Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta Publ., 2011, 89 p. (In Russ.)

Машарова Татьяна Викторовна
Московский городской педагогический университет

Вахрушева Светлана Николаевна
Волго-Вятский институт (филиал)

Московского государственного юридического университета им. О.Е. Кутафина

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ ПЕРЕВОДУ СПЕЦИАЛЬНЫХ НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫХ ТЕКСТОВ

В предлагаемой авторами статье рассматриваются особенности обучения студентов-юристов неязыкового вуза переводу на русский язык юридических текстов и документов. Актуальность исследования обусловлена построением правового государства в России, что требует согласования отдельных юридических документов с нормами международного права. При этом возникает проблема точного перевода их содержания с иностранного языка на родной, поскольку характерным признаком таких документов является то, что они изложены строгим научным языком, не допускающим неоднозначного толкования. Таким образом, цель исследования заключается в том, чтобы разработать приемы и способы обучения студентов юридических специальностей неязыковых вузов переводу специальных юридических текстов. Методология исследования построена на анализе различных источников, посвященных проблеме обучения переводу. Авторами применен метод эмпирического исследования, принцип взаимосвязи теории и практики обучения; широко привлекается понятие о межпредметных связях в обучении. Область применения полученных результатов происходит в практике научно-исследовательской и учебно-педагогической деятельности, при разработке курсов лекций и семинаров, соответствующих учебных пособий в Волго-Вятском институте (филиале) Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА) города Кирова.

Ключевые слова: перевод, переводческая компетентность, преподавание, приемы, способы, юридический текст

Информация об авторах: Машарова Татьяна Викторовна, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5974-7748>, доктор педагогических наук, профессор, профессор Департамента педагогики Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

E-mail: mtv203@mail.ru

Вахрушева Светлана Николаевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1697-9511>, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общегуманитарных и социально-экономических дисциплин Волго-Вятского института (филиала) Московского государственного юридического университета им. О.Е. Кутафина (МГЮА), Киров, Россия

E-mail: vahrusheva8svetlana@mail.ru

Дата поступления статьи: 04.09.2020

Для цитирования: Машарова Т.В., Вахрушева С.Н. Особенности обучения студентов-юристов переводу специальных нормативно-правовых текстов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 174-179. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-174-179>

Tat'yana V. Masharova
Moscow City Pedagogic University

Svetlana N. Vahrusheva

The Volga-Vyatka Institute (branch) of Kutafin Moscow State University of Law

PECULIARITIES OF TEACHING LAW STUDENTS TO TRANSLATE SPECIAL NORMATIVE LEGAL TEXTS

The article proposed by the authors examines the features of teaching law students of a non-linguistic university to translate legal texts and documents into Russian. Topicality of the study is due to the construction of the rule of law in Russia, which requires the coordination of individual legal documents with the norms of international law. This raises the problem of accurately translating their content from a foreign language into a native language, since a characteristic feature of such documents is that they are presented, as a rule, in a strict and scientific language that does not allow for ambiguous interpretation. Thus, the purpose of the study is to develop techniques and methods of teaching law students in non-linguistic universities to translate special legal texts. The research methodology is based on the analysis of various sources devoted to the problem of teaching translation. The authors applied the method of empirical research, the principle of the relationship between theory and practice of teaching; the concept of interdisciplinary connections in teaching is widely used. The field of application of the results obtained occurs in the practice of research and educational and pedagogic activities, in the development of courses of lectures and seminars, the corresponding textbooks in the Volga-Vyatka Institute (branch) of Kutafin University in the City of Kirov.

Keywords: translation, translation competency, teaching, techniques, methods, legal text

Information about the authors: Tat'yana V. Masharova, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5974-7748>, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor of the Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogic University, Moscow, Russia

E-mail: mtv203@mail.ru

Svetlana N. Vakhrusheva, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1697-9511>, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of General Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, the Volga-Vyatka Institute (branch) of Kutafin University (Moscow State Law Academy), Kirov, Russia

E-mail: vahrusheva8svetlana@mail.ru

Article received: September 4, 2020

For citation: Masharova T.V., Vakhrusheva S.N. Peculiarities of teaching law students to translate special normative legal texts. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 174-179 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-174-179>

Сегодня в научной и хозяйственной деятельности стран Европы все чаще стал применяться немецкий язык. Германский фонд международного правового сотрудничества организует мероприятия по повышению квалификации юристов из государств-партнеров, проводит симпозиумы, семинары и стажировки иностранных юристов в Германии [Основы немецкого: 5].

Поэтому в современной парадигме образования отмечается повышение значимости формирования иноязычной коммуникативной компетенции [Обдалова, Минакова: 148–153]. Наряду с формированием у студентов навыков устного и письменного общения на немецком языке, ставится задача обучить их переводу неадаптированных текстов, выполнение которой создает наибольшие затруднения. При этом роль преподавателя заключается в том, чтобы показать студентам важность учета особенностей переводимых ими текстов. Эти особенности заключаются в следующем:

1. Юридический текст, передавая когнитивную информацию, имеет познавательную и предписывающую функции. Это касается законов и подзаконных актов, которые регулируют отношения людей в обществе и в международных отношениях. Для формулировок характерны точность, краткость, употребление сказуемого в настоящем времени, часто в пассивном залоге, сложных существительных, модальных глаголов, инфинитивных конструкций, придаточных предложений.

2. В текстах, касающихся судопроизводства, применяются общепринятые словесные формы с элементами разговорного языка, а также юридические формулы, которые придают убеждающий характер судебной речи.

3. В правовых документах присутствует оперативная информация. Их задача – сообщить достоверные сведения и предписать или запретить какие-либо действия. Поэтому в них преобладают точные и однозначные формулировки.

4. Большую роль в становлении современной юриспруденции имеет рецепция римского права, ставшего основой современных правовых систем. Поэтому в формировании терминологии и стилистики правового текста главная роль отводится латыни, которая до V века н. э. была языком права.

5. Правовая система государства органически связана с языком права. Большинству юристов приходится иметь дело с национальным правом, а не с международным. Несмотря на сходство правовых систем, у каждого государства действует свой правопорядок, свои процедуры судопроизводства.

6. В любом языке есть слова, не имеющие однозначных эквивалентов в другом. Они отражают национальные особенности культуры. Для немецкоязычных законодательных текстов характерно употребление глаголов со значением долженствования, побуждения, приказания, присутствуют отглагольные существительные, аббревиатуры, способствующие краткости и емкости изложения.

Незнание перечисленных особенностей создает определенные трудности в процессе перевода профессионально направленных текстов. Для студентов-юристов владение юридическим иностранным языком означает одновременно изучение правовой системы страны изучаемого языка, что еще раз подтверждает актуальность исследуемой проблемы [Вахрушева 2013: 185–187].

Трудности перевода юридических текстов можно объяснить тем, что многие правовые понятия, привычные и понятные для западных юристов, не имеют однозначного соответствия в русском языке. Это влечет за собой применение схожих понятий, которые являются многозначными [Основы: 5].

Что же такое перевод? В научной литературе можно найти разные определения этого понятия. Например, С.К. Латышев называет перевод одним из видов языкового посредничества. Существуют и другие виды такого посредничества: реферирование, пересказ, аннотация [Латышев: 11].

По мнению К.М. Левитана, перевод – это «процесс опосредованной двуязычной коммуникации, в результате которого смысл исходящего текста передается средствами переводящего языка в переводном тексте. При этом переводчик стремится к тому, чтобы исходный текст и переводной текст были коммуникативно равноценными, то есть – адекватными» [Левитан: 13].

Краткое, но емкое определение понятия «перевод» предлагает А.В. Федоров. Он считает, что перевод означает умение «выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка» [Федоров 1983а:

10]. Язык при переводе играет ту же роль, которую он всегда играет в жизни общества: он и здесь выступает как «важнейшее средство человеческого общения» [Федоров 1983б: 11].

Т.А. Казакова определяет перевод как «преобразование сообщения на исходном языке в сообщение на языке перевода». По ее мнению, точный перевод невозможен, так как языки отличаются по грамматическому строю, по количеству слов, по культуре [Казакова: 9]. С этим нельзя не согласиться.

Таким образом, перевод как деятельность – сложный умственный процесс, включающий анализ, синтез и сопоставление информации [Вахрушева, Машарова: 199–207]. Перевод предполагает сознательное установление соотношений между данными исходного языка и переводящего. При этом история перевода знает много случаев, когда подлинник переосмыслился или даже подвергался преднамеренным искажениям [Федоров 1983в: 10].

Развитие информационных технологий и структурного языкознания позволило наладить применение автоматизированного перевода. Однако здесь постоянно требуется дополнительное редактирование текста человеком. Это вполне объяснимо, так как машина ни думать, ни рассуждать не может [Вахрушева 2009: 128–133].

Лингвисты различают письменный и устный перевод. Студенты нелингвистической специальности чаще всего имеют дело с письменным, при котором нет дефицита времени. Работа происходит поэтапно: анализ текста, перевод, контроль собственных действий.

На первом этапе студенты с помощью словарей критически осмысливают содержание, находят слова, устанавливают тип текста. Анализ всегда выполняется на основе четких научно установленных правил, применяемых в каждом конкретном случае.

На втором этапе перевода определяются семантические единства и подбираются соответствия для передачи изложенных мыслей, устойчивые словосочетания, идиомы, фразеологизмы. Готовый текст должен полно воспроизводить смысл и содержание оригинального текста, структуру и особенности авторского текста. Например, *In Einklang stehen* = соответствовать чему-либо; *ein Abkommen treffen* = заключить соглашение, договориться.

На третьем этапе переводчики контролируют собственные решения и проводят необходимую правку (сверяют полноту текста, орфографию, редактируют). Следовательно, преподаватель должен научить студента выполнению двух главных задач: правильно понять текст, полно и точно передать содержание средствами родного языка.

При этом дословный (буквальный) перевод допускается как заготовка для обработки, редактирования, если структура обоих языков совпадает и слова имеют однозначные соответствия:

Er studiert Rechtswissenschaften = Он изучает правовые науки.

В статье о буквализме в переводе М.Я. Цвиллинг пишет: «...буквализмы продолжают во множестве появляться в переводах текстов самых различных жанров и, в частности, стали постоянным спутником всех без исключения видов учебного перевода» [Цвиллинг: 199–207]. Однако если ограничиться только буквальным переводом, велика опасность нарушения нормы языка, на который переводят, и даже искажения содержания исходного текста.

Например: *Dr. Wendolin hatte lange gesucht, bis er endlich das richtige Geschenk für seine Frau hatte, und zwar eine hohe, englische Standuhr* [Страх: 47]. Предложения были переведены студенткой А. буквально: *Доктор Вендолин долго искал, до того, как он нашел наконец правильный подарок для своей женщины, и правда высокие английские часы места*. В этом случае не было учтено, что слово «*die Frau*» в немецком языке имеет еще значение «жена». Не обратила внимания студентка и на значение сочетания «*und zwar*», которое означает «а именно». Совсем нелепо звучит перевод сложного существительного «*eine Standuhr*» = «часы места». Это существительное состоит из определяемого существительного «*eine Uhr*» и определяющей его части «*Stand*», которая представляет собой основу причастия прошедшего времени глагола «*stehen-stand-gestanden*». Глагол переводится как «стоять». В русском языке «стоячие» часы – это часы, стоящие на полу. Следовательно, «*eine Standuhr*» означает «напольные часы». Проанализировав все ошибки, предлагается верный вариант перевода: *Доктор Вендолин долго искал, пока наконец не нашел настоящий подарок для своей жены – высокие английские напольные часы*.

Этот пример показывают, как чрезмерный буквализм может исказить исходную мысль, если переводчик не произведет необходимой трансформации и сделает перевод слишком близко к исходному тексту.

Адекватный перевод обеспечивает решение задач перевода на максимально возможном уровне эквивалентности без нарушения норм переводящего языка. При этом виде перевода применяются прямые соответствия, слова с аналогичным значением, описательные средства: (*Unschuldsvermutung* = презумпция невиновности, *Verfassungsbeschwerde* = жалоба в конституционный суд на нарушение положений конституции).

Нужно помнить еще и о том, что изменяемая часть сказуемого (модальный глагол или его эквивалент, вспомогательный глагол) в простом повествовательном предложении всегда стоит на втором месте, а неизменяемая часть (смысловый глагол в неопределенной форме, в форме причастия прошедшего времени, отделяемая приставка) – на последнем.

Значительную роль в эквивалентной передаче читаемого играют знания, умения и навыки, являющиеся основой для формирования компетенций [Вахрушева 2014: 39–40]:

- языковой: знание лексики, грамматики, фонетики, стилистики языков;
- речевой: владение всеми видами речевой деятельности;
- фоновой: владение лингвострановедческой информацией [Вахрушева 2011: 127–130];
- рецептивной: по восприятию и пониманию текста;
- экспрессивной: по порождению текста перевода.

Перечисленные качества студентов являются составляющими общей их коммуникативной компетенции [Вахрушева 2012: 199–207]. При ее формировании необходимо разработать соответствующие комплексы упражнений, методические приемы, способствующие повышению качества перевода. Например, перевод сказуемого, употребленного в пассивном залоге. Важно продемонстрировать на конкретных примерах различные варианты перевода: «Das Gesetz wurde vor kurzem von der Duma angenommen» = 1) *Закон недавно был принят Думой*; 2) *Закон недавно принят Думой*; 3) *Дума недавно приняла закон*; 4) *Закон недавно принимался Думой*.

Поэтому при работе над текстом мы повторяем со студентами особенности перевода юридической терминологии, анализируем грамматические конструкции, различные способы перевода:

- транслитерация – написание слов русскими буквами. Это касается имен собственных (Marina = Марина, Bundestag = бундестаг). Транслитерация необходима тогда, когда важно соблюсти лексическую краткость обозначения, соответствующего его привычности в языке подлинника, и подчеркнуть специфичность называемой вещи или понятия, если нет точного соответствия в языке перевода [Федоров 1983г: 10];
- калькирование слов, то есть перевод каждой части (Eheauflösung = расторжение брака, Freihandelspolitik = политика свободной торговли);
- описательный перевод (Rechtsverordnung = постановление, имеющее обязательную силу; Parteiherrschaft = принцип состязательности сторон);
- общеязыковые лексические сокращения (аббревиатуры): etc (et cetera) = и т. д.; d. h. = это значит; N. B.! = Запомни хорошо! die UNO = ООН;
- аббревиатуры сложных слов: AG = Amtsgericht (участковый суд, суд первой инстанции); BA = Bundesanstalt (федеральное ведомство);
- аббревиатуры начальных частей слов: ges. esch = gesetzlich geschützt (охраняется законом); Angekl. = Angeklagte (подсудимый); Art = Artikel (статья);

– сокращения компонентов сложных слов путем сохранения начальных букв: BGB = Bürgerliches Gesetzbuch (Гражданский кодекс);

– сокращения подобного вида сохраняются только в письменной речи, а в устной не употребляются: a. d. D = an diesem Datum (в указанный срок);

– сокращения начальных слогов слов, которые состоят из начальных слогов слов: Kripo = Kriminalpolizei (уголовная полиция);

– общая и специальная юридическая терминология: der Mord = умышленное убийство при отягчающих обстоятельствах;

– языковые средства: глаголы в страдательном залоге, безличные, неопределенно-личные предложения;

– общенаучные термины, латинские слова и выражения: pro forma = формально; ergo = следовательно; a priori = из предыдущего.

Однако в зависимости от контекста ранее известное слово может обрести совсем другое значение (das Land, например). Предложение «Der Bundesrat ist die *Ländervertretung*», употребленное в тексте «Grundlagen der Staatsordnung der BRD» [Немецкий язык: 39], некоторые студенты переводят: «Бундесрат – это представительство *стран*», хотя признаки (заголовок текста, термин «Бундесрат») показывают, что в данном контексте слово «Land» в составе сложного слова «die *Ländervertretung*» имеет значение «земля» как единица административного деления ФРГ.

Словосочетания могут представлять семантическое единство на уровне языка. Это фразеологизмы, парные словосочетания: ein Gesetz brechen = нарушать закон; eine Strafe verhängen = назначить наказание. Сюда же следует отнести перевод на уровне предложений: Wo kein Kläger ist, ist auch kein Richter = На нет и суда нет; Wer schweigt, willigt ein = Молчание – знак согласия.

Переводческая трансформация предполагает переход от лексической единицы исходного текста к лексической единице переводящего текста. Этот сложный процесс включает в себя изменение лексических, грамматических или семантических компонентов при условии сохранения содержательной стороны переводимого. Например, инфинитив может быть переведен как существительным, так и глаголом в неопределенной форме: Der Student lernt Texte übersetzen = Студент учится *переводить* тексты / Студент учится *переводу* текстов.

Существуют слова, заимствованные из других языков, которые облегчают понимание содержания. Они сходны по написанию, звучанию и значению: der Advokat, die Lizenz. Вместе с тем есть и «ложные друзья переводчика» – слова, имеющие внешнее сходство в написании и звучании, но значение которых не совпадает: der Termin = срок; Konkurs = банкротство.

Грамматические явления, создающие трудности при понимании смысла, связаны с закономерностями языка и могут отличаться или в отдельных случаях совпадать. Например, в немецком языке сочетания прямого дополнения с инфинитивом (Accusativus cum Infinitivo): Der Richter hörte den Zeugen Aussagen machen = Судья слушал, как свидетель давал показания. Они, как правило, переводятся сложноподчиненными предложениями, где подлежащим в придаточном предложении является существительное, соответствующее прямому дополнению исходной фразы, а сказуемым – глагол, соответствующий инфинитиву. Сочетания глагола scheinen с инфинитивом переводятся предложением, где сказуемым в спрягаемой форме является глагол, аналогичный по значению инфинитиву, а спрягаемой части сказуемого подлинника соответствует по смыслу наречие или вводное слово «кажется» (или «как кажется»), «по-видимому», «как будто»: Die Aussagen des Angeklagten scheinen wahrhaft zu sein = Показания подсудимого, по-видимому (или: кажется), являются правдивыми (соответствуют истине).

Точный перевод в грамматическом отношении часто невозможен из-за отсутствия формальных соответствий. В этом случае находят подходящую замену. Например, при переводе предложений с союзом «ohne dass» («без того, чтобы») получается очень громоздкое и неестественное сочетание: Er hat mir geholfen, ohne dass ich ihn darum nicht gebeten hatte = Он помог мне *без того, чтобы* я его об этом попросил. Придаточное предложение с союзом «ohne dass» выполняет функцию обстоятельства с отрицанием. В русском переводе возможны два грамматических варианта: 1) с применением союзов «причем» и «хотя»: Он помог мне, *причем* я его об этом не просил. Он помог мне, *хотя* я не просил его об этом; 2) с заменой придаточного предложения группой второстепенных членов: Он помог мне *без моей просьбы*.

Итак, главная предпосылка точного юридического перевода – хорошее знание предмета, правовой и общественно-политической системы конкретного государства, что подтверждает гипотезу о взаимосвязи иностранного языка как учебного предмета и специальных профильных дисциплин. Учет специфических особенностей национального права и нахождение эквивалентных юридических терминов могут привести к адекватной передаче смысла переведенного текста. Полноценный перевод возможен на основе правильного и глубокого понимания подлинника. Наконец, для реализации переводческих компетенций необходим достаточно высокий уровень владения родным языком.

Список литературы

Вахрушева С.Н. Активизация творческого мышления студентов через перевод // Актуальные проблемы изучения и преподавания немецкого языка

в современном поликультурном мире: материалы Междунар. науч.-практ. конференции. Ульяновск, 2009. С. 128–133.

Вахрушева С.Н. Иностранный язык как средство формирования профессиональной компетенции // Гуманитарные науки и образование: материалы IX Междунар. науч.-практ. конференции «Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики». Тольятти: Волжский университет им. В.Н. Татищева, 2012. Ч. 1. С. 199–207.

Вахрушева С.Н. Лингвострановедческий подход в развитии межкультурной компетенции студентов // Германистика в современном глобальном мире: поликультурное измерение изучения и преподавания немецкого языка: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Ульяновск: УлГПУ, 2011. С. 127–130.

Вахрушева С.Н., Машиарова Т.Н. Междисциплинарная интеграция образовательного процесса в подготовке юриста // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 4. С. 107–111.

Вахрушева С.Н. Перевод в системе юридического образования // Право и практика: научные труды Волго-Вятского института (филиала) МГЮА имени О.Е. Кутафина в г. Кирове. № 2 (12). 2013. С. 185–187.

Вахрушева С.Н. Формирование компетенций при подготовке бакалавров // Современное общество; образование и наука: сборник научных трудов по материалам Междунар. науч.-практ. Конференции, 30 июня 2014 г.: в 9 ч. Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2014. Ч. 4. С. 39–40.

Казакова Т.А. Практические основы перевода. English-Russian: учебное пособие. СПб.: Изд-во «Союз», 2005. С. 9. (Изучаем иностранные языки).

Латышев Л.К. Технология перевода: учеб. пособие по подготовке переводчиков (с нем. яз.). М.: НВИ – Тезаурис, 2000. С. 11.

Левитан К.М. Юридический перевод: основы теории и практики: учебное пособие. Москва: Проспект; Екатеринбург: Издательский дом «Уральская государственная юридическая академия», 2011. С. 13.

Немецкий язык: учебное пособие для студентов-бакалавров (направление подготовки «Юриспруденция») / сост. С.Н. Вахрушева. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2012. С. 39.

Обдалова О.А., Минакова Л.Ю. Взаимосвязь когнитивных и коммуникативных аспектов при обучении иноязычному дискурсу. Филологические науки. Вопросы теории и практики: в 2 ч. Тамбов: Грамота, 2013. № 7 (25). Ч. 1. С. 148–153.

Основы немецкого торгового и хозяйственного права. Grundzüge des deutschen Handels-und Wirtschaftsrechts. Москва: БЕК, 1995. С. 5.

Страх в вечерний час: детективы для самостоят. расследования / обраб. Эдит Шмитц. М.: Изд-во MART, 2000. С. 47.

Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. шк., 1983. С. 10–11.

Цвиллинг М.Я. Буквализм в переводе и его преодоление при помощи приема рекомбинации элементарных значений // Лингвометодические основы преподавания иностранных языков. М.: Наука, 1979. С. 199–207.

References

Vahrusheva S.N. *Aktivizacija tvorcheskogo myshlenija studentov cherez perevod* [Activization of students' creative thinking through translation]. *Aktual'nye problemy izuchenija i prepodavanija nemeckogo jazyka v sovremenom polikul'turnom mire: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konferencii* [Actual problems of studying and teaching the German language in the modern multicultural world]. Ulyanovsk, 2009, pp. 128–133. (In Russ.)

Vahrusheva S.N. *Inostrannyj jazyk kak sredstvo formirovanija professional'noj kompetencii* [Foreign language as a means of forming professional competence]. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* [Humanities and Education.]: materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Tatishhevskie chtenija: aktual'nye problemy nauki i praktiki». Tolyatti, Volzhskij universitet im. V.N. Tatishheva Publ., 2012, part 1, pp. 199–207. (In Russ.)

Vahrusheva S.N. *Lingvostranovedcheskij podhod v razvittii mezhhkul'turnoj kompetencii studentov* [Lingvostranovedchesky approach to the development of intercultural competence of students]. *Germanistika v sovremenom global'nom mire: polikul'turnoe izmerenie izuchenija i prepodavanija nemeckogo jazyka: Materialy Mezhdunar. nauchno-prakt. konf.* [German Studies in the Modern Global World: The Multicultural Dimension of Learning and Teaching the German Language]. Ulyanovsk, UIGPU Publ., 2011, pp. 127–130. (In Russ.)

Vahrusheva S.N., Masharova T.N. *Mezhdisciplinarnaja integracija obrazovatel'nogo processa v podgotovke jurista* [Interdisciplinary integration of the educational process in the preparation of a lawyer]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: pedagogika, psihologija, sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: pedagogy, psychology, sociokinetics], 2017, № 4, pp. 107–111. (In Russ.)

Vahrusheva S.N. *Perevod v sisteme juridicheskogo obrazovanija* [Translation in the system of legal education]. *Pravo i praktika* [Law and Practice]: nauchnye trudy Volgo-Vjatskogo instituta (filiala) MGJuA imeni O.E. Kutafina, 2013, № 2 (12), pp. 185–187. (In Russ.)

Vahrusheva S.N. *Formirovanie kompetencij pri podgotovke bakalavrov* [Formation of competencies in the preparation of bachelors]. *Sovremennoe*

obshhestvo; obrazovanie i nauka: sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii 30 ijunja 2014 g.: v 9 ch. [Modern society; education and science]. Tambov, ООО «Konsaltingovaja kompanija Jukom» Publ., 2014, part 4, pp. 39–40. (In Russ.)

Kazakova T.A. *Prakticheskie osnovy perevoda. English-Russian* [The practical basics of translation. English-Russian]: uchebnoe posobie. SPb., Sojuz Publ., 2005, p. 9. (Izuchaem inostrannye jazyki). (In Russ.)

Latyshhev L.K. *Tehnologija perevoda* [Translation technology]: ucheb. posobie po podgotovke perevodchikov (s nem. jaz.). M., NVI – Tezaurus Publ., 2000, p. 11. (In Russ.)

Levitani K.M. *Juridicheskij perevod: osnovy teorii i praktiki* [Legal translation: the basics of theory and practice]: uchebnoe posobie. Moscow, Prospekt Publ.; Ekaterinburg, Ural'skaja gosudarstvennaja juridicheskaja akademija Publ., 2011, p. 13. (In Russ.)

Nemeckij jazyk [The German language]: uchebnoe posobie dlja studentov-bakalavrov (napravlenie podgotovki «Jurisprudencija»), comp. S.N. Vahrusheva. Kirov, Izd-vo VjatGGU Publ., 2012, p. 39 (In Russ.)

Obdalova O.A., Minakova L.Ju. *Vzaimosvjaz' kognitivnyh i kommunikativnyh aspektov pri obuchenii inojazychnomu diskursu* [Interconnection of cognitive and communicative aspects in teaching foreign language discourse]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki: v 2 ch.* [Philological sciences. Questions of theory and practice: in 2 parts]. Tambov, Gramota Publ., 2013, № 7 (25), part 1, pp. 148–153. (In Russ.)

Osnovy nemeckogo torgovogo i hozjajstvennogo prava [Fundamentals of German commercial and commercial law]. *Grundzüge des deutschen Handels- und Wirtschaftsrechts.* Moscow, BEK Publ., 1995, p. 5. (In Russ.)

Strah v vechernij chas: Detektivy dlja samostojat. Rassledovanija [Fear in the evening: Detectives for themselves. Investigations], ed. by Jedit Shmitc. Moscow, MART Publ., 2000, p. 47 (In Russ.)

Fedorov A.V. *Osnovy obshhej teorii perevoda (lingvisticheskie problemy)* [Fundamentals of the general theory of translation (linguistic problems)]: ucheb. posobie dlja in-tov i fak. inostr. jaz., 4-e izd., pererab. i dop. Moscow, Vyssh. shk. Publ., 1983, pp. 10–11. (In Russ.)

Cvilling M.Ja. *Bukvalizm v perevode i ego preodolenie pri pomoshhi priema rekombinacii jelementarnyh znachenij* [Literalism in translation and its overcoming using the method of recombination of elementary values]. *Lingvomethodicheskie osnovy prepodavanija inostrannyh jazykov* [Лингвометодические основы преподавания иностранных языков]. Moscow, Nauka Publ., 1979, pp. 199–207. (In Russ.)

**ПРИНЦИПЫ И КРИТЕРИИ ОТБОРА И ОРГАНИЗАЦИИ
УЧЕБНОГО РЕЧЕВОГО МАТЕРИАЛА
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА**

С позиции межкультурного и компетентностного подходов выделяются и анализируются принципы и реализующиеся в них критерии методического отбора и организации учебного речевого материала, необходимого для успешного формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся языкового вуза. В качестве методов исследования автор использует изучение научной методической литературы по проблеме отбора и организации учебного речевого материала, а также метод анализа и синтеза имеющихся принципов и критериев методического отбора и организации, исходя из цели формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов языкового вуза. Руководствуясь данными методами, автор выделяет три принципа методического отбора и организации учебного речевого материала для формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции: принцип межкультурной направленности, функциональный принцип и принцип учебно-познавательной направленности. В соответствии с различной степенью важности учета данных принципов при отборе и организации они подразделяются на универсальные и вариативные. Каждый из принципов реализуется в ряде критериев, раскрывающих и конкретизирующих сущность данного принципа. Результатом теоретического исследования является авторский систематизированный перечень принципов и критериев методического отбора и организации для формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся языковых вузов.

Ключевые слова: методический отбор и организация учебного речевого материала, их принципы и критерии, межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция

Информация об авторе: Черемисинова Ирина Сергеевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1159-4783>, аспирант кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам, Вятский государственный университет, Киров, Россия

E-mail: irinacheremisinova87@mail.ru

Дата поступления статьи: 07.10.2020

Для цитирования: Черемисинова И.С. Принципы и критерии отбора и организации учебного речевого материала для формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 180-186. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-180-186>

Irina S. Cheremisinova
The Vyatka State University

**PRINCIPLES AND CRITERIA OF LEARNING SPEECH MATERIAL'S SELECTION
AND ORGANISATION FOR THE FORMATION OF INTERCULTURAL FOREIGN LANGUAGE
COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG UNIVERSITY'S STUDENTS**

Principles and criteria of selection and organisation of learning speech material are shown and analysed for the formation of intercultural foreign language communicative competence among students of a linguistic university. The research is based on intercultural and competency building approaches. Its main methods are a scientific literature searching in regards to selection and organisation of learning speech material, analysis and synthesis methods of current principles and criteria. The author chooses three principles of selection and organisation of learning speech material for the formation of intercultural foreign language communicative competence – the principle of the intercultural orientation, the functional principle and the principle of cognitive orientation. These principles are divided into universal and variable groups. Each principle is realised in some criteria, which detail it. An important issue in the article is a systematised list of principles and criteria of selection and organisation of learning speech material for the formation of intercultural foreign language communicative competence.

Keywords: selection and organisation of learning speech material, their principles and criteria, intercultural foreign language communicative competence

Information about the author: Irina S. Cheremisinova, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1159-4783>, Postgraduate Student of the Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages Department, Kirov, Russia

E-mail: irinacheremisinova87@mail.ru

Article received: October 7, 2020

For citation: Cheremisinova I.S. Principles and criteria of learning speech material's selection and organisation for the formation of intercultural foreign language communicative competence among university's students. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 180-186 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-180-186>

Национальный язык и культура являются собой живой организм, меняющийся вместе с народом – их носителем. Развитие межкультурных связей между государствами, научно-технический прогресс способствуют постоянному обновлению лексического состава языка, изменению грамматических норм, пополнению фразеологического строя, обогащению социокультуры народа. Все эти закономерные изменения, несомненно, должны находить отражение в содержании образования иностранным языкам в вузе, которое, как никакая другая категория методики обучения иностранным языкам, призвано претерпевать регулярные обновления, совершенствоваться, пересматриваться. В связи с этим актуальной остается проблема методического отбора и организации учебного речевого материала (далее УРМ), реализация которого должна быть направлена на подготовку выпускника, готового и способного «к продуктивному межкультурному иноязычному общению с представителями иной социокультурной среды, базирующемуся на познании чужой картины мира через призму родной культуры, взаимопринятии культур и организации взаимодействия на коммуникативном и когнитивно-интерактивном уровнях» [Куклина, Черемисинова: 267], то есть на формирование у него межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции (далее МИКК).

Исходя из обозначенного выше, мы поставили перед собой цель рассмотреть в статье процессы методического отбора и организации УРМ для формирования МИКК, а именно, определить ряд основополагающих принципов и выделить на их основе совокупность критериев, которые будут являться отражением этих принципов.

Для достижения поставленной цели в статье будут решаться следующие задачи: а) рассмотреть понятия «методический отбор» и «методическая организация» с точки зрения их адекватности процессу формирования МИКК, б) выделить и описать принципы, а на их основе разработать критерии методического отбора и организации УРМ, которыми мы будем руководствоваться для формирования МИКК.

Первостепенную роль при решении поставленных задач, несомненно, играет определение понятий «методический отбор» и «методическая организация». В научных кругах вопросами отбора учебного материала занимались многие исследователи: З.И. Клычникова, Н.А. Саланович, В.В. Сафонова, С.К. Фоломкина и др. (отбор текстов для чтения), Т.С. Малышева, Р.П. Мильруд, Е.В. Носонович и др. (отбор текстов для аудирования). Изучив работы названных авторов и спроецировав имеющийся опыт на формирование МИКК, под *методическим отбором* мы будем понимать выбор аутентичного речевого и реализуемого в нем

языкового материала, обладающего высокой степенью социо- и межкультурной насыщенности, обусловленного темами и ситуациями общения и используемого для ознакомления обучающихся с особенностями культуры родной страны и страны изучаемого языка как на социо-, так и на межкультурном уровне.

Наряду с этапом методического отбора УРМ осуществляется этап его методической организации. Анализ трактовок этого понятия в различных науках позволяет выделить присущие ему характеристики: внутреннюю упорядоченность, дисциплину, согласованность отдельных частей целого либо совокупность действий для достижения вышеперечисленных характеристик. Понятие «организации», как отмечает С.С. Куклина, тесно связано с понятием системы, «проявляясь, с одной стороны, в ее внутренней организации, а с другой – при взаимодействии системы с окружающей средой» [Куклина: 200]. Учитывая многозначность понятия организации, а также принимая во внимание все названные характеристики, предлагаем следующее авторское определение понятия методической организации УРМ для формирования МИКК – это: а) система действий преподавателя, направленная на достижение структурного и содержательного устройства УРМ как единого целого в соответствии с целью формирования у обучающихся МИКК; б) внутренняя упорядоченность и согласованность отдельных частей структуры и содержания УРМ в одной из его форм, отобранного с целью формирования у обучающихся МИКК.

Такое понимание отражает, по нашему мнению, с одной стороны, двоякую интерпретацию понятия организации как продукта и процесса, а с другой – двусторонность понятия УРМ, который включает в себя внутреннее содержание и внешнюю структуру. Согласно Х. Мандлю и его соавторам, организация текста представляет собой совокупность содержательной структуры (*der inhaltliche Textaufbau*) и внешнего оформления текста (*das Textdesign*) [TuVI: 11]. Цель организации УРМ заключается, прежде всего, в демонстрации уже отобранной информации в одной из текстовых форм ее предъявления обучающимся, наиболее оптимальной для их восприятия, исходя из социо- и межкультурного контекста, ее лучшего сохранения в памяти и последующего воспроизведения в заданной ситуации межкультурного иноязычного общения (далее МИО).

Для осуществления процессов методического отбора и организации УРМ необходимо руководствоваться рядом принципов, под которыми мы будем понимать «общие положения, исходные для решения проблемы в целом» [Пассов: 36]. Свое детальное описание принципы методического отбора и организации получили в работах Э.Г. Азимова, А.С. Будник, Д.В. Булатовой, Н.Д. Десяевой,

С.Ю. Дмитриевой, Е.С. Капиновой, Л.К. Мазуновой, И.Н. Митрюхиной, З.Н. Никитенко, В. В. Сафоновой, Т.С. Серовой, Т.В. Сидоренко, П.В. Сысоева, Е.Г. Таревой, А.Н. Щукина и др. Применительно к нашему исследованию наиболее значимыми можно считать такие принципы, как принцип межкультурного взаимодействия (Е.Г. Тарева, А.Н. Щукин, В.В. Сафонова, А.С. Будник, Н.Д. Десяева, С.Ю. Дмитриева), принцип функциональности (Т.С. Серова, Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин), принцип контрастивного сопоставления (Е.Г. Тарева), принцип аутентичности (Е.Г. Тарева, А.С. Будник, Л.К. Мазунова, Т.С. Серова, И.Н. Митрюхина, Р.Ф. Хасанова); принцип ситуативно-тематической организации материала (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин), принцип информационной ценности материала (А.С. Будник, Д.В. Булатова, Е.С. Капинова, Т.С. Серова, И.Н. Митрюхина), принцип бинарности дискурса (Л.К. Мазунова, Р.Ф. Хасанова, Е.Г. Тарева) и др.

Изучив эти работы и проанализировав описываемые в них принципы применительно к проблеме формирования МИКК, а также исходя из организации работы на занятии с УРМ, представленным в виде межкультурного дискурса [Черемисинова: 116], мы сводим все многообразие принципов к трем основным:

1. Принцип межкультурной направленности базируется на «культурно связанном соизучении иностранного и родного языков, осознанности психологических процессов, связанных с межкультурным общением» [Тарева: 53], и, таким образом, определяет наполнение УРМ социокультурной информацией о родной стране и стране изучаемого языка, а также дает предпосылки для их дальнейшего межкультурного сопоставления в плане методической организации для достижения межкультурного взаимопонимания и взаимодействия.

2. Функциональный принцип выделен нами, исходя из подхода к межкультурному дискурсу (далее МД) как к самостоятельной функциональной единице содержания образования. Такой дискурс призван выполнять функции сообщения социокультурной информации, воздействия на субъекта МИО в реальном времени, взаимодействия с ним в ходе мыслительных операций по сопоставлению с родной культурой. Данный принцип нацелен на достижение нормального функционирования субъектов в системе межкультурных отношений. Здесь методические отбор и организация материала определяются целью практического овладения ИЯ

в соответствии с коммуникативными намерениями, лежащими в основе высказывания.

3. Принцип учебно-познавательной направленности также является значимым для преподавателя, так как при отборе и организации мы ведем речь об учебном речевом материале, который, прежде всего, преследует образовательную цель и направлен на формирование МИКК [Черемисинова: 113]. Использование такого УРМ призвано способствовать более легкому, но при этом эффективно восприятию и запоминанию информации, поддержанию высокого уровня мотивации в освоении нового материала, а также стремлению к познанию своей и чужой культуры.

Названные принципы применимы как к процессу методического отбора, так и к процессу методической организации УРМ. Подчеркнем, что все принципы мы разделили на группы универсальных и вариативных в соответствии с необходимостью их учета при отборе и организации. Такое деление призвано сигнализировать преподавателю, какие принципы необходимо учитывать при методическом отборе и организации любого текста, а какие могут учитываться выборочно в соответствии с задачами обучения. Так, к универсальным принципам мы отнесли функциональный и принцип межкультурной направленности, а к вариативной – принцип учебно-познавательной направленности, который включает большой спектр вариаций в отбираемом и организуемом преподавателем УРМ.

Каждый из названных принципов находит воплощение в критериях, которыми руководствуется преподаватель при методическом отборе и организации УРМ. Рассмотрим эти критерии поэтапно, согласно выделенным принципам.

К критериям методического отбора принципа межкультурной направленности мы отнесли культурологическую ценность отобранного УРМ, достоверность и непредвзятость представленной в нем информации.

Учет критерия культурологической ценности УРМ проявляется в ценностном смысле и ценностной значимости отбираемых текстов для формирования адекватных представлений об истории, культуре, социальном устройстве родной страны и страны изучаемого языка. При отборе такого УРМ также будет учитываться жанрово-стилевое разнообразие текстов, так как важную роль играет возможность для студентов поработать на занятии с текстами различных стилей и жанров.

Таблица 1

Критерии методического отбора и организации принципа межкультурной направленности

Принципы	Критерии	
	отбора	организации
Межкультурной направленности	1) культурологическая ценность материала; 2) достоверность и непредвзятость информации	1) бинарная организация текстов; 2) сравнение и дифференциация реалий взаимодействующих культур

Достоверность информационного наполнения особенно актуальна в настоящее время, так как большинство ценных аутентичных материалов берется из Интернета. Использование достоверной информации без субъективной оценки третьих лиц способствует формированию правильного представления об особенностях культуры субъектов МИО, развитию эмпатии и толерантности к иной культуре и в итоге ведет к пониманию этих особенностей и уважительному отношению к ним. Достоверность материалов, в свою очередь, тесно связана с критерием *непредвзятости информации*, учет которого при отборе снижает опасность сформировать у студентов стереотипные или искаженные представления о культуре субъектов МИО.

Обозначив основные критерии отбора, перейдем к критериям организации УРМ, входящим в принцип межкультурной направленности дискурса. Прежде всего, это критерий *бинарности текстов*. Для продуктивного осуществления межкультурного взаимодействия субъектами разных культур необходимо учитывать особенности каждой из них. При этом знания о родной культуре субъектов общения также исключительно важны для ее носителей, так как зачастую являются неосознаваемыми, не могут адекватно анализироваться и, соответственно, не могут представлять устойчивую базу для преломления через нее фактов иноязычной культуры и ее принятия. В связи с этим мы берем за основу идею бинарности текстов [Мазунова: 150] и определяем ее как универсальную для всех отобранных нами текстов. Организованные в соответствии с этим критерием тексты будут представлять собой совокупность двух текстов, репрезентирующих особенности взаимодействующих культур и объединенных общей темой, проблемой, примерно равным объемом и сходными жанровыми признаками.

Идея бинарности текстов является, как нам представляется, отражением билингвизма и бикультурности. Последние исследования [Мильруд, Максимова: 185] свидетельствуют в пользу такого «переключения кодов» на занятии по ИЯ. Современные научно-экспериментальные разработки доказывают тенденцию к созданию нового, билингвального направления в методике преподавания, которое призвано оказывать положительное влияние, в частности, на культурное самоопределение и самосознание обучающихся, участвуя в формировании их личностной идентичности.

Критерий *сравнения и дифференциации реалий* взаимодействующих культур мы также считаем необходимым при методической организации отбранного УРМ, который должен предоставлять возможность для сравнения особенностей родной и иноязычной культуры, а также их дифференциации. Организованный таким образом УРМ способствует более легкому усвоению межкультурно ориентированной информации и представляет возможность взглянуть на проблему глазами представителя иной культуры, что, в свою очередь, способствует развитию эмпатии и толерантности обучающихся.

Наряду с принципом межкультурной направленности и его критериями важно остановиться также на функциональном принципе, критерии отбора и организации которого представлены в таблице 2.

Как видно из таблицы, функциональный принцип воплощается в таких критериях отбора, как ситуативности и диалогичности УРМ. Под *ситуативностью* мы будем понимать способность дискурса представлять ситуации различных сфер и тем общения, которые призваны оказывать влияние на последующее поведение субъекта общения. Дискурс «провоцируется» такими ситуациями и их «отражает... Именно ситуация, вызывая определенную реакцию, создает мотив и интенцию для порождения текста» [Красных: 55]. Согласно мнению Е.И. Пассова, ситуативность дискурса определяется его содержательностью, проблемностью, отношением субъекта к проблеме и его речевой функцией. Учет всех перечисленных компонентов при отборе УРМ определяет его ситуативность и является обязательным.

Логичным сопровождением критерия ситуативности при отборе материала можно считать такой критерий его организации, как *наличие различных точек зрения на проблему* в рамках одного дискурса, что приближает его к реальной жизни. Представление различных точек зрения помогает взглянуть на проблему с различных позиций, зачастую – примерив на себя роль другого субъекта МИО, что способствует достижению лучшего взаимопонимания между ними, развитию эмпатии, а также более объективному видению проблемы.

Вторым критерием методического отбора УРМ с целью формирования МИКК выступает критерий *диалогичности*, который проявляется в способности УРМ быть предметом для обсуждения и дискуссии между субъектами МИО. Под диалогично-

Таблица 2

Критерии методического отбора и организации функционального принципа

Принципы	Критерии	
	отбора	организации
Функциональный	1) ситуативность материала; 2) диалогичность материала	1) наличие различных точек зрения на проблему; 2) незавершенность дискурса

стью вслед за Л.В. Дускаевой мы будем понимать «выражение в речи взаимодействия двух или нескольких смысловых позиций, многоголосия общения с целью достижения эффективности коммуникации...» между субъектами МИО [Семерджиди: 158]. Отобранный в соответствии с данным критерием материал должен иметь коммуникативную ценность, служить примером корректного ведения межкультурной коммуникации либо служить стимулом, отправной точкой для самостоятельного порождения речи обучающимися.

Реализация критерия диалогичности прослеживается, на наш взгляд, в таком критерии организации, как *незавершенность*. Подобная характеристика дискурса встречается в исследованиях современных авторов [Липатова: 289] и может быть учтена при организации УРМ социо- и межкультурной направленности. Незавершенность МД предоставляет читателю свободу в анализе полученной информации, стимулирует появление у субъекта общения определенной реакции на прочитанное, возникновение вопросов, мнений, обратной связи, что является проявлением диалогичности дискурса как для непосредственного, так и для опосредованного МИО.

Напомним, что вышеперечисленные критерии будут считаться универсальными и обязательными для отбора и организации каждого дискурса. Что касается содержания критериев **принципа учебно-познавательной направленности**, то оно будет варьироваться в зависимости от целей, задач и содержания образования, психологических особенностей самих обучающихся, их личностных и субъективных характеристик, уровня обученности и обучаемости. Обратимся теперь к этому принципу и перечислим его критерии методического отбора и организации:

- а) критерий системности частей МД,
- б) критерий оптимальности восприятия УРМ,
- в) критерий посильности в освоении материала.

Данные критерии принципа учебно-познавательной направленности являются едиными как

для методического отбора, так и для организации УРМ, так как каждый из них уточняется с точки зрения и того и другого процесса. Опишем теперь подробнее каждый из критериев.

Первостепенную роль в рамках данного принципа мы отводим *критерию системности*, под которым будем понимать видение МД как системы, характеризующейся единством ее содержательных компонентов при их возможной самостоятельности и вариативности для конкретных условий обучения. Критерий системности позволяет нам представить МД как систему, состоящую из блока бинарных текстов и методического блока, которые в совокупности направлены на достижение цели по формированию МИКК.

Критерий оптимизации восприятия УРМ базируется на выделении двух групп дискурсов: для чтения и для аудирования. При отборе УРМ в данном случае мы будем ориентироваться на задачи, стоящие перед преподавателем, а также на то, какой из видов преподнесения информации окажется наиболее эффективным и уместным при работе с конкретной темой. В этом же проявляется и его организация, так как один и тот же УРМ может быть доступен как в виде текста для чтения, так и в виде аудио/видео-записи, и только от преподавателя будет зависеть, каким из способов он преподнесет его на уроке.

Отражением принципа учебно-познавательной направленности может выступать также *критерий посильности в освоении материала*, то есть то, каким образом и с учетом каких особенностей УРМ может стать посильным для его успешного освоения. Очевидно, что при отборе и организации УРМ будут учитываться объем дискурса, его языковая сложность, а также степень аутентичности как в плане оформления дискурса, так и в функциональном плане.

Подводя итог описанию принципов и реализующих их критериев методического отбора и организации УРМ для формирования МИКК, представим все названные классификации в сводной таблице 3.

Таблица 3

Принципы и критерии методического отбора и организации УРМ для формирования МИКК

Принципы		Критерии	
		отбора	организации
Универсальные	Межкультурной направленности	1) культурологическая ценность материала; 2) достоверность и непредвзятость информации	1) бинарная организация текстов; 2) сравнение и дифференциация реалий взаимодействующих культур
	Функциональный	3) ситуативность материала; 4) диалогичность материала	3) наличие различных точек зрения на проблему; 4) незавершенность дискурса
Вариативные	Учебно-познавательной направленности	5) критерий системности частей МД; 6) критерий оптимизации восприятия учебного речевого материала; 7) критерий посильности в освоении материала	

Из таблицы видно, что учет каждого из принципов достигается путем использования преподавателем комплекса всех критериев методического отбора и организации универсального блока с вариативным применением критериев принципа учебно-познавательной направленности.

Системный учет представленных принципов и разработанных на их основе критериев будет проводиться нами в ходе опытно-экспериментальной проверки на этапах методического отбора и организации УРМ, а также на этапе его внедрения в учебный процесс у студентов старших курсов языкового вуза. Следование в этом направлении призвано способствовать более эффективному формированию обучающихся МИКК, необходимой для их развития как субъектов успешного межкультурного иноязычного общения.

Список литературы

Красных В.В. От концепта текста и обратно (к вопросу о психолингвистике текста) // Вестник Московского университета. Сер. 9, Филология. 1998. № 1. С. 53–70.

Куклина С.С. Средства организации учебной деятельности школьников по освоению иноязычной коммуникативной компетенции // Преподаватель XXI век. 2018. № 1-1. С. 198–207.

Куклина С.С., Черемисинова И.С. Межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция как основа обучения иноязычному общению в вузе // Язык и культура. 2018. № 41. С. 255–270.

Липатова А.П. От дискурса к тексту и обратно: к вопросу о фольклорном текстообразовании // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2012. № 638. С. 288–299.

Мазунова Л.К. Письмо как способ и средство сохранения фенотипа «человек культурный». М.: Наука, 2006. 304 с.

Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Учебный билингвизм: вчера, сегодня и завтра // Язык и культура. 2017. № 37. С. 185–204.

Пассов Е.И. Основные вопросы обучения иноязычной речи. Воронеж: Воронежский государственный педагогический институт, 1976. Ч. 2. 164 с.

Семерджиди В.Н. Диалогичность дидактических текстов (на материале русского и английского языков) // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009. № 2. С. 158–162.

Тарева Е.Г. Межкультурное иноязычное образование. Лингводидактические стратегии и тактики / отв. ред. Е.Г. Тарева. М.: Логос, 2014. 232 с.

Черемисинова И.С. Межкультурный дискурс как учебный речевой материал для формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся лингвистического

вуза // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 3. С. 110–119.

Erlach C., Tröndle P., Ertl B., Stegmann K., Haibach C. & Mandl H. (2000) TuBI – ein virtuelles Seminar zur Text- und Bildgestaltung im Internet (Praxisbericht Nr. 23). München, Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

References

Krasnyh V.V. *Ot koncepta teksta i obratno (k voprosu o psiholingvistike teksta)* [From text concept and back (revisiting the text's psycholinguistics)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 9, Filologija* [Moscow University Bulletin. Series 9, Philology], 1998, № 1, pp. 53–70. (In Russ.)

Kuklina S.S. *Sredstva organizacii uchebnoj dejatel'nosti shkol'nikov po osvoeniju inojazychnoj kommunikativnoj kompetencii* [Means of organizing the educational activities of school children for developing foreign-language communicative competences]. *Prepodavatel' XXI vek* [Teacher XXI century], 2018, № 1-1, pp. 198–207. (In Russ.)

Kuklina S.S., Cheremisinova I.S. *Mezhkul'turnaja inojazychnaja kommunikativnaja kompetencija kak osnova obuchenija inojazychnomu obshheniju v vuze* [Intercultural foreign language communicative competence as the basis of teaching foreign language communication in universities]. *Jazyk i kul'tura* [Language and Culture], 2018, № 41, pp. 255–270. (In Russ.)

Lipatova A.P. *Ot diskursa k tekstu i obratno: k voprosu o fol'klornom tekstoobrazovanii* [From discourse to text and back: Some aspects of folklore text formation]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki* [Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities], 2012, № 638, pp. 288–299. (In Russ.)

Mazunova L.K. *Pis'mo kak sposob i sredstvo sohraneniya fenotipa «chelovek kul'turnyj»* [Writing as the method and the aid of saving of phenotype “A cultured man”]. Moscow, Nauka Publ., 2006, 304 p. (In Russ.)

Mil'rud R.P., Maksimova I.R. *Uchebnyj bilingvizm: vchera, segodnja i zavtra* [Learner bilingualism: yesterday, today and tomorrow]. *Jazyk i kul'tura* [Language and Culture], 2017, № 37, pp. 185–204. (In Russ.)

Passov E.I. *Osnovnye voprosy obuchenija inojazychnoj rechi* [Basic questions about teaching of foreign-language speaking]. Voronezh, Voronezh State Pedagogical Institute, 1976, part 2, 164 p. (In Russ.)

Semerdzhid V.N. *Dialogichnost' didakticheskikh tekstov (na materiale russkogo i anglijskogo jazykov)* [The category of dialogism in didactic texts in Russian and English textbooks]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Lingvistika i*

mezukul'turnaja kommunikacija [Proceedings of the Voronezh State University. Series: Linguistics and intercultural communication], 2009, № 2, pp. 158–162. (In Russ.)

Tareva E.G. *Mezukul'turnoe inozazychnoe obrazovanie. Lingvodidakticheskie strategii i taktiki* [Cross-cultural foreign language education. Linguodidactical strategies and tactics]. Moscow, Logos Publ., 2014, 232 p. (In Russ.)

Cheremisinova I.S. *Mezukul'turnyj diskurs kak uchebnyj rechevoj material dlja formirovanija mezukul'turnoj inozazychnoj kommunikativnoj kompetencii u obuchajushhhsja lingvisticheskogo vuza* [Intercultural discourse as the learning speech material for formation of the intercultural foreign language communicative competence of university student]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2019, № 3, pp. 110–119. (In Russ.)

Секованов Валерий Сергеевич
Костромской государственный университет
Ивков Владимир Анатольевич
Костромской государственный университет
Рыбина Лариса Борисовна
Костромская государственная сельскохозяйственная академия
Собашко Юлия Александровна
Костромской государственный университет

**ВЫПОЛНЕНИЕ МАТЕМАТИКО-ИНФОРМАЦИОННОГО ЗАДАНИЯ
«ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ РАЦИОНАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ
КОМПЛЕКСНОЙ ПЕРЕМЕННОЙ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Многоэтапные математико-информационные задания для студентов являются некоей творческой лабораторией, в которой они проявляют свои способности не только как математики, но и как программисты и художники. Поэтапное выполнение исследований динамики функций комплексных переменных и их визуализация способствуют развитию креативности студентов и формированию умений и навыков в области математического анализа и программирования. В данной статье рассматривается многоэтапное математико-информационное задание, которое является специально составленной последовательностью задач, упражнений, проблем и дидактических ситуаций.

Ключевые слова: математико-информационное задание, динамика рациональной функции, функция комплексной переменной, неподвижная точка, бассейн притяжения, заполняющее множество, креативность

Информация об авторах: Секованов Валерий Сергеевич, доктор педагогических наук, профессор, Костромской государственный университет, профессор кафедры прикладной математики и информационных технологий, г. Кострома, Россия

E-mail: Sekovanovvs@yandex.ru

Ивков Владимир Анатольевич, кандидат экономических наук, доцент, Костромской государственный университет, доцент кафедры прикладной математики и информационных технологий, г. Кострома, Россия

E-mail: ivkov_wa@mail.ru

Рыбина Лариса Борисовна, кандидат философских наук, Костромская государственная сельскохозяйственная академия, доцент кафедры высшей математики, п. Караваево, Костромская область, Россия

E-mail: larisa.rybina.2014@mail.ru

Собашко Юлия Александровна, кандидат технических наук, доцент кафедры высшей математики, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия

E-mail: kgtu-sobashko-ya@mail.ru

Дата поступления статьи: 04.10.2020

Для цитирования: Секованов В.С., Ивков В.А., Рыбина Л.Б., Собашко Ю.А. Выполнение математико-информационного задания «Исследование динамики рациональных функций комплексной переменной» как средство развития креативности студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 187-195. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-187-195>

Valeriy S. Sekovanov
Kostroma State University

Vladimir A. Ivkov
Kostroma State University

Larisa B. Rybina
Kostroma State agricultural Academy

Yuliya A. Sobashko
Kostroma State University

**PERFORMING A MATHEMATICAL AND INFORMATIONAL TASK
“RESEARCH OF THE DYNAMICS OF RATIONAL FUNCTIONS
OF A COMPLEX VARIABLE” AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS’ CREATIVITY**

Multi-stage math and information tasks for students are a kind of creative laboratory in which they show their abilities not only as mathematicians, but also as programmers and artists. Stepwise research on the dynamics of functions of complex variables and their visualisation contribute to the development of students’ creativity and the formation of skills in the field of mathematical analysis and programming. This article deals with a multi-stage mathematical and informational task, which is a specially composed sequence of tasks, exercises, problems and didactic situations.

Keywords: mathematical information task, dynamics of rational function, function of complex variable, fixed point, pool of attraction, filling set, creativity

Information about the authors: Valeriy S. Sekovanov, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia

E-mail: Sekovanovvs@yandex.ru

Vladimir A. Ivkov, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia

E-mail: ivkov_wa@mail.ru

Larisa B. Rybina, Candidate of Philosophical Sciences, Kostroma State Agricultural Academy, Karavayevo, Kostroma district, Kostroma Region, Russia

E-mail: larisa.rybina.2014@mail.ru

Yuliya A. Sobashko, Candidate of Technical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia

E-mail: kgtu-sobashko-ya@mail.ru

Article received: October 4, 2020

For citation: Sekovanov V.S., Ivkov V.A., Rybina L.B., Sobashko Yu.A. Performing a mathematical and informational task “Research of the dynamics of rational functions of a complex variable” as a means of developing students’ creativity. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 187-195 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-187-195>

Креативность как способность к творчеству является одной из важнейших составляющих творческой личности, способной решать широкий спектр задач, которые ставит информационное общество. Это важное качество обеспечивает приспособление индивида к быстро меняющимся условиям жизни, является залогом успеха личности в профессиональной деятельности [Чебунькина: 217; Секованов, 2016б: 189; Катержина: 24].

Большую роль в развитии этого важного качества играет выполнение обучающимися многоэтапных математико-информационных заданий (ММИЗ) [Секованов, 2016а: 213; Секованов, 2013б: 155; Секованов, 2017: 140].

Мы рассмотрим многоэтапное математико-информационное задание (ММИЗ), которое является специально составленной последовательностью задач, упражнений, проблем и дидактических ситуаций, которые соединяют друг с другом:

- а) различные виды творческой математической деятельности;
- б) создание художественных композиций с помощью фракталов;
- в) проведение компьютерных экспериментов;
- г) проведение лабораторных работ по математике;
- д) поиск информации в Интернете;
- е) креативные качества студентов.

Многоэтапное математико-информационное задание является лабораторией формирования креативности для обучаемых. При их выполнении у студента развивается интеллект, конвергентное и дивергентное мышление, вырабатывается умение прогнозировать результаты математической деятельности, развиваются рефлексивные способности, толерантность к неизвестности, неопределенности и новизне, мотивация к предмету, формируются эстетические и нравственные качества.

ММИЗ является для студентов творческой лабораторией, поскольку при его выполнении они выступают в роли математиков, программистов, компьютерных художников и пользователей локальных и глобальных сетей.

В данной статье предлагается многоэтапное математико-информационное задание, связанное с решением задач голоморфной динамики, находящей в настоящее время многочисленные приложения (рис. 1).

Развитию креативности, многоэтапными математико-информационными заданиями голоморфной динамики посвящены многочисленные работы, в т.ч. [Секованов 2012а: 153; Секованов 2012а: 23; Секованов 2012б; Секованов 2007].

На наш взгляд, положительную роль при развитии креативности студентов окажет выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Исследование динамики семейства рациональных функций», состоящего из четырех этапов. При выполнении каждого этапа у студента формируются креативные качества и повышается мотивация к изучению математики и программирования [Секованов 2018: 144; Секованов 2016в: 143; Секованов 2013в].

Следует отметить, что большинство предлагаемых задач в данном ММИЗ нестандартны, решения их требуют от студента проявления толерантности к новизне, оригинальности мышления – важнейших креативных качеств. Исследование бассейнов притяжения неподвижных точек, как аналитическими методами, так и с помощью компьютерных экспериментов, развивает гибкость мышления студента – важного креативного качества. И, наконец, выдвижение гипотез и их проверка нацелены на развитие креативного качества – интуитивного мышления. Следует отметить, что множества Жюлиа являются одними из самых красивых математических объектов. При выполнении данного ММИЗ студент является одновременно математиком, программистом и компьютерным художником, что позитивно влияет на развитие его креативности.

Этап 1. Процесс итерирования функций применяется достаточно часто. Студенты знакомятся с данным методом при решении нелинейных уравнений, изучении оператора сжатия, при доказательстве теоремы о существовании и единственности решения дифференциального уравнения и изуче-

нии других вопросов. Однако на данном этапе они встречаются с новыми типами задач, связанных с понятием итерация.

Пусть мы имеем $f(z)$ – некоторую функцию. Положим $f^{(n)}(z) = f(f^{(n-1)}(z))$, $n = 1, 2, \dots$, где $f^{(n)}(z)$ означает взятие n -й итерации функции $f(z)$. Например если $f(z) = z^2$, то $f^{(n)}(z) = z^{2^n}$. Для развития гибкости мышления студенту целесообразно провести вычисления, используя как математические методы, так и компьютерные эксперименты.

Пусть $f(z)$ – полином комплексной переменной. Множество Жюлиа для $f(z)$, обозначаемое $J(f)$, определяется как $J(f) = \partial\{z : f^{(n)}(z) \rightarrow \infty, n \rightarrow \infty\}$, где ∂ – граница области притяжения бесконечности. Таким образом множество Жюлиа является границей бассейна притяжения неподвижной притягивающей точки $z = \infty$.

Под заполняющим множеством Жюлиа мы будем понимать те множества, орбита точек которых поймана.

На примере рассмотренной выше функции $f(z) = z^2$ студенту полезно построить заполняющее множество Жюлиа и множество Жюлиа двумя способами:

- 1) используя аналитические методы;
- 2) используя компьютерную программу.

Данный подход нацелен на развитие гибкости мышления студента и усиление его мотивации к информационным и коммуникационным технологиям (ИКТ).

Рассмотрим заполняющие множества Жюлиа на примере полиномов второй степени. Студенты с помощью выдвижения гипотез и их проверки должны показать, что точки, не принадлежащие заполненному множеству Жюлиа, будут являться элементами бассейна притяжения неподвижной точки $z = \infty$. Начать следует с рассмотренной выше функции $f(z) = z^2$. Здесь студенты рассматривают различные точки и исследуют их орбиты, выдвигая гипотезу: если модуль точки z больше единицы, то ее орбита будет стремиться к ∞ . Если же



Рис. 1. Схема многоэтапного математико-информационного задания



Рис. 2. Заполняющее множество Жюлиа для функции $f(z) = z^2 + 0,4 + 0,2i$



Рис. 3. Заполняющее множество Жюлиа для функции $f(z) = z^2 - 0,24251 + 0,8271i$



Рис. 4. Заполняющее множество Жюлиа для функции $f(z) = z^2 - 0,25$

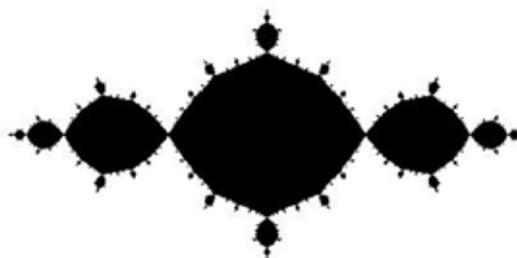


Рис. 5. Заполняющие множества Жюлиа для функции $f(z) = z^2 - 1$

модуль точки z меньше единицы, то орбита такой точки будет стремиться к нулю.

Далее студентам предлагается построить множества Жюлиа для различных квадратичных функций. Выдвигая гипотезы и проводя их проверку, студенты уточняют бассейны притяжения неподвижных точек и, используя компьютерную программу, строят множества Жюлиа (рис. 2–5), что указывает им на важность интеграции математики и программирования и вырабатывается креативное качество – толерантность к новизне.

Приведем примеры множеств Жюлиа (рис. 2–5).

Студентам полезно пояснить действие алгоритма построения заполняющего множества Жюлиа:

1) находим его n -ю итерацию $f^{(n)}(z)$ (обычно достаточно взять $n=20$) на комплексной плоскости (ее имитирует монитор компьютера).

2) точка z отмечается черным цветом, если ее орбита $z \rightarrow z_1 \rightarrow z_2 \rightarrow \dots \rightarrow z_n \rightarrow \dots$ ограничена (для ограниченности орбиты достаточно, чтобы было $|z_n| \leq 4$).

3) в противном случае данная точка пропускается и исследуется следующая точка комплексной плоскости. Процесс закончится тогда, когда будет исследована орбита каждой точки видимой части экрана компьютера.

Далее следует предложить студентам задачи:

- а) выявить заполняющие множества Жюлиа для функций $f(z) = z^3$ и $h(z) = z^4$;
- б) построить множества Жюлиа для данных функций;
- в) провести анализ действий, выполненных в пунктах а) – б).

Этап 2. Для студентов понятие «бассейн притяжения» является новым. Здесь полезно выяснить сначала как ведут себя орбиты точек простейшей функции $f(z) = z^2$. После проведенных действий следует дать определение:

бассейном притяжения точки x_0 для отображения f называется множество

$$A_f(x_0) = \{x \in \mathbb{C}, f^n(x) \rightarrow x_0, n \rightarrow \infty\}$$

Бассейн притяжения цикла – есть объединение бассейнов притяжения всех точек этого цикла.

В качестве примера рассмотрим алгоритм построения бассейнов притяжения неподвижных точек применительно к рациональной функции

$$f(z) = \frac{z^3}{1-z^2}. \text{ Студенты должны проводить действия по следующей схеме:}$$

1) находят неподвижные точки данной функции при решении уравнения $f(z) = z$. После несложных вычислений получаются три неподвижные точки:

1) находят неподвижные точки данной функции при решении уравнения $f(z) = z$. После несложных вычислений получаются три неподвижные точки:

$$z_1 = 0, z_2 = \frac{1}{\sqrt{2}}, z_3 = -\frac{1}{\sqrt{2}};$$

2) определяют характер неподвижных точек и находят производную данной функции $f'(z) = \frac{3z^2 - 4z^4}{1 - z^2}$, вычисляют ее значения в точках $f'(z_1) = 0, f'(z_2) = 6, f'(z_3) = 6$, и делают вывод, что точка z_1 – притягивающая, а точки z_2 и z_3 – отталкивающие;

3) разрабатывают алгоритм построения бассейна притяжения неподвижной притягивающей точки $z_1 = 0$; описывают основной модуль алгоритма, определяют функцию:

```
function fx(z: complex): complex;
begin
fx := z*z*z/(1-z*z);
end.
```

Далее рассматривают точку комплексной плоскости c и вычисляют наперед заданное число итераций $iter$ функции $f(z) = \frac{z^3}{1 - z^2}$ в точке c .

```
for i:=1 to width do
for j:=1 to height do begin
c := (x_min + i * dx, y_min + j * dy);
try
for k:=1 to iter do c := fx(c);
kef := power(c.real, 2) + power(c.imaginary, 2);
if(abs(kef)<1) then
setpixel(i,j, clblack);
except
end;
end;
```

Если квадрат модуля вычисленной итерации $f^{(iter)}(z)$ меньше единицы, то данную точку закрашивают в черный цвет (она принадлежит бассейну



Рис. 6. Бассейн притяжения точки z_1 функции

$$f(z) = \frac{z^3}{1 - z^2}$$

ну притяжения). В противном случае данная точка пропускается и рассматривается другая точка комплексной плоскости;

4) строят бассейн притяжения точки $z_1 = 0$, состоящий из точек черного цвета (рис. 6).

Следует отметить, что при выполнении данного этапа студент мыслит как логически, так и образно, исследует объект аналитическими методами с использованием ИКТ.

Для развития важнейшего креативного качества – гибкости мышления – студентам полезно построить бассейн притяжения точки z_1 функции

$$f(z) = \frac{z^3}{1 - z^2},$$
 используя математический пакет.

Этап 3. Для развития интуитивного мышления студенту ставится вопрос: будет ли точка из бассейна притяжения периодической? Сначала студент будет выдвигать различные гипотезы, осуществлять их проверку. После проведенных исследований он доказывает, что каждая точка, принадлежащая бассейну притяжения, не является периодической.

Доказательство. Предположим противное. То есть то, что существует точка $z \neq z_0$ периода $n \in N$. Тогда будем иметь: $f^{(n)}(z) = z$. Пусть $k \in N$. Нетрудно заметить, что будет выполняться равенство (1):

$$f^{(kn)}(z) = z \tag{1}$$

Поскольку $\lim_{n \rightarrow \infty} f^{(n)}(z) = z_0$, то равенство (1) невозможно.

Согласно лемме, ни одна конечная точка бассейна притяжения комплексной плоскости не является периодической. Здесь студентам следует предложить обосновать данное утверждение.

Рассмотрим теперь функцию $f_1(z) = \frac{z}{1 - 2z}$.

Найдя неподвижные точки функции $f_1(z)$, решая уравнение $\frac{z}{1 - 2z} = z$, студенты убеждаются, что

точка $z = 0$ является единственной неподвижной точкой данной функции. Далее они показывают, что данная неподвижная точка – нейтральная. Действительно, $(f_1(z))' = \frac{1}{(1 - 2z)^2}$ и $f_1'(0) = 1$.

Затем студенты находят итерации функции $f_1(z)$:

$$f_1^{(2)}(z) = \frac{\frac{z}{1 - 2z}}{1 - 2 \frac{z}{1 - 2z}} = \frac{z}{1 - 4z},$$

$$f_1^{(3)}(z) = \frac{\frac{z}{1 - 4z}}{1 - 2 \frac{z}{1 - 4z}} = \frac{z}{1 - 6z}, \dots$$

Взяв несколько точек комплексной плоскости, они убеждаются, что их орбита стремится к нулю и, развивая интуитивное мышление, вновь выдвигают гипотезу: для каждой конечной точки комплекс-

ной плоскости ее орбита стремится к нулю. Следующим шагом является проверка истинности данной гипотезы. Используя метод математической индукции, студенты получают: $f_1^{(n)}(z) = \frac{z}{1-2nz}$, а, следовательно, $\lim_{n \rightarrow \infty} f_1^{(n)}(z) = \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{z}{1-2nz} = 0$.

Здесь полезно со студентами провести компьютерный эксперимент с помощью несложной программы, подтверждающей равенство нулю предела n -й итерации функцию $f_1(z) = \frac{z}{1-2z}$ при любом выборе числа z .

```
uses crt, GraphABC;
var i, n: integer; var z, y: complex;
begin
  readln(n); z:=(2,1); clrScr;
  for i:=1 to n do
  begin
    y:=(z)/(1-2*z);z:=y;
    writeln(y)
  end;
end.
```

Таким образом, бассейном притяжения неподвижной точки $z = 0$ является вся комплексная плоскость (черный цвет рис. 7), а границей бассейна притяжения согласно Минлор [Минлор] будет множество Жюлиа, совпадающее с пустым множеством.

Рассмотрим теперь функцию $f_2(z) = \frac{z^2}{1-2z^2}$.

Положим $\omega = \phi(z) = \frac{1}{z}$ и $g(\omega) = \omega^2 - 2$. Покажем, что $g = \phi \circ f_2 \circ \phi^{-1}$. Действительно, $z = \phi^{-1}(\omega) = \frac{1}{\omega}$

имеем $f_2 \circ \phi^{-1}(\omega) = \frac{\left(\frac{1}{\omega}\right)^2}{1-2\left(\frac{1}{\omega}\right)^2} = \frac{1}{\omega^2-2}$. Далее

имеем $\phi \circ f_2 \circ \phi^{-1} = g(\omega)$, что и требовалось доказать. То есть мы имеем $g(\omega) = \frac{1}{f_2\left(\frac{1}{\omega}\right)} = y$. Найдем вторую итерацию функции $g(\omega)$. Имеем:



Рис. 7. Бассейн притяжения неподвижной точки

$$z = 0 \text{ функции } f_1(z) = \frac{z}{1-2z}$$

$$g^{(2)}(\omega) = \frac{1}{f_2\left(\frac{1}{f_2\left(\frac{1}{\omega}\right)}\right)} = \frac{1}{f_2\left(f_2\left(\frac{1}{\omega}\right)\right)} = \frac{1}{f_2^{(2)}\left(\frac{1}{\omega}\right)}$$

Используя метод математической индукции, получим (2)

$$g^{(n)}(\omega) = \frac{1}{f_2^{(n)}\left(\frac{1}{\omega}\right)} \quad (2)$$

Следуя [1] и используя (2), приведем схему доказательства, что для каждой точки $\omega \in \mathbb{C} \setminus [-2; 2]$, $g^{(n)}(\omega) \rightarrow \infty$.

Замечание. Здесь студентам предлагается провести пошаговое исследование. При выполнении первого шага им требуется проявить гибкость мышления, проводя сначала компьютерные эксперименты, а потом, проявляя оригинальность мышления, установить неожиданную связь между множествами \mathbb{S} – окружностью единичного радиуса с центром в начале координат и $[-2; 2]$ – отрезком

числовой прямой, при отображении $h(\omega) = \omega + \frac{1}{\omega}$.

На втором шаге студентам придется выдвигать гипотезы: внутренность \mathbb{S} отобразится на отрезок $[-2; 2]$ или его внешность $\mathbb{C} \setminus [-2; 2]$. На третьем шаге студентам полезно сначала показывать с помощью компьютерной программы, что предел $g^{(m)}(\omega)$, $\omega \in \mathbb{C} \setminus [-2; 2]$ может принимать при различных ω сколь угодно большие значения, а потом аналитически доказать выдвинутую гипотезу, что позитивно повлияет на мотивацию студента как к математике, так и к информационным и коммуникационным технологиям. И, наконец, вновь проводя компьютерные эксперименты и применяя аналитические методы, студент устанавливает включение $g([-2; 2]) \subseteq [-2; 2]$. Здесь полезно студентам предложить задачу: выполняется ли равенство $g([-2; 2]) = [-2; 2]$.

1) Замечаем сначала, что $z = h(w) = w + \frac{1}{w}$ отображает единичную окружность S радиуса 1 с центром в начале координат ($|w| = 1$) на отрезок $[-2; 2]$.

2) Замечаем, что, если $|w| > 1$, то $w + \frac{1}{w} \in \mathbb{C} \setminus [-2; 2]$. То есть внешность круга, ограниченного окружностью \mathbb{S} единичного радиуса с центром в начале координат отображается на внешность отрезка $[-2; 2]$.

3) Проверяется, что $g^{(m)}(\omega) = \omega^{2^m} + \frac{1}{\omega^{2^m}}$ и

$$\lim_{m \rightarrow \infty} (g^{(m)}(h(\omega))) = \lim_{m \rightarrow \infty} \left(\omega^{2^m} + \frac{1}{\omega^{2^m}} \right) = \infty.$$

4) Устанавливается, что $g([-2; 2]) \subseteq [-2; 2]$

В силу 1) – 4) делается заключение – множеством Жюлиа для рациональной функции является отрезок $[-2; 2]$.

Заметим, что множество Жюлиа для $g(\omega) = \omega^2 - 2$ не является фракталом и заполняющим множеством Жюлиа полинома $g(\omega) = \omega^2 - 2$ также будет отрезок $[-2; 2]$.

Пусть теперь z_0 – некоторое комплексное число, принадлежащее множеству $\mathbb{C} \setminus [-2; 2]$. Существует такое комплексное число ω_0 , что $\frac{1}{\omega_0} = z_0$ и

$\frac{1}{\omega_0} \in \mathbb{C} \setminus [-2; 2]$. Согласно равенству (2) будем иметь

$$\frac{1}{f_2^{(n)}\left(\frac{1}{\omega_0}\right)} \rightarrow \infty. \text{ Следовательно, } f_2^{(n)}\left(\frac{1}{\omega_0}\right) \rightarrow 0.$$

То есть $f_2^{(n)}(z_0) \rightarrow 0$. Резюмируя наше исследование, заключаем, что бассейном притяжения неподвижной точки $z = 0$ является множество $\mathbb{C} \setminus [-2; 2]$, а границей бассейна притяжения, согласно Минлор, [Минлор] будет множество Жюлиа, совпадающее с множеством $\mathbb{R} \setminus [-2; 2]$ (рис. 8).

Этап 4. Здесь следует указать студентам, что выявление бассейнов притяжения неподвижных точек аналитическими методами часто бывает затруднительным. Однако эффективным средством построения данных множеств являются компьютерные программы. Студенты должны разработать алгоритм построения бассейнов притяжения неподвижной точки $z = 0$ семейства рациональных функций $f_n(z) = \frac{z^n}{1-z^2}$. Здесь им необходимо воспользоваться алгоритмом, описанным при выполнении второго этапа (см. рис. 6).

При $n = 2$ получим бассейн притяжения неподвижной точки $z = 0$ (рис. 9, черный цвет).



Рис. 8. Бассейн притяжения функции

$$f_2(z) = \frac{z^2}{1-2z^2}$$

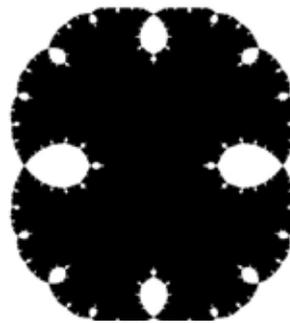


Рис. 9. Бассейн притяжения функции

$$f_2(z) = \frac{z^2}{1-z^2}$$



Рис. 10. Бассейн притяжения функции

$$f_4(z) = \frac{z^4}{1-z^2}$$



Рис. 11. Бассейн притяжения функции

$$f_{11}(z) = \frac{z^{11}}{1-z^2}$$

При $n = 4$ получим бассейны притяжения неподвижной точки $z = 0$ (рис. 10, черный цвет).

При $n = 11$ получим бассейн притяжения неподвижной точки $z = 0$ (рис. 11, черный цвет).

При исследовании бассейнов притяжения неподвижной точки $z = 0$ данного семейства функций студенты развивают важное креативное качество – интуитивное мышление, выдвинув гипотезу – при увеличении числа n бассейн притя-

жения неподвижной точки $z = 0$ функции

$$f_n(z) = \frac{z^n}{1-z^2}, \text{ будет приближаться к кругу.}$$

Полезно предложить следующую задачу: выявить хотя бы один бассейн притяжения точки $z = 0$ (рис. 3, 8–10) аналитическими методами.

Для повышения мотивации к занятиям по компьютерной графике и программированию студентам полезно задать домашнее задание: создать художественные композиции, используя рисунки 2–11 и компьютерные технологии.

Таким образом, при выполнении многоэтапного математико-информационного задания «Исследование динамики семейства рациональных функций» студенты развивают гибкость, оригинальность мышления, интуитивное мышление, толерантность к новизне и эстетические качества. Кроме того, они оказываются в роли математика, программиста, компьютерного художника, что позитивно влияет на развитие их креативности.

В заключении отметим, что мы начинаем практиковать написание ВКР студентом как разработку и выполнение ММИЗ, что, на наш взгляд, поможет ему глубже установить глубинные связи между отдельными темами диплома и способствовать развитию гибкости и критичности мышления – важнейших креативных качеств.

Список литературы

Катержина С.Ф., Собашко Ю.А. Задачно-модульное обучение при изучении дисциплины «Математический анализ» в вузе. Актуальные технологии преподавания в высшей школе: материалы научно-методической конференции / отв. ред. Г.Г. Сокова, Л.А. Исакова. Кострома: КГУ, 2019. С. 24–26.

Минлор Дж. Голоморфная динамика. Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2000. 320 с.

Пайген Х.-О., Рихтер П.Х. Красота фракталов. Образы комплексных динамических систем / Пер. с англ. М.: Мир, 1993. 176 с.

Секованов В.С., Бабенко А.С., Селезнева Е.М., Смирнова А.О. Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Дискретные динамические системы», как средство формирования креативности студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2016а. № 2. С. 213–217. (а)

Секованов В.С. Концепция обучения фрактальной геометрии в КГУ им. Н.А. Некрасова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2013а. № 5. С. 153–154. (а)

Секованов В.С. О множествах Жюлиа рациональных функций // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2012. № 2. С. 23–28. (а)

Секованов В.С. Обучение фрактальной геометрии как средство формирования креативности студентов физико-математических специальностей университетов: дис. ... докт. пед. наук. Кострома, 2007. 393 с.

Секованов В.С. Элементы теории фрактальных множеств. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2012. 208 с. (б)

Секованов В.С., Ивков В.А. Многоэтапное математико-информационное задание «Странные аттракторы» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Кострома: КГУ, 2013. № 5. С. 155–157. (б)

Секованов В.С., Миронкин Д.П. Изучение преобразования пекаря как средство формирования креативности студентов и школьников с использованием дистанционного обучения // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2013. №1. С. 190–195. (в)

Секованов В.С., Митенева С.Ф., Рыбина Л.Б. Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Топологическая и фрактальные размерности множеств» как средство развития креативности и формирования компетенций студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2017. № 2. С. 140–144.

Секованов В.С., Рыбина Л.Б., Березкина А.Е. О множествах Жюлиа функций, имеющих параболическую неподвижную точку // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественно-научных дисциплин. Кострома: КГУ, 2018. С. 144–150.

Секованов В.С., Смирнова А.О. Развитие гибкости мышления студентов при изучении структуры неподвижных точек полиномов комплексной переменной // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2016. № 3. С. 189–192. (б)

Секованов В.С., Фатеев А.С., Белоусова Н.В. Развитие гибкости мышления студентов при разработке алгоритмов построения дерева Фейгенбаума в различных средах // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2016. № 1. С. 143–147. (в)

Чебунькина Т.А., Катержина С.Ф., Собашко Ю.А. Необходимость входного контроля по математике в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2019. № 3. С. 217–221.

Reference

Katerzhina S.F., Sobashko Iu.A. Zadachno-modul'noe obuchenie pri izuchenii distsipliny "Matematicheskii analiz" v vuze. Aktual'nye tekhnologii prepodavaniia v vysshei shkole: materialy nauchno-

metodicheskoi konferentsii / otv. red. G.G. Sokova, L.A. Isakova [Task-modular training in the study of the discipline "Mathematical analysis" at the university. Actual technologies of teaching in higher education: materials of the scientific and methodological conference, ed. by G.G. Sokova, L.A. Isakova]. Kostroma: KGU, 2019, pp. 24–26. (In Russ.)

Minlor Dzh. *Golomorfnaia dinamika* [Holomorphic dynamics]. Izhevsk, NITs Reguliarnaia i khaoticheskaia dinamika Publ., 2000, 320 p. (In Russ.)

Paigen Kh.-O, Rikhter P.Kh. *Krasota fraktalov. Obrazy kompleksnykh dinamicheskikh sistem, per s angl* [The beauty of fractals. Images of complex dynamic systems, Trans. from English]. Moscow, Mir Publ., 1993. 176 p. (In Russ.)

Sekovanov V.S., Babenko A.S., Selezneva E.M., Smirnova A.O. *Vypolnenie mnogoetapnogo matematiko-informatsionnogo zadaniia "Diskretnye dinamicheskie sistemy", kak sredstvo formirovaniia kreativnosti studentov* [Fulfillment of a multi-stage mathematical and informational task "Discrete dynamic systems" as a means of forming students' creativity]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics]. 2016a, № 2, pp. 213–217. (In Russ.)

Sekovanov V.S. *Kontseptsiiia obucheniiia fraktal'noi geometrii v KGU im. N.A. Nekrasova* [The concept of teaching fractal geometry at the Nekrasov Kostroma State University]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova* [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University]. 2013a, № 5, pp. 153–154. (In Russ.)

Sekovanov V.S. *O mnozhestvakh Zhiulia ratsional'nykh funktsii* [Julia sets of rational functions]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University], 2012, № 2, pp. 23–28. (In Russ.)

Sekovanov V.S. *Obuchenie fraktal'noi geometrii kak sredstvo formirovaniia kreativnosti studentov fiziko-matematicheskikh spetsial'nostei universitetov*: dis. ... dokt. ped. nauk [Teaching fractal geometry as a means of forming the creativity of students of physical and mathematical specialties of universities: DSc thesis]. dis. ... dokt. ped. nauk. Kostroma, 2007, 393 p. (In Russ.)

Sekovanov V.S. *Elementy teorii fraktal'nykh mnozhestv* [Elements of the theory of fractal sets]. Kostroma, KGU im. N. A. Nekrasova Publ., 2012, 208 p. (In Russ.)

Sekovanov V. S., Ivkov V. A. *Mногоэтапное математико-информационное задание "Странные аттракторы"* [Multi-stage mathematics and informational task "Strange attractors"]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova* [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University], 2013, № 5, pp. 155–157. (In Russ.)

Sekovanov V. S., Mironkin D. P. *Izuchenie preobrazovaniia pekaria kak sredstvo formirovaniia kreativnosti studentov i shkol'nikov s ispol'zovaniem distantsionnogo obucheniiia* [Studying the transformation of the baker as a means of shaping the creativity of students and schoolchildren using distance learning]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova* [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University], 2013, № 1. pp. 190–195. (In Russ.)

Sekovanov V.S., Miteneva S.F., Rybina L.B. *Vypolnenie mnogoetapnogo matematiko-informatsionnogo zadaniia "Topologicheskaiia i fraktal'nye razmernosti mnozhestv" kak sredstvo razvitiia kreativnosti i formirovaniia kompetentsii studentov* [Fulfillment of a multi-stage mathematical and informational task "Topological and fractal dimensions of sets" as a means of developing creativity and forming students' competencies]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics]. 2017, № 2, pp. 140–144. (In Russ.)

Sekovanov V.S., Rybina L.B., Berezkina A.E. *O mnozhestvakh Zhiulia funktsii, imeiushchikh parabolicheskuiu nepodvizhnuiu tochku* [On Julia's sets of functions having a parabolic fixed point]. *Aktual'nye problemy prepodavaniia informatsionnykh i estestvenno-nauchnykh distsiplin* [Actual problems of teaching information and natural sciences]. Kostroma, KGU Publ., 2018, pp. 144–150. (In Russ.)

Sekovanov V.S., Smirnova A.O. *Razvitie gibkosti myshleniia studentov pri izuchenii struktury nepodvizhnykh toчек polinomov kompleksnoi peremennoi* [Development of students' flexibility of thinking when studying the structure of fixed points of complex variable polynomials]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics]. 2016, № 3, pp. 189–192. (In Russ.)

Sekovanov V.S., Fateev A.S., Belousova N.V. *Razvitie gibkosti myshleniia studentov pri razrabotke algoritmov postroeniia dereva Feigenbauma v razlichnykh sredakh* [Development of students' flexibility of thinking when developing algorithms for constructing a Feigenbaum tree in various environments]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics]. 2016, № 1, pp. 143–147. (In Russ.)

Chebun'kina T.A., Katerzhina S.F., Sobashko Iu.A. *Neobkhodimost' vkhodnogo kontroliia po matematike v vuze* [The need for entrance control in mathematics at the university]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics]. 2019, № 3, pp. 217–221. (In Russ.)

Воронцова Ольга Романовна
Костромской государственный университет
Чебунькина Татьяна Алексеевна
Костромской государственный университет

ОЦЕНКА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦВЕТОМАТРИЦЫ

В статье рассматривается психоэмоциональное состояние студентов при изучении модулей «Интегральное исчисление» и «Дифференциальные уравнения» в курсе высшей математики. Описаны факторы, влияющие на степень усвоения учебного материала первокурсниками, отмечены причины возникновения эмоционального (психологического) стресса. Исследование подтверждается эмпирическим описанием, которое проводилось с использованием методики «цветопись», впервые применённой для оценки психоэмоционального состояния первокурсников при изучении разделов курса высшей математики. Предложенная методика даёт возможность «увидеть» настроение студентов по каждой изучаемой теме модуля, проследить динамику эмоциональных состояний в коллективе по темам каждого модуля и общую картину настроений каждой личности в студенческой группе. Цветоматрица позволяет фиксировать эмоциональный отклик на события (для нас это модули курса) и выяснить, как его восприняли студенты, кто из них испытывает трудности. Изучение психоэмоционального состояния респондентов проводилось путем анкетирования, где авторов интересовало, как отражаются на самочувствии/настроении студентов изучаемые учебные материалы по теме «Интегральное исчисление» и «Дифференциальные уравнения». На основе проведенного анализа были определены наиболее сложные для изучения темы модулей, даны рекомендации по их возможным формам и методам преподавания.

Ключевые слова: цветовой тест, цветоматрица, психоэмоциональное состояние, первокурсник, высшая математика, образовательная среда, стресс

Информация об авторах: Воронцова Ольга Романовна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0527-6351>, кандидат технических наук, доцент, Костромской государственный университет, Кострома, Россия

E-mail: olga_voroncova_p@mail.ru

Чебунькина Татьяна Алексеевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0527-6351>, кандидат технических наук, доцент, Костромской государственный университет, Кострома, Россия

E-mail: bunkinata@mail.ru

Дата поступления статьи: 21.08.2020

Для цитирования: Воронцова О.Р., Чебунькина Т.А. Оценка психоэмоционального состояния студентов в процессе обучения высшей математике с использованием цветоматрицы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 196-202. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-196-202>

Ol'ga R. Vorontsova
Kostroma State University
Tat'yana A. Chebun'kina
Kostroma State University

ASSESSMENT OF STUDENTS' PSYCHOEMOTIONAL STATE IN THE PROCESS OF TEACHING HIGHER MATHEMATICS USING COLOUR MATRIX

The article deals with the psychoemotional state of students when studying the modules «Integral calculus» and «Differential equations» in the course of higher mathematics. The factors that affect the degree of assimilation of educational material by first-year students are described, and the causes of emotional (psychological) stress are noted. The study is confirmed by an empirical description, which was conducted using the «colour painting» technique, first used to assess the psychoemotional state of first-year students when studying sections of the higher mathematics course. The proposed method makes it possible to «see» the mood of students on each topic of the module, to track the dynamics of emotional states in the team on the topics of each module and the overall picture of the mood of each individual in the student group. Colour matrix allows recording the emotional response to events (for the authors of the article, these are modules of the course) and finding out how it was perceived by students, who of them is experiencing difficulties. The study of the psychoemotional state of respondents was conducted by means of a questionnaire, where the authors were interested in how the study materials on the topic «Integral calculus» and «Differential equations» affect the students' health/mood. Based on the analysis, the most difficult topics for learning modules were identified, and recommendations were given on their possible forms and methods of teaching.

Keywords: colour testing, colour matrix, psycho-emotional state, students, higher mathematics, stress

Information about the author: Ol'ga R. Vorontsova, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1430-1731>, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia

E-mail: olga_voroncova_p@mail.ru

Tat'yana A. Chebun'kina, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0527-6351>, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia

E-mail: bunkinata@mail.ru

Article received: August 19, 2020

For citation: Vorontsova O.R. Chebun'kina T.A. Assessment of students' psychoemotional state in the process of teaching higher mathematics using colour matrix. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 196-202 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-196-202>

Жизнь любого человека, в частности студента, в условиях современного общества неразрывно связана с интенсивным воздействием на него неблагоприятных факторов различной природы, которые требуют актуализации внутренних ресурсов организма с целью адаптации к стрессовым ситуациям. В связи с этим все большее значение приобретает проблема психической устойчивости и успешности адаптации человека к разнообразным жизненным трудностям. По мнению В. Бодрова, «наиболее характерным психическим состоянием, развивающимся под влиянием экстремальных условий жизнедеятельности, является стресс» [Бодров: 3]. Первое упоминание о стрессе относится к 1936 году, когда в одном из европейских журналов появилась заметка молодого ученого Ганса Селье [Психология стресса: 5].

Окончание школы и поступление в вуз – первый серьезный переход в жизни подростка. Чаще всего он связан с серьезным стрессом – будут новые люди, новое место, события, правила, непривычные формы образовательного процесса, сложность обучения. По мнению Л.Н. Кубашичевой, в старшем школьном возрасте источником травмирующего воздействия могут выступать предстоящие выпускные экзамены, требующие от старшеклассников высокого уровня стрессоустойчивости [Кубашичева: 173]. Вчерашнему абитуриенту предстоит социально-психологическая адаптация (знакомство с новой учебной группой, налаживание новых контактов в ней, выработка собственного стиля поведения) и социально-профессиональная адаптация (овладение нормами и функциями будущей профессиональной и социальной деятельности). Так, 50,9 % студентов-первокурсников волнуют трудности в обучении, 37,7 % студентов испытывают проблемы в общении со сверстниками, а у 11,4 % возникают трудности в общении с преподавателями [Резник, Черниковская, Носова: 39].

Начало обучения в вузе для любого студента является стрессовым. В качестве причин возникновения эмоционального (психологического) стресса выступают различные факторы: ответственность, самостоятельность в принятии решений, дефицит времени, предстоящие экзамены, контрольные мероприятия, конфликты в коллективе. Все вышеперечисленное непосредственно влияет на степень обучения, на восприятие нового материала, на способность студентов к познанию. Психологическое

здоровье студентов вуза во многом определяется состоянием их эмоциональной сферы и личностными установками.

Опыт работы теоретиков и практиков по вопросу психического здоровья человека (В.И. Слободчикова, И.В. Дубровиной, Р.С. Немова, М.С. Роговина, Б.С. Братусь и В.И. Ильинича) показывает, что психоэмоциональное благополучие – один из важных факторов психического здоровья вообще и в учебной деятельности в частности. Так, по сведениям Е.А. Рюминой и соавторов, большинство студентов имеют высокую степень стрессовой нагрузки [Рюмина: 42]. Перед преподавателем, работающим с первым курсом, встает сложная задача не только передать новые знания, но и вовремя оценить психологический климат в зарождающемся учебном коллективе, при необходимости вовремя скорректировать складывающиеся взаимоотношения.

Высшая математика – это фундаментальная дисциплина, требующая от студентов достаточно высокого уровня физической и умственной работоспособности, дисциплинированности, навыков тайм-менеджмента, самообучаемости, самостоятельности, способности к восприятию большого объема информации, умению общаться. Успешно осваивать данную дисциплину можно только при хорошем эмоциональном настроении, наличии свободного времени и отсутствии сложных бытовых и жизненных проблем.

Одним из дополнительных факторов, провоцирующих стрессовое состояние обучающихся в 2020 году, стало дистанционное обучение из-за возникшей пандемии в мире. Переход на данную форму обучения стал спонтанным, на тот момент в вузах не было единой системы онлайн-обучения. Каждый вуз самостоятельно выбирал инструменты и формы работы. Часть студентов сразу осознала всю серьезность предстоящего обучения, часть решила, что начались каникулы, кто-то попросту оказался в полной растерянности из-за страха перед будущим. Все эти факторы, несомненно, отразились на психическом здоровье каждого обучающегося.

Авторы обратились к двум методикам. Одна из них – известная методика «Цветодиагностика эмоциональных состояний», разработанная Е.Ф. Бажиным и А.М. Эткиндоном (1985 год) на основе метода цветочных выборов М. Люшера (1948 год). Теоретической основой методики является представление о том, что отношение к тем или иным людям, событиям, объектам или явлениям отражается в цветовых ассоциациях к ним. Другая – ме-

тодика эмоционально-цветовой аналогии А.Н. Лутошкина – цветописи, суть которой – в оценке членами групп своих эмоциональных отношений, а также в оценке общей эмоциональной атмосферы группы за определенный отрезок времени, выражаемой при помощи цвета.

Авторы применили метод эмоционально-цветовой аналогии (цветотестирование) для изучения психоэмоционального состояния студентов при изучении разделов дисциплины «Высшая математика»: «Интегральное исчисление» и «Дифференциальные уравнения». Для каждого модуля курса была составлена цветоматрица – сводная таблица, каждая строка которой передает настроение конкретного испытуемого по каждой теме, а всякий столбец позволяет проследить настроение группы в целом. Кроме этого, был вычислен условный показатель психологической атмосферы.

Целью данной работы является исследование и оценка психоэмоционального состояния первокурсников при изучении разделов курса высшей математики с помощью «цветописи», позволяющей «увидеть» настроение студентов по каждой изучаемой теме модуля, динамику эмоциональных состояний в коллективе по темам каждого модуля и общую картину настроений каждой личности в студенческой группе.

Характеристика выборки исследования. В эмпирическом исследовании приняли участие студенты 1-го курса Костромского государственного университета, изучающие дисциплину «Высшая математика». Всего в исследовании приняли участие 80 респондентов ($M_{\text{age}} = 18,3$ лет), из них 45 % девушек, 55 % юношей, давших добровольное согласие принять участие в исследовании. Основная группа респондентов была разбита на две подгруппы:

1) N_1 – студенты инженерно-технического направления ($n = 40$, средний балл ЕГЭ по математике составил $M_{\text{ЕГЭ}} \pm \sigma = 40 \pm 12$ баллов; средний балл входного контроля (при $\text{max} = 10$) составил $M_{\text{вход}} \pm \sigma = 4 \pm 2,9$ баллов);

2) N_2 – студенты экономического направления ($n = 40$, средний балл ЕГЭ по математике составил $M_{\text{ЕГЭ}} \pm \sigma = 66 \pm 15$; средний балл входного контроля (при $\text{max} = 10$) составил $M_{\text{вход}} \pm \sigma = 7 \pm 1,8$).

Изучение психоэмоционального состояния респондентов проводилось путем анкетирования, где авторов интересовало, как отражаются на самочувствии/настроении студентов изучаемые учебные материалы по теме «Интегральное исчисление» и «Дифференциальные уравнения». С этой целью в цветописной таблице настроения студенты оценивали свое эмоциональное состояние при изучении каждой конкретной темы изучаемых разделов. Далее составлялась цветоматрица и проводился ее анализ с помощью квантификации полученных данных. Методы эмоционально-цветовой аналогии

были разработаны на основе существующей специфической связи выбора респондентом цвета и его эмоционального состояния: красный – настроение восторженное, активное; оранжевый – радостное, теплое; желтый – светлое, приятное; зеленый – спокойное, ровное; синий – грустное, печальное; фиолетовый – тревожное, тоскливое; черный – состояние крайней неудовлетворенности.

Основной методический инструмент проведенных исследований – это мини-анкета, демонстрирующая цветовой диапазон: семь полос цвета, символизирующих определенное настроение по каждой изучаемой теме определенного модуля. В модуле «Интегральное исчисление» были выделены следующие темы: 1) «Непосредственное интегрирование»; 2) «Почти табличные интегралы»; 3) «Замена переменных»; 4) «Интегрирование по частям»; 5) «Интегрирование рациональных дробей»; 6) «Интегрирование тригонометрических функций»; 7) «Несобственные интегралы»; 8) «Вычисление площадей фигур с помощью определенного интеграла»; 9) «Вычисление объема тела вращения с помощью определенного интеграла»; 10) «Вычисление длины дуги кривой с помощью определенного интеграла». В модуле «Дифференциальные уравнения»: 1) «ДУ с разделяющимися переменными»; 2) «Линейные ДУ 1-го порядка»; 3) «Однородные ДУ 1-го порядка»; 4) «ДУ, допускающие понижение порядка»; 5) «Линейные однородные ДУ» 2-го порядка; 6) «Линейные неоднородные ДУ 2-го порядка».

На основе обработанных данных по каждому модулю были построены цветоматрицы: для модуля «Интегральное исчисление» цветоматрица 40×10 , для модуля «Дифференциальные уравнения» 40×6 , содержащие 7 вышеперечисленных цветов.

Дальнейшее исследование проводилось по следующим направлениям:

1) «увидеть» настроение студентов по каждой изучаемой теме модуля;

2) оценить общую картину состояний в студенческом коллективе за исследуемый период независимо к конкретным датам;

3) выявить доминирующие эмоции группы;

4) провести сравнение настроений каждой личности в коллективе;

5) проследить динамику эмоциональных состояний в коллективе по темам каждого модуля.

Обсуждение результатов

Настроение студентов по каждой изучаемой теме модуля представлено в таблице 1.

Чтобы «увидеть» психоэмоциональный настрой групп в каждой из 16 изучаемых тем, все цвета были условно разделили на 3 укрупненные группы: 1-я группа «Восторг-радость» – группа красного и оранжевого цветов, поднимающие самооценку, способствующие хорошему настроению

Таблица 1

Распределение цветов по темам модуля

Модуль Тема Цвет	Количество обучающихся (%)															
	Интегральное исчисление										Дифференциальные уравнения					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6
красный	16	11	7	30	18	0	2	11	7	3	13	0	2	7	0	2
оранжевый	28	25	10	20	18	10	13	23	21	18	10	22	13	7	10	2
желтый	23	28	20	16	15	11	13	26	13	18	18	17	20	23	12	13
зеленый	28	30	57	31	43	46	48	21	26	28	37	42	45	45	58	58
синий	3	7	5	3	5	23	15	11	15	20	15	18	15	15	10	7
фиолетовый	2	0	2	0	2	8	8	5	16	11	3	3	5	3	10	17
черный	0	0	0	0	0	2	2	2	2	2	3	0	2	2	2	3

нию, вызывающие сильные эмоции, олицетворяющие могущество, прорыв, волю к победе, настраивающие на решительность, способные вызвать у человека желание к действию, энергичному усилию; 2-я группа «Приятное-спокойное» – группа желтого и зеленого цветов, спокойная группа, выбравшая цвета оптимизма, открытости, коммуникабельности, внутреннего спокойствия; 3-я группа «Грусть-тревога-упадок» – группа сиреневого, синего и черного цветов, тревожная группа, имеющая чувство горечи, тяжести, уныния.

Проведенный анализ показал, что цвета первой группы преобладали при изучении тем «Непосредственное интегрирование» (42 %) и «Интегрирование по частям» (46 %). Темы вызвали восторженное настроение, активное участие студентов, их заинтересованность. Это можно объяснить тем, что первая тема знакома студентам со школы, поэтому у них все получалось и сложностей не возникало, они практически повторяли уже известный им материал. Вторая тема в школе не изучается, но ее особенность в том, что интегралы находятся с помощью короткой формулы. Ее правильное применение приводит к очень быстрому результату, поэтому она легко принимается и понимается студентами. Цвета второй группы преобладали при изучении тем «Почти табличные интегралы» (60 %), «Замена переменных» (80 %), «Несобственные интегралы» (60 %). Темы были поняты, их изучение прошло довольно гладко. Особенно следует отметить тему «Замена переменных», ее изучение чаще всего вызывает большие трудности у первокурсников. Цвета третьей группы преобладали в колллективе при изучении тем «Интегрирование тригонометрических функций» (38 %), «Вычисление объема тела вращения с помощью определенного интеграла» (38 %), «Вычисление длины дуги кривой с помощью определенного интеграла» (38 %). Интегрирование тригонометрических выражений предполагает знание формул тригонометрии, изучаемых в школе. Как правило, они чаще всего забываются, их объем достаточно велик, и первокурсники теряются при подборе нужной формулы.

Две другие темы относятся к отдельному блоку «Применение определенного интеграла к решению геометрических задач», то есть здесь приходится решать прикладные задачи. В работе [Чебункина Т.А., Борисова Е.А.: 121] акцентируется внимание на том, что «за серьезными математическими понятиями, преподаваемыми в вузе, студент должен видеть реальное содержание, только тогда процесс усвоения материала будет максимально эффективным». Поэтому данная тема просто необходима для формирования умений применять полученные теоретические знания на практике.

В разделе «Дифференциальные уравнения» наибольшее значение показали цвета первой группы при изучении тем «ДУ с разделяющимися переменными» (23,33 %) и «Линейные ДУ 1-го порядка» (21,67 %). Дифференциальные уравнения с разделяющимися переменными являются самыми простыми. Для их решения существует универсальный алгоритм [Воронцова: 182]. При знании этого алгоритма, умения преобразовывать выражения и брать интегралы данная задача не должна вызывать затруднения, что и определило радость, восторженное настроение у 23,33 % студентов. Вторая тема – «Линейные дифференциальные уравнения» – в принципе с методической точки зрения аналогична первой. Так же студентам предлагается план решения, и данное уравнение в конечном итоге приводится к решению системы, состоящей из уравнений, приводящихся к уравнениям с разделяющимися переменными. Анализируя общую картину настроений, следует отметить, что цвета второй группы преобладали при изучении всех тем модуля (55–71,66 %). Это говорит о том, что большая часть студентов отнеслась к теме ровно, спокойно. Она стала для них понятной, а ее изучение не принесло дополнительных волнений. Непростая ситуация сложилась и с цветами третьей группы. В каждой теме они составили 20–21,66 %, что говорит о том, что часть студентов испытала дискомфорт при изучении модуля, они пребывают в тревоге, появился страх перед новым материалом. На эту группу студентов было ориентировано

дополнительное консультативное занятие перед отчетным мероприятием, на котором студенты в режиме онлайн еще раз смогли получить ответы на свои вопросы.

Приведенные выше выводы относятся ко всей выборке из 80 человек. Далее нас интересовали инженерное и экономическое направление по отдельности. Каждая группа состояла из 40 человек. Обратимся к темам, которые вызвали наибольшие трудности при изучении (преобладание цветов третьей группы). Тема «Интегрирование тригонометрических функций» у группы N_1 вызвала бóльший всплеск негативной реакции, чем у группы N_2 . Это связано с имеющимся багажом школьных знаний. Средний балл ЕГЭ и входного контроля у группы N_2 выше, чем у группы N_1 . Экономисты гораздо быстрее сумели сориентироваться в подборе формулы, студентам не пришлось их учить заново, и, как следствие, эта тема не вызвала у них дискомфорта при изучении.

В плане оценки общей картины состояний в студенческом коллективе к большинству тем модуля 1 и 2 респонденты отнеслись спокойно, наибольшую тревогу вызвали темы 6–10 модуля 1 и темы 3, 5 и 6 модуля 2.

Общая картина состояний в студенческом коллективе выглядит следующим образом: по модулю «Интегральное исчисление» («Дифференциальные уравнения») можно выделить следующие цветовые синдромы, позволяющие получить картину настроений во всем коллективе: 36,4 (46,8) % испытуемых относятся к теме ровно, спокойно, не имеют особых беспокойств, 17,4 (17,0) % чувствуют удовлетворенность процессом изучения, 16,2 (10,4) % испытывают радость, изучение модуля не доставляет особых трудностей, 10,6 (3,84) % активно подошли к изучению модуля. К сожалению, есть и обратная сторона: 12 (13,2) % пребывают в грустном настроении, изучаемый модуль дается им с трудом, 6,4 (6,8) % испытывают тревожность и 1 (1,9) %

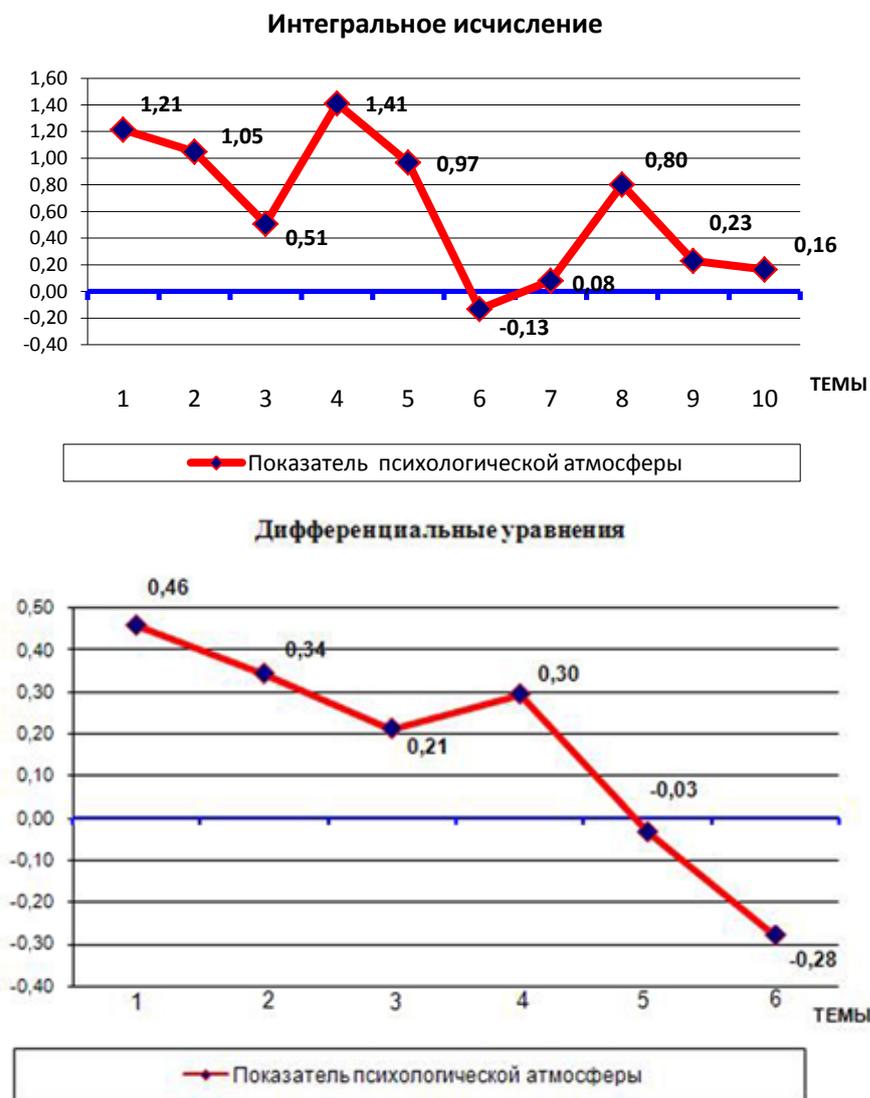


Рис. 1. Показатели психологической атмосферы при изучении темы «Интегральное исчисление» (сверху); при изучении темы «Дифференциальные уравнения» (снизу)

находятся в состоянии стресса, этот раздел высшей математики стал для них одним из самых трудных.

В процессе исследования динамики эмоциональных состояний по каждой теме модуля была проведена квантификация цветоматрицы. Числовые преобразования оценок проводятся следующим образом: красному цвету приписывается оценка в +3 балла, оранжевому +2, желтому +1, зеленому 0, синему -1, фиолетовому -2, черному -3. Полученные данные позволяют графически выразить и по полученной кривой проследить динамику эмоциональных состояний в коллективе по темам каждого модуля (рис. 1).

Проведенная квантификация цветоматрицы показала, что наиболее комфортно себя чувствовали студенты при изучении тем «Непосредственное интегрирование» (+1,14) и «Интегрирование по частям» (+1,32), «ДУ с разделяющимися переменными» (+0,46), «Линейные ДУ 1-го порядка» (0,34). Наибольшая тревожность присутствовала при изучении тем «Интегрирование тригонометрических функций» (-0,2), «Несобственные интегралы» (-0,04), «Линейные однородные и неоднородные ДУ 2-го порядка -0,03 и -0,280 соответственно). Это можно объяснить повышенным уровнем сложности этих тем по отношению к остальным.

В целом модули «Интегральное исчисление» и «Дифференциальные уравнения» – одни из наиболее трудных для первокурсников разделов математического анализа. Изучить данную тему полностью самостоятельно студентам со слабой математической школьной подготовкой достаточно сложно, есть и другие проблемы неуспеваемости, которые приводятся в работе [Воронцова: 45–47]. Ведущими преподавателями применялись различные методики, которые позволяли максимально устранить дискомфорт, испытываемый студентами в связи с отсутствием традиционного объяснения учебного материала и необходимостью непривычно много самостоятельно работать. Это видеоконференции, онлайн-разбор примеров, обучающие видеofilмы, интерактивные лекции, рабочие тетради, сборники задач с подробными разборами [Чебунькина, Землякова, Борисова: 5], структурно-тематические карты [Воронцова, Садовская: 117]. Благодаря применяемым методикам и педагогическому мастерству преподавателей были достигнуты высокие показатели комфортности по остальным разделам курса высшей математики. Только высокий профессионализм преподавателя вуза вкупе с применением современных методик и технологий обучения позволит достигать оптимальных показателей психоэмоционального состояния у студентов в процессе обучения.

Список литературы

Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. Москва: ПЕР СЭ, 2006. 525 с.

Воронцова О.Р. Математика: лекции: в 2 ч. Кострома: Изд-во Костром. гос. техн. ун-та, 2014. Ч. 1. 198 с.

Воронцова О.Р. Профессионализм преподавателя математики как фактор успеваемости студента // Наука и современность – 2014. Махачкала, 2014. С. 145–148.

Воронцова О.Р., Садовская О.Б. Структурно-тематические карты. Кострома: Изд-во Костром. гос. техн. ун-та, 2010. 170 с.

Кубашичева Л.Н. Стрессоустойчивость старшеклассников как одно из средств развития психического здоровья // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. 2014. № 9–10. С. 171–173.

Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. М.: Педагогика, 1988. 128 с.

Психология стресса и методы его профилактики: учебно-методическое пособие / В.Р. Бильданова, Г.К. Бисерова, Г.Р. Шагивалеева. Елабуга: Изд-во ЕИ КФУ, 2015. 142 с.

Резник С.Д., Черниковская М.В., Носова Е.В. Адаптация первокурсников к условиям обучения в университете: опыт, проблемы, перспективы // Вестник КемГУ. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 2. С. 36–41.

Рюмина Е.А., Мищенко Н.В., Трифонова Т.А. Оценка адаптивных возможностей учащихся второго курса вуза // Здоровье населения и среда обитания. 2012. № 5. С. 40–42.

Чебунькина Т.А., Борисова Е.А. Прикладная направленность курса «Линейная алгебра» // Актуальные технологии преподавания в высшей школе. Кострома: Костром. гос. ун-т, 2019. С. 120–123.

Чебунькина Т.А., Землякова И.В., Борисова Е.А. Сборник задач по высшей математике: в 3 ч. Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2019. Ч. 3. 78 с.

References

Bodrov V.A. *Psikhologicheskii stress: razvitie i preodolenie* [Psychological stress: development and overcoming]. Moscow, PER SE Publ., 2006, 525 p. (In Russ.)

Vorontsova O.R. *Matematika: lektzii* [Maths: Lectures]: in 2 parts. Kostroma, 2014, part 1, 198 p. (In Russ.)

Vorontsova O.R. *Professionalizm prepodavatelii matematiki kak faktor uspevaemosti studenta* [Professionalism of a mathematics teacher as a factor in student progress]. *Nauka i sovremennost'* [Science and Modernity]. Makhachkala, 2014, pp. 145–148. (In Russ.)

Vorontsova O.R., Sadovskaia O.B. *Strukturno-tematicheskie karty* [Structural and thematic maps]. Kostroma, 2010, 170 p. (In Russ.)

Kubashicheva L.N. *Stressoustoichivost' starshklassnikov kak odno iz sredstv razvitiia psikhicheskogo zdorov'ia* [Stress resistance of high school students as one of the means of developing

mental health]. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences* [Austrian Journal of Humanities and Social Sciences], 2014, № 9–10, pp. 171–173. (In Russ.)

Lutoshkin A.N. *Emotsional'nye potentsialy kollektiva* [The emotional potentials of the team]. Moscow, Pedagogika, 1988, 128 p. (In Russ.)

Psikhologiya stressa i metody ego profilaktiki: uchebno-metodicheskoe posobie, V.R. Bil'danova, G.K. Biserova, G.R. Shagivaleeva [Psychology of stress and methods of its prevention: teaching aid]. Elabuga, Izdatel'stvo EI KFU Publ., 2015, 142 p. (In Russ.)

Reznik S.D., Chernikovskaia M.V., Nosova E.V. *Adaptatsiia pervokursnikov k usloviyam obucheniia v universitete: opyt, problemy, perspektivy* [Adaptation of freshmen to the conditions of education at the university: experience, problems, prospects]. *Vestnik KemGU. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye*

nauki [Vestnik KemSU. Series: Humanities and Social Sciences], 2017, № 2, pp. 36–41. (In Russ.)

Riumina E.A., Mishchenko N.V., Trifonova T.A. *Otsenka adaptivnykh vozmozhnostei uchashchikhsia vtorogo kursa vuza* [Assessment of the adaptive capabilities of second-year students of the university]. *Zdorov'e naseleniia i sreda obitaniia* [Health of the population and the environment], 2012, № 5, pp. 40–42. (In Russ.)

Chebun'kina T.A., Borisova E.A. *Prikladnaia napravlenost' kursa "Lineinaia algebra"* [Applied orientation of the course "Linear Algebra"]. *Aktual'nye tekhnologii prepodavaniia v vysshei shkole* [Actual technologies of teaching in higher education]. Kostroma, KGU Publ., 2019, pp. 120–123. (In Russ.)

Chebun'kina T.A., Zemliakova I.V., Borisova E.A. *Sbornik zadach po vysshei matematike* [Collection of problems in higher mathematics]: in 3 parts. Kostroma, KGU Publ., part 3, 78 p. (In Russ.)

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-203-209>

УДК 159.923

Сайфутдиярова Елена Фаварисовна

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы

ОЦЕНКА УЧИТЕЛЯМИ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕРОПРИЯТИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И КОРРЕКЦИОННЫХ ШКОЛ

Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19-013-00150 «Способности детей с нарушением интеллекта к распознаванию и избеганию опасных ситуаций»

В данной статье рассматривается проблема предотвращения попадания школьников всех возрастных групп в опасные ситуации. Автор статьи предлагает результаты проведенного опроса учителей начального и среднего звена общеобразовательных и коррекционных школ по оценке ими эффективности различных мероприятий в целях предупреждения опасных ситуаций, в которые могут попасть школьники разных возрастов. В исследовании участвовали учителя начального звена и учителя-предметники из общеобразовательной и коррекционных школ в количестве 149 человек. Были выявлены различия по предпочтениям учителей в выборе мероприятий по преодолению проблемы безопасности учащихся. Установлено, что наиболее эффективными мероприятиями по формированию безопасного поведения учащихся в различных ситуациях учителя считают проведение уроков по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности», активное привлечение родителей в целях защиты детей от опасных ситуаций. Наименее эффективными мероприятиями учителя считают демонстрацию и обсуждение уже произошедших опасных ситуаций с учащимися.

Ключевые слова: опасные ситуации, учителя общеобразовательных и коррекционных школ, учащиеся с сохраненным интеллектом, учащиеся с нарушением интеллекта, эффективность мероприятий по формированию у учащихся безопасных форм поведения, работа с родителями, обучающие мероприятия по безопасности с участием специалистов, уроки по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности»

Информация об авторе: Сайфутдиярова Елена Фаварисовна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3821-5045>, кандидат психологических наук, доцент, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, Россия

E-mail: saifi@inbox.ru

Дата поступления статьи: 18.10.2020

Для цитирования: Сайфутдиярова Е.Ф. Оценка учителями эффективности мероприятий по формированию безопасного поведения у учащихся общеобразовательных и коррекционных школ // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 203-209. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-203-209>

Yelena F. Sayfutdiyarova

Bashkir State Pedagogic University n. a. M. Akmulla

TEACHERS ASSESSING EFFICIENCY OF MEASURES AIMED AT FORMING SAFE BEHAVIOUR IN PUPILS OF GENERAL AND REMEDIAL SCHOOLS

This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project 19-013-00150 «Abilities of Children with Intellect Impairments to Determine and Avoid Dangerous Situations»

This article considers the problem of preventing pupils of any age from occurring in a dangerous situation. The author of the article suggests considering the results of a poll. The poll was conducted among teachers of primary and secondary schools, both general and remedial ones. They were asked to assess the efficiency of various measures aimed at preventing dangerous situations that pupils of any age can occur in. The research involved primary school teachers and teachers of certain disciplines. The study engaged teachers both from general and remedial schools. The number of respondents was 149. The research revealed differences in teachers' preferences. The polled referred to these preferences when they chose measures aimed at solving the issue of pupils' security. The study found that the most efficient measures aimed at forming a safe behaviour in pupils for different situations. The teachers were found to believe that it is efficient to conduct health and safety training classes, to engage parents to protect the children from dangerous situations. The teachers also find it equally efficient when they demonstrate and discuss the dangerous situations that have already happened to the pupils.

Keywords: dangerous situations, teachers of general and remedial schools, pupils with unimpaired intellect, pupils with impaired intellect, efficiency of measures aimed at forming safe behaviour in pupils, working with parents, educational events on safety participated by specialists, health and safety training classes

Information about the author: Yelena F. Sayfutdiyarova, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3821-5045>, Candidate of Psychological Sciences, Miftahetdin Akmulla Bashkir State Pedagogic University, Ufa, Bashkortostan autonomy, Russia

E-mail: saifi@inbox.ru

Article received: October 18, 2020

For citation: Sayfutdiyarova Ye.F. Teachers assessing efficiency of measures aimed at forming safe behaviour in pupils of general and remedial schools. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 203-209 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-203-209>

Дети и подростки часто попадают в самые различные опасные ситуации, которые угрожают их физическому и психическому здоровью, некоторые из этих ситуаций приводят к их гибели. К таким опасностям можно отнести дорожно-транспортные происшествия, социальные (общение с незнакомыми людьми, насилие со стороны сверстников и взрослых), бытовые (ожоги, порезы, травмы), природные (отравление ядовитыми растениями, потеря в лесу) опасности и т. п. Дети и подростки весьма любопытны и подвижны, озабочены развитием своей автономии, переживают изменения в отношениях со сверстниками и взрослыми, часто не осознают, что те или иные формы их поведения могут угрожать их жизни и здоровью, не владеют необходимыми знаниями и навыками для разрешения сложных и опасных ситуаций [Григорян: 1; Пучкова: 4; McLaughlin, Clarke: 6]. Они более склонны к рискованному поведению, чем взрослые [Berson et al.: 5]. Кроме того, как отмечает М.С. Прудникова, современная социокультурная ситуация приводит к усугублению внешних условий, в результате которых современный ребенок постоянно сталкивается с чрезвычайными ситуациями, угрожающими его физическому и психическому здоровью – стихийные бедствия, террористические акты, насилие (физическое, психологическое, сексуальное) и т. п. [Прудникова: 3].

Большую часть своего времени учащиеся проводят в школе, в связи с чем, как отмечают Е.А. Шмелева с коллегами, возникает необходимость обеспечения безопасной социальной среды в учебных заведениях [Shmeleva et al.]. Соответственно, отмечается все более возрастающая роль педагогов в осуществлении обучения ребенка правилам безопасного поведения. Авторы указывают, что «безопасность в образовательной среде напрямую зависит от качества подготовки учителей, развития их профессиональных компетенций, личностных и профессиональных качеств, которые способствуют социальной защищенности личности в образовательной среде» [Shmeleva et al.: 82].

По данным опроса подростков, проведенного в 2009 году в Великобритании, установлено, что для детей важным является не только общение с друзьями, но и наличие хороших, поддерживающих и увлеченных своим предметом учителей [McLaughlin, Clarke: 6]. При этом они указывали и на присутствие издевательств со стороны других учеников в школе. В исследованиях М.В. Мякишевой установлено, что педагоги не владеют достаточным уровнем готовности к воспитанию личности ребенка безопасного типа поведения: имеют общие представления об опасности и их видах, факторах опасности, не в полной мере владеют знаниями о психолого-педагогических особенностях ребенка, которые способствуют вос-

питанию необходимых качеств личности безопасного типа поведения, современными образовательными технологиями формирования качеств такой личности [Мякишева: 2].

В исследовании Р.В. Григорян была установлена специфика процесса формирования навыков безопасного поведения у младших школьников. Результаты исследования показали, что именно учитель – классный руководитель является системообразующим звеном формирования культуры безопасности жизнедеятельности учащихся. Автор считает, что при формировании навыков безопасного поведения следует учитывать психофизиологические, возрастные и индивидуальные особенности учащихся, уровень развития у них коммуникативных навыков и информационной культуры, а также уровень тревожности и развития культуры деятельности. В качестве факторов, оказывающих влияние на формирование навыков безопасного поведения школьников, Р.В. Григорян указывает взаимоотношения в семье (как с родителями, так и сиблингами), взаимодействие в школе со сверстниками и учителями, а также образ жизни ребенка [Григорян: 1].

Результаты теоретического обзора исследований по проблеме безопасности детей, подростков и юношей позволили сформулировать цель нашего исследования: изучить оценку учителями общеобразовательных и коррекционных школ эффективности различных мероприятий по предотвращению опасных ситуаций в жизнедеятельности школьников.

Для достижения цели исследования нами была разработана анкета из 20 вопросов, касающихся эффективности мероприятий по формированию безопасного поведения в различных сферах жизнедеятельности детей. В анкете фигурируют следующие опасные ситуации: дорожно-транспортные происшествия, общение с незнакомыми людьми, нападение бездомных животных, издевательств сверстников, издевательств и вымогательства в социальных сетях, получение ожогов и травм, последствия злоупотребления алкоголем и куревом, опасное поведение в лесу (возможность заблудиться, отравиться несъедобными ягодами и др.), электричество, поведение на водоеме, зависимость от агрессивных компьютерных игр, травмы в школе, отравление неизвестными жидкостями и продуктами, травмы на стройках и в заброшенных старых зданиях, травмы при катании на велосипеде, самокате, скейтборде и роликах, ожоги от электроприборов, отравление лекарственными средствами, получение ранения от острых режущих предметов, общение со сверстниками с девиантным поведением, домашнее насилие. По каждому типу опасной ситуации учителю предлагалось выразить необходимость частоты проведения мероприятий («Делать это постоянно», «Делать это, только когда

опасная ситуация произошла», «Не стоит постоянно акцентировать на этом внимание») по предотвращению опасных ситуаций:

- 1) «Обсуждать эти ситуации на уроках «Безопасность жизнедеятельности» (далее БЖД);
- 2) «Проводить обучающие мероприятия с участием специалистов»;
- 3) «Демонстрировать и обсуждать уже произошедшие опасные ситуации»;
- 4) «Демонстрировать специальные плакаты с правилами поведения в опасной ситуации»;
- 5) «Убеждать родителей о необходимости предупреждать детей об опасных ситуациях».

Мы предположили, что представления учителей общеобразовательных и специальных коррекционных школ об эффективности мероприятий по формированию у учащихся безопасных форм поведения в различных опасных ситуациях будут отличаться, так как особенности развития детей с интеллектуальными нарушениями требуют более активных совместных действий педагогов и родителей, тогда как дети с сохранным интеллектом способны достаточно адекватно воспринимать происходящие события, в связи с чем для формирования безопасного поведения требуется прикладывать меньше усилий со стороны взрослых. В целях подтверждения выдвинутой гипотезы был применен *t*-критерий (Стьюдента). Для обработки результатов использовался статистический пакет STATISTICA v.7.

В анкетировании участвовали 149 педагогов из общеобразовательной и коррекционных школ г. Уфы. Состав участников исследования представлен педагогами массовой общеобразовательной и коррекционных школ, а именно: учителя начальных классов (17 человек общеобразовательной школы, 16 – коррекционных школ) и учителя-предметники (42 педагога общеобразовательной школы и 41 – коррекционных школ). Средний возраст учителей начальных классов общеобразовательной и коррекционной школ составляет 44,2 года (от 29 до 63 лет), среднее значение по педагогическому стажу составляет 21,6 года (от 8 до 35 лет), все учителя имеют высшее педагогическое образование. Средний возраст учителей-предметников общеобразовательной и коррекционных школ, работающих с учащимися подросткового и юношеского возраста, составляет 45,4 лет (от 26 до 69 лет), среднее значение по педагогическому стажу составляет 20,7 лет (от 2 до 48 лет), 3 педагога имеют среднее специальное образование, 1 – неполное высшее, остальные – высшее педагогическое образование.

Результаты исследования

Результаты качественного анализа результатов анкетирования как учителей начальных классов, так и учителей-предметников показали, что в целом в большинстве ситуаций наиболее целе-

сообразными они считают обсуждение опасных ситуаций на уроках «Безопасность жизнедеятельности», на второе место ставят необходимость проведения работы с родителями по защите своих детей от опасностей. Наименее эффективными для предупреждения попадания школьников всех возрастов в опасные ситуации учителя общеобразовательных и коррекционных школ считают мероприятия с демонстрацией уже произошедших опасных ситуаций и их обсуждение.

Рассмотрим различия в оценке учителями начальных классов общеобразовательной и коррекционных школ эффективности различных мероприятий по формированию у детей безопасных форм поведения. Установлено, что 100 % учителей начальных классов как общеобразовательных, так и коррекционных школ считают, что необходимо постоянно обсуждать с детьми на уроках «Безопасность жизнедеятельности» ситуации «Общение с незнакомыми людьми», и «Получение травм и ожогов».

Выявлены различия в оценке учителями начальных классов общеобразовательных и коррекционных школ эффективности мероприятий по предупреждению некоторых опасных ситуаций (табл. 1) (здесь и далее в таблицах представлены только значимые различия).

Из представленных в таблице 1 данных мы видим, что учителя общеобразовательных школ более склонны считать, что с младшими школьниками необходимо обсуждать на уроках «Безопасность жизнедеятельности» опасные ситуации, связанные с возможностью отравиться лекарственными средствами ($p < 0,01$) и возможностью получить травму в школе ($p < 0,04$), тогда как с точки зрения учителей коррекционных школ обучение безопасному поведению в данных ситуациях на уроках по безопасности жизнедеятельности школьников с нарушением интеллекта является менее эффективным. Большого результата в данных ситуациях с точки зрения учителей коррекционных школ можно добиться, если привлечь родителей, которые должны на своем примере показать, что необходимо делать для предотвращения опасности отравиться лекарственными средствами и убеждения детей об осторожном поведении в школе.

В целом необходимость привлечения родителей к предупреждению у детей рискованного поведения в опасных ситуациях учителя обеих групп ставят на второе место. Однако значимые различия в оценке эффективности работы с родителями с точки зрения учителей исследуемых групп выявлены только по отношению к двум ситуациям – «Опасности в лесу ($p < 0,03$)» и «Опасности, связанные с электричеством» ($p < 0,05$). Однако здесь наблюдается обратная тенденция: учителя коррекционных школ более высоко оценивают работу с родителями по предупреждению рискованного

**Различия по оценке учителями общеобразовательных и коррекционных школ
эффективности различных мероприятий по формированию безопасного поведения
у младших школьников (t-критерий (Стьюдент))**

Опасные ситуации	Mean учителя общеобразовательной школы	Mean учителя коррекционных школ	t-критерий	p-уровень
<i>Эффективность проведения уроков «Безопасность жизнедеятельности»</i>				
Отравление лекарственными средствами	3,00	2,38	2,694	0,01
Получение травм в школе	3,00	2,63	2,153	0,04
<i>Эффективность работы с родителями</i>				
Опасности в лесу (возможность заблудиться, отравиться несъедобными ягодами)	2,53	3,00	2,351	0,03
Опасности, связанные с электричеством	2,65	3,00	2,009	0,05
<i>Эффективность проведения мероприятий с приглашением специалистов</i>				
Осторожное поведение по отношению к бездомным животным	2,00	2,56	-2,602	0,02
Опасности в лесу (возможность заблудиться, отравиться несъедобными ягодами)	2,24	2,63	-2,099	0,04
Общение на улице с незнакомым человеком	2,35	2,94	-4,256	0,001
Ожоги от электроприборов	2,29	2,69	-2,100	0,04
Опасное обращение с острыми и режущими предметами	2,06	2,56	-2,441	0,02
Травмы и ожоги	2,29	2,88	-3,442	0,002
Опасности, связанные с электричеством	2,24	2,81	-2,994	0,005
<i>Эффективность демонстрации и обсуждения с детьми произошедших опасных ситуаций</i>				
Травмы на стройках и в заброшенных старых домах	2,41	1,88	2,030	0,05
Общение на улице с незнакомым человеком	2,18	2,63	2,501	0,02
Различные травмы и ожоги	2,65	2,13	2,260	0,03

Примечание. Для $n_1 = 17$ и $n_2 = 16$ $df = 31$.

поведения детей в данных ситуациях, чем учителя общеобразовательных школ, то есть учащиеся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта подражают поведению своих родителей, и данные формы поведения закрепляются у них лучше, тогда как для младших школьников без нарушений интеллекта более авторитетным является учитель, в связи с чем знания, умения и навыки, приобретенные на уроке, являются более эффективными. В целом следует отметить, что с точки зрения учителей именно родители должны предупреждать попадание детей с нарушением интеллекта в такие опасные ситуации, как неосторожное катание на улице на велосипедах и самокатах, игры возле водоема как летом, так и зимой, попадание под влияние девиантных сверстников и издевательство с их стороны, а также предотвращать домашнее насилие.

Наибольшее количество различий выявлено по оценке эффективности мероприятий с приглашением различных специалистов. Из представленных в таблице 1 данных видно, что во всех ситуациях учителя коррекционных школ более, чем учителя общеобразовательных школ, склонны считать необходимым привлечение различных специалистов к предупреждению детей от опасностей, связан-

ных с поведением по отношению к бездомным животным ($p < 0,02$), опасностями в лесу ($p < 0,04$), общением с незнакомыми людьми ($p < 0,001$), получением ожогов от электроприборов ($p < 0,04$), травмами от острых режущих предметов ($p < 0,02$), электроприборов ($p < 0,005$) и другими травмами и ожогами ($p < 0,002$). Тогда как учителя общеобразовательных школ считают данный способ обучения детей младшего школьного возраста без нарушений интеллекта наименее эффективным из всех возможных приемов обучения безопасному поведению. С точки зрения последних, демонстрация и обсуждение уже произошедших опасных ситуаций для школьников с сохранным интеллектом является более эффективным способом обучения безопасному поведению, чем приглашение специалистов на уроки и различные мероприятия или ознакомление с правилами поведения в опасных ситуациях, представленных на плакатах. Однако если по использованию плакатов мнение учителей обеих групп не различается, то по оценке использования при обучении детей безопасному поведению с помощью наглядной демонстрации реально произошедших опасных ситуаций и их обсуждения выявлены значимые различия по трем показателям: «Травмы на стройках и в заброшен-

ных старых домах» ($p < 0,05$), «Общение на улице с незнакомым человеком» ($p < 0,02$) и «Различные травмы и ожоги» ($p < 0,03$). Однако степень опасности данных ситуаций для нормотипичных школьников и учащихся с нарушением интеллекта с точки зрения учителей также различны. Так, с точки зрения учителей общеобразовательных школ, необходимость демонстрации и обсуждения реально произошедших опасных ситуаций для детей с сохранным интеллектом более эффективна в случаях игр на стройках и в заброшенных старых домах, тогда как учителя коррекционных школ считают, что младшим школьникам с нарушением интеллекта необходимо демонстрировать примеры опасных ситуаций общения с незнакомыми людьми на улице и обсуждать их.

Рассмотрим результаты различий в оценке эффективности профилактических мероприятий учителями-предметниками, работающими с учащимися подросткового и юношеского возраста.

Учителя-предметники общеобразовательных и коррекционных школ в ситуациях, связанных с отравлением неизвестными жидкостями и продуктами, а также играми на стройках и в забро-

шенных домах, считают необходимость взаимодействия школы и родителей – предупреждение учащихся об опасностях на уроках «Безопасность жизнедеятельности» и активность родителей по защите своих детей от данных опасностей. Ответственность за увлечение детей агрессивными компьютерными играми и предупреждение последствий этого увлечения учителя обеих групп возлагают именно на родителей.

Рассмотрим результаты статистических данных по установлению различий по оценке проведения мероприятий в целях предупреждения опасностей, в которые могут попасть подростки и юноши с сохранным и нарушенным интеллектом (табл. 2).

По данным, представленным в таблице 2, видно, что учителя-предметники коррекционных школ более высоко, чем учителя общеобразовательных школ, оценивают эффективность уроков «Безопасность жизнедеятельности» для предупреждения попадания школьников в опасные ситуации при катании на улице на велосипеде, самокате, скейтбордах, роликах ($p < 0,006$), играх на стройках и в заброшенных домах ($p < 0,04$), нежелательном употреблении алкоголя и курении ($p < 0,05$) и по-

Таблица 2

Различия по оценке учителями общеобразовательных и коррекционных школ эффективности различных мероприятий по формированию безопасного поведения у учащихся подросткового и юношеского возраста (t-критерий (Стьюдент))

Опасные ситуации	Mean учителя общеобразовательной школы	Mean учителя коррекционных школ	t-критерий	p-уровень
<i>Эффективность проведения уроков «Безопасность жизнедеятельности»</i>				
Травмы при катании на улице на велосипеде, самокате, скейтбордах, роликах	2,57	2,93	2,800	0,006
Травмы на стройках и в заброшенных старых домах	2,60	2,88	2,099	0,04
Курение и алкоголизм	2,45	2,78	2,041	0,05
Травмы и ожоги	2,71	2,93	2,224	0,03
<i>Эффективность работы с родителями</i>				
Агрессивные компьютерные игры	2,67	2,93	2,657	0,009
Травмы при катании на улице на велосипеде, самокате, скейтбордах, роликах	2,50	2,80	2,114	0,04
Общение с девиантными сверстниками	2,50	2,80	2,247	0,03
Травмы на стройках и в заброшенных старых домах	2,48	2,93	3,538	0,001
Общение на улице с незнакомым человеком	2,71	2,93	1,981	0,05
Опасное обращение с острыми и режущими предметами	2,52	2,80	2,072	0,04
Отравление неизвестными жидкостями и продуктами	2,55	2,85	2,391	0,02
Травмы и ожоги	2,57	2,83	2,249	0,03
Опасности, связанные с электричеством	2,43	2,73	2,007	0,05
<i>Эффективность демонстрации агитационных плакатов с правилами поведения в опасных ситуациях</i>				
Курение и алкоголизм	2,05	2,63	3,230	0,002
Травмы и ожоги	2,31	2,76	3,115	0,003
<i>Эффективность демонстрации и обсуждения с детьми произошедших опасных ситуаций</i>				
Курение и алкоголизм	1,93	2,34	2,185	0,03

Примечание. Для $n_1 = 42$ и $n_2 = 41$ $df = 81$.

лучения различных травм и ожогов ($p < 0,03$). Как уже отмечалось выше, исследователи отмечают склонность подростков и юношей к различным девиациям, рискованным формам поведения, что вызывает тревогу у взрослых (педагогов и учителей) [Berson et al.: 5].

Наибольшее количество различий у учителей-предметников обеих групп выявлено по эффективности привлечения родителей к предупреждению опасностей, которым могут подвергаться учащиеся. Учителя-предметники коррекционных школ в отличие от учителей общеобразовательных школ считают участие родителей в формировании безопасного поведения у своих детей подросткового и юношеского возраста более эффективным при предупреждении их об опасных последствиях агрессивных компьютерных игр ($p < 0,009$), игр на строительных площадках и в заброшенных домах ($p < 0,001$), передвижения по дорогам на велосипедах и самокатах ($p < 0,04$), общения с незнакомыми людьми на улице ($p < 0,05$) и с девиантными сверстниками ($p < 0,03$). Последние могут подтолкнуть детей к совершению преступлений или совершить противоправные действия по отношению к ним самим. С точки зрения учителей коррекционных школ, именно родители могут обучить своих детей осторожному обращению с различными предметами и аппаратурой, которые также могут быть для них опасными: с острыми и режущими предметами ($p < 0,04$), электричеством ($p < 0,05$), а также поведению при отравлении неизвестными жидкостями и продуктами ($p < 0,02$) и получении различных травм и ожогов ($p < 0,03$). Учителя общеобразовательных школ хотя и полагают, что перечисленные ситуации могут быть опасны для учащихся подросткового и юношеского возраста, считают, что учащиеся с сохранным интеллектом способны более адекватно реагировать на данные опасности и владеют представлениями о безопасных формах поведения в них.

Третье место по эффективности форм работы с учащимися в целях предупреждения попадания их в опасные ситуации, с точки зрения учителей-предметников, занимает демонстрация специальных плакатов с правилами поведения в опасных ситуациях. Различия в оценке эффективности данной формы работы выявлены по двум показателям – «Курение и алкоголь» ($p < 0,002$) и «Травмы и ожоги» ($p < 0,003$). Данная форма работы также более высоко ценится учителями-предметниками коррекционных школ, чем учителями общеобразовательных школ. Последние считают, что учащимся с сохранным интеллектом не следует навязывать изучение агитационных плакатов, это может привести к обратному эффекту – попытке проверить свои силы в опасных ситуациях. Как отмечалось выше, учителя-предметники обеих групп считают мероприятия, связанные с демонстрацией про-

изошедших опасных ситуаций, и их обсуждение наименее эффективным, однако по данному приему выявлено статистически значимое различия по ситуации «Курение и алкоголизм» ($p < 0,03$): учителя коррекционных школ выбирают или постоянное использование данного приема, или его использование в случае, когда опасная ситуация уже произошла. Учителя общеобразовательных школ склоняются к обсуждению проблемы только тогда, когда школьники уже попробовали алкоголь и курение. Часть учителей этой группы во избежание получения обратного эффекта предпочитают не акцентировать внимание учеников на проблеме.

Выводы

Исследователи проблемы безопасного поведения отмечают, что дети, подростки и юноши в современном обществе часто подвергаются самым разнообразным опасностям – бытовым, социальным, природным. Значительное время современные школьники проводят в условиях школы, где у них под воздействием педагогов складываются жизненно важные навыки, в том числе навыки безопасного поведения. В связи с этим важно иметь представление о том, какие меры по профилактике опасных ситуаций и формированию безопасного поведения учителя считают эффективными. Однако исследований, касающихся изучения представлений учителей о мероприятиях по формированию у учащихся безопасного поведения, недостаточно, как и сравнительных исследований таких представлений у учителей, работающих с детьми с сохранным и нарушенным интеллектом. Между тем такое исследование позволило бы уточнить программу мероприятий по профилактике рисков для жизни и здоровья учащихся в зависимости от их психического статуса и условий обучения и воспитания. В связи с этим нами предпринята попытка установить представления учителей общеобразовательных и коррекционных школ об эффективности различных мероприятий по формированию у школьников безопасного поведения.

Результаты эмпирического исследования позволили определить, что в целях предотвращения различных опасных ситуаций учителя начальных классов и учителя-предметники как общеобразовательных, так и коррекционных школ на первое место ставят обсуждение различных опасных ситуаций на уроках «Безопасность жизнедеятельности». Вторым по степени эффективности, с точки зрения всех педагогов, является привлечение родителей к предупреждению детей об опасных ситуациях. Наименее эффективным приемом, с точки зрения учителей общеобразовательных и коррекционных школ, почти во всех ситуациях является демонстрация и обсуждение с детьми уже произошедших опасных ситуаций.

Учителя начального звена как общеобразовательных, так и коррекционных школ единогласно

считают, что наиболее опасными для детей младшего школьного возраста являются ситуации общения детей с незнакомыми людьми на улице и получение различных травм и ожогов, что необходимо обсуждать на уроках «Безопасность жизнедеятельности», приглашать специалистов на уроки, демонстрировать и анализировать реальные ситуации. Учителя общеобразовательных школ более высоко ценят уроки «Безопасность жизнедеятельности» в ситуациях предупреждения отравления лекарствами и травм в школе, чем учителя коррекционных школ. Учителя коррекционных школ более, чем учителя общеобразовательных школ, считают необходимым участие специалистов для обсуждения таких опасных ситуаций, как осторожное поведение по отношению к бездомным животным, опасности в лесу, опасности, исходящие от различных острых и режущих предметов, электроприборов, а также опасности различных травм и ожогов; привлечение родителей к обсуждению с детьми опасностей, которые могут произойти с ними в лесу, и осторожное обращение с электричеством.

Наиболее эффективным способом предотвращения попадания школьников подросткового и юношеского возраста с нарушением интеллекта в опасные ситуации учителя-предметники считают привлечение родителей к обсуждению со своими детьми различных опасностей: агрессивные компьютерные игры, катание на велосипедах и самокатах по дорогам, общение с незнакомыми людьми и девиантными сверстниками, получение травм и ожогов, отравление лекарствами, осторожное обращение с острыми и режущими предметами и электричеством. Учителя коррекционных школ в отличие от учителей общеобразовательных школ более высоко оценили роль проведения уроков «Безопасность жизнедеятельности» при обсуждении опасного поведения на стройках и в заброшенных домах, при катании по дороге на велосипедах и самокатах, опасных последствий употребления алкоголя и курения, получения различных травм и ожогов.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза исследования нашла свое подтверждение: представления учителей общеобразовательных и коррекционных школ об эффективности мероприятий по формированию у учащихся безопасного поведения имеют различия.

В дальнейшем, на наш взгляд, необходимо подобное анкетирование провести также с родителями детей, что позволит педагогам как начального, так и среднего звена более эффективно организовывать мероприятия по предупреждению попадания детей, подростков и школьников юношеского возраста в различные опасные ситуации.

Список литературы

Григорян Р.В. Педагогические условия и механизмы формирования навыков безопасного пове-

дения младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 23 с.

Мякишева М.В. Подготовка педагогов к воспитанию личности ребенка безопасного типа поведения // Человек и образование. 2014. № 1 (38). С. 56–60.

Прудникова М.С. Психолого-педагогические детерминанты безопасного поведения детей в образовательной среде // Актуальные проблемы психологического знания. 2010. № 1 (14). С. 87–92.

Пучкова Д.А. Формирование основ безопасного поведения при работе с интернет-средой у детей младшего школьного и подросткового возраста // Вестник Университета. 2015. № 11. С. 333–336.

Berson I.R., Berson M.J., Desai S., Falls D., Fenaughty J. An analysis of electronic media to prepare children for safe and ethical practices in digital environments. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2008, № 8 (3), pp. 222–243.

McLaughlin C. & Clarke B. Relational matters: A review of the impact of school experience on mental health in early adolescence. *Educational & Child Psychology*, 2010, vol. 27, № 1, pp. 91–103.

Shmeleva E.A., Kislyakov P.A., Maltseva L.D., Luneva L.F. Psychological factors of the readiness of teachers to ensure social security in the educational environment. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2015, vol. 8, № 1, pp. 74–85.

References

Grigoryan R.V. *Pedagogicheskie usloviya i mekhanizmy formirovaniya navykov bezopasnogo povedeniya mladshih shkol'nikov*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Pedagogical conditions and mechanisms of forming safe behaviour skills in primary schoolchildren: dis. ... cand. ped. sciences]. Moscow, 2008, 23 p. (In Russ.)

Myakisheva M.V. *Podgotovka pedagogov k vospitaniyu lichnosti rebenka bezopasnogo tipa povedeniya* [Teachers' training in education of the child personality of the safe type of behavior]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and Education], 2014, № 1 (38), pp. 56–60. (In Russ.)

Prudnikova M.S. *Psihologo-pedagogicheskie determinanty bezopasnogo povedeniya detej v obrazovatel'noj srede* [Psychological and pedagogical determinants of children's safe behavior in the educational environmen]. *Aktual'nye problemy psihologicheskogo znaniya* [Topical issues of psychological knowledge], 2010, № 1 (14), pp. 87–92. (In Russ.)

Puchkova D.A. *Formirovanie osnov bezopasnogo povedeniya pri rabote s internet-sredoj u detej mladshego shkol'nogo i podrostkovogo vozrasta* [Formation the bases of safe behavior during the work with internet among children of primary school age and teenagers]. *Vestnik Universiteta* [University Bulletin], 2015, № 11, pp. 333–336. (In Russ.)

**ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И ВНУТРЕННЯЯ КАРТИНА ДЕФЕКТА
У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМИ ВАРИАНТАМИ ДИЗОНТОГЕНЕЗА**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00768А

В статье представлена структура внутренней картины дефекта (ВКД) подростков с разными вариантами дизонтогенеза (тяжелые нарушения речи, задержка психического развития, нарушение слуха и нарушение зрения). Проведено теоретическое и эмпирическое исследование, на основании которого выявлены особенности внутренней картины дефекта у подростков с ОВЗ. Приводится описание специфики личности в зависимости от структуры дефекта. Проведенное на 110 подростках исследование выявило, что существующие особенности личности детей с ОВЗ, такие как сензитивность, ригидность, тревожность, эмотивность, связаны с восприятием, сознанием и отношением ребенка к своему нарушению, то есть с внутренней картиной дефекта. Изучение взаимосвязи особенностей личности с компонентами ВКД подростков с ОВЗ показало, что наибольшую роль данный механизм приобретает у подростков с нарушениями слуха в сравнении с другими нозологическими группами.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, внутренняя картина дефекта, особенности личности, подростковый возраст

Информация об авторе: Севастьянова Ульяна Юрьевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0981-6669>, кандидат психологических наук, Костромской государственный университет, г. Кострома, Россия

E-mail: ulyanakostroma@mail.ru

Дата поступления статьи: 26.10.2020

Для цитирования: Севастьянова У.Ю. Особенности личности и внутренняя картина дефекта у подростков с разными вариантами дизонтогенеза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 210-215. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-210-215>

Ul'yana Yu. Sevast'yanova
Kostroma State University

**PERSONALITY FEATURES AND INTERNAL PICTURE OF THE DEFECT
IN ADOLESCENTS WITH DIFFERENT TYPES OF DYSONTOGENESIS**

The research was carried out with the financial support of the RFBR, project No. 19-013-00768A

The article presents the structure of the internal picture of a defect in adolescents with different variants of dysontogenesis (severe speech impairments, mental retardation, hearing impairment and visual impairment). A theoretical and empirical study was carried out, on the basis of which the features of the internal picture of the defect in adolescents with disabilities were revealed. A description of the personality specifics is given depending on the structure of the defect. A study carried out on 110 adolescents revealed that the existing personality traits of children with disabilities, such as sensitivity, rigidity, anxiety, emotiveness, are associated with the perception, consciousness and attitude of the child to its disorder; that is, with the internal picture of the defect. The study of the relationship between personality traits and the internal picture of a defect components of adolescents with disabilities showed that this mechanism acquires the greatest role in adolescents with hearing impairments in comparison with other nosological groups.

Keywords: disabilities, internal picture of defect, personality traits, adolescence

Information about the author: Ul'yana Yu. Sevast'yanova, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0981-6669>, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Special Education and Psychology, Kostroma State University, Kostroma, Russia

E-mail: ulyanakostroma@mail.ru

Article received: October 26, 2020

For citation: Sevast'yanova U.Yu. Personality features and internal picture of the defect in adolescents with different types of dysontogenesis. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 210-215 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-210-215>

В последнее десятилетие в нашей стране уделяется большое внимание исследованиям развития детей с ОВЗ. Это продиктовано введением и становлением инклюзивного образования (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ), а также вступлением в силу Федерального государственного образовательного стандарта образовательного учреждения. В стандарте уделяется большое значение личностному развитию, формированию её свойств, нравственной сферы, мировоззрения. Важную роль в образовательном процессе играет социализация таких детей.

Особенностям личности детей с ОВЗ в настоящее время уделяется большое внимание. Влияние личностных особенностей на процессы адаптации и социализации изучались в работах Г.С. Маль (2020); И.В. Тихоновой, Т.Н. Адеевой (2019); В.И. Айдарова, В.Ш. Масленниковой, Т.Ю. Масленникова (2016) [Маль; Адеева, Тихонова; Айдаров].

В исследовании Н.К. Туран (2016), которая изучала специфику становления личности детей с ОВЗ, сделан вывод о том, что «ограничение возможностей не является чисто количественным фактором – это интегральное, системное изменение личности в целом, наблюдающееся у ребенка- (подростка-) инвалида. Наличие основного дефекта психофизиологической организации накладывает отпечаток на последующее формирование высших психических функций, специфику социализации и систему коммуникации с социальной средой» [Туран: 341].

Современные подходы формирования личностных качеств в образовательной организации в специальном и инклюзивном пространстве рассматривались Т.В. Луценко (2019); Е.С. Кузнецовой (2016) [Луценко; Кузнецова].

В работах данных авторов отмечается, что наличие психического и/или физического дефекта у ребенка порождает особые потребности в психолого-педагогическом образовании и сопровождении.

В нашем понимании внутренняя картина дефекта – это сложное интегративное образование, включающее в себя комплекс физических ощущений (физический компонент), эмоциональных состояний и переживаний (эмоциональный компонент), систему знаний о причинах своего нарушения и возможностях его изменения (когнитивный компонент), представления о самореализации и оценку жизненной перспективы (мотивационный компонент). Важным положением при изучении феномена является его включенность в структуру Я-концепции [Хазова, Севастьянова].

У детей с ограниченными возможностями здоровья наличие дефекта влияет на развитие личности, что в свою очередь влияет на процесс адаптации и социализации. Значение представленности

данного условия формирует актуальность исследования, а именно взаимосвязи индивидуально-психологических характеристик личности и внутренней картины дефекта у подростков с ОВЗ.

Материалы и методы

Целью исследования является изучение взаимосвязи внутренней картины дефекта и личностных особенностей детей подросткового возраста с разными вариантами дизонтогенеза.

В исследовании приняли участие 110 подростков: дети с задержкой психического развития ($n = 30$), дети с тяжелыми нарушениями речи ($n = 37$), дети с нарушениями слуха ($n = 19$), дети с нарушением зрения ($n = 24$). Средний возраст детей 14 лет. Все дети имеют установленный статус ОВЗ по заключению психолого-медико-педагогической комиссии и учатся по Адаптированной основной общеобразовательной программе.

Особенности личности изучались с помощью «Индивидуально-типологического опросника Л.Н. Собчик» для детей подросткового возраста. Для изучения внутренней картины дефекта была разработана авторская беседа «Изучение внутренней картины дефекта» Т.Н. Адеевой (2018). Разделы беседы выделены соответственно компонентам внутренней картины дефекта (сенситивный, физический, когнитивный, эмоциональный, мотивационный).

Статистическая обработка проводилась с использованием программы «Statistics 17.0». При обработке данных применялась первичная описательная статистика с использованием подсчета среднего арифметического (M) и вычисления стандартного отклонения, вычислялся коэффициент корреляции r -Спирмена, непараметрического U -критерия Манна – Уитни.

Результаты и их обсуждение

Представим сначала результаты индивидуально-психологических характеристик личности подростков с ОВЗ (табл. 1).

Для всех подростков с ОВЗ характерен высокий уровень Экстраверсии (I), что проявляется в выраженной общительности, мешающей целенаправленности действий, повышенной отвлекаемости, разговорчивости. Подростки в обучении лучше усваивает материал в игровом, диалоговом режиме. Дети могут проявлять склонность к шалостям, смешливость, однако проявляют реалистичность взглядов и предприимчивость. Такое проявление мы склонны объяснять возрастными особенностями данного периода.

Значение шкалы Спонтанность (II) более выражена у детей с сенсорными нарушениями по сравнению с другими группами. Это выражается в непосредственности реакций, склонности к свободному самоутверждению, стремлению к независимости. Данная характеристика может создавать трудности в школе.

Таблица 1

Данные методики «Индивидуально-типологического опросника Л.Н. Собчик» у подростков с ОВЗ

Шкалы	Подростки с тяжелыми нарушениями речи		Подростки с нарушением зрения		Подростки с задержкой психического развития		Подростки с нарушением слуха	
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
Ложь (L)	2,57	1,80	2,42	1,76	2,50	1,50	2,79	1,75
Аггравация (F)	1,08	1,51	2,08	2,26	1,77	1,65	0,26	0,56
Экстраверсия (I)	3,08	1,34	3,21	1,41	2,70	1,36	3,58	1,42
Спонтанность (II)	2,51	1,23	3,00	1,41	2,31	1,15	3,53	1,67
Агрессивность (III)	3,46	1,42	3,63	1,55	3,20	1,39	2,95	1,54
Ригидность (IV)	3,19	0,96	2,75	0,98	2,83	0,79	3,63	1,30
Интроверсия (V)	2,97	1,46	3,04	1,78	3,70	1,48904	2,63	1,67
Сензитивность (VI)	4,13	1,56	3,79	1,41	4,27	1,50707	3,11	1,91
Тревожность (VII)	3,78	1,41	2,71	1,26	4,00	1,53128	2,05	1,77
Эмотивность (VIII)	4,11	1,24	3,62	1,13	3,43	1,50134	3,53	1,61

Примечание: М – среднее значение, SD – стандартное отклонение.

Таблица 2

Данные методики «Беседа ВКД» у подростков с ОВЗ

Компоненты ВКД	Подростки с тяжелыми нарушениями речи		Подростки с нарушением зрения		Подростки с задержкой психического развития		Подростки с нарушением слуха	
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
Физический	4,17	1,36	3,96	1,76	4,37	1,95	2,74	0,99
Когнитивный	2,92	1,63	5,79	1,22	4,27	1,33	4,63	2,0
Мотивационный	4,14	1,05	4,46	0,98	4,30	1,09	2,11	1,1
Эмоциональный	4,83	1,38	5,79	1,25	5,30	1,15	3,32	1,05

Примечание: М – среднее значение, SD – стандартное отклонение.

Средние значения по шкале Агрессивность (III) представлены во всех группах респондентов, кроме группы детей с нарушением слуха. Подростки с ОВЗ достаточно уверены в себе, стремятся к самоутверждению, самостоятельности.

Индивидуально-типологическая характеристика Лабильность (VIII) более всего выражена у детей с тяжелыми нарушениями речи, что говорит об эмоциональной неустойчивости. Настроение у подростков легко меняется, в поведении много проработанности.

Повышенная Тревожность (VII) выражена у детей с ЗПР, в то время как низкие значения данного показателя обнаружены у детей с сенсорными нарушениями. Подростки с задержкой психического развития имеют психические нарушения. Дети часто испытывают беспокойство, неуверенность в себе. Им трудно учиться, общаться с одноклассниками и учителями, возможно проявление агрессии по отношению к ним.

Подростки с тяжелыми нарушениями речи и с задержкой психического развития имеют высокие значения по показателю Сензитивность (VI) в сравнении с другими группами. Дети предпочитают быть ведомыми, нежели занимать лидерскую позицию, эмоционально неустойчивы.

При изучении особенностей личности у подростков было выявлено значимое различие у групп

детей с задержкой психического развития и детей с тяжелыми нарушениями речи по такому показателю, как: Интроверсия ($z = -2,15$, $p < 0,03$). Подростки с ЗПР замкнутые, необщительные дети, которым очень сложно устанавливать контакты. Они больше любят слушать, предпочитают остаться в одиночестве и погрузиться в свои мысли. Склонны к заниженной самооценке.

Также статистически значимое различие выявлено у подростков с задержкой психического развития и подростков с нарушением зрения по шкале Тревожность ($z = -3,03$, $p < 0,002$). У детей с ЗПР высокий уровень тревожности.

Таким образом, существующая специфика личностных характеристик, такая как недоверие ко взрослым и сверстникам, повышенная тревожность, эмоциональная неустойчивость, выявлена у группы подростков с задержкой психического развития, что в свою очередь снижает уровень социализации в образовательном пространстве и окружающем мире.

Далее мы рассмотрели специфику внутренней картины дефекта у подростков с разными типами дизонтогенеза (табл. 2).

Во всех группах, кроме подростков с тяжелыми нарушениями речи, присутствует представление о проявлениях дефекта, знаниях о причинах нарушений. Физический компонент представлен бо-

**Корреляционные связи между показателями личности
и компонентами внутренней картины дефекта подростков с ОВЗ ($p < 0,05$)**

	Физический	Когнитивный	Мотивационный	Эмоциональный
<i>Подростки с ТНР</i>				
Ложь		-0,5		
Ригидность				0,39
Сензитивность		-0,34		
<i>Подростки с нарушением зрения</i>				
Экстраверсия	-0,43			
Сензитивность			0,51	
<i>Подростки с ЗПР</i>				
Ригидность		-0,38		
Тревожность	-0,43			
Эмотивность		-0,52		
<i>Подростки с нарушением слуха</i>				
Спонтанность		0,51		
Агрессивность		0,48		
Ригидность		0,47	0,53	
Интроверсия				-0,49
Сензитивность	0,51			
Тревожность	0,48			
Эмотивность	0,47			0,48
Аггравация	0,53			

лее обширным содержанием у детей с задержкой психического развития и тяжелыми нарушениями речи. Мотивационный компонент имеет полную выраженности у подростков с тяжелыми нарушениями речи, с задержкой психического развития и нарушением зрения. Эмоциональный компонент выражен у всех респондентов исследования.

Также нами был проведен корреляционный анализ с детальным сравнением корреляционных матриц четырех групп испытуемых (табл. 3).

Количественное сравнение связей между компонентами внутренней картины дефекта и личностными особенностями позволяет сделать вывод о том, что личностный фактор определяет возможность осознания дефекта детьми с ОВЗ. Причем обилие связей обнаружено у группы подростков с нарушением слуха (количество связей 10). В то время как количество связей в остальных группах не превышает трех. Можно отметить, что личностный фактор в большей степени обуславливает особенности внутренней картины дефекта у детей с нарушением слуха в сравнении с другими нозологическими группами.

Анализируя связи содержательно, можно утверждать, что у подростков с тяжелыми нарушениями речи высокий уровень проявления эмоционального компонента, то есть эмоциональное отношение к нарушению, приводит к тому, что ребенок стремится к достижению цели, старается брать ответственность за события, происходящие в его жизни. Низкий уровень знания о де-

фекте (когнитивный компонент ВКД) повышает впечатлительность и уровень эмоциональной неустойчивости.

Подростки с нарушением зрения, имея невысокие показания по физическому компоненту ВКД, активно взаимодействуют с социумом. Если ребенок не имеет ощущения ограничения, то препятствия в общении у него не возникает.

У детей с задержкой психического развития знания о своем дефекте снижают возможность достигать цели, проявлять упорство и сосредоточенность, вызывая замкнутость.

У детей с нарушением слуха низкие значения физического компонента приводят к склонности к рефлексии, впечатлительности, пессимистичности в оценке перспектив, эмоциональности, восприимчивости. Высокие знания о своем дефекте увеличивают спонтанность (непродуманность в высказываниях и поступках), упрямство и своеволие в отстаивании своих интересов, субъективизм, повышенное стремление к отстаиванию своих взглядов и принципов.

Выводы

Таким образом, особенности личности обуславливают формирование внутренней картины дефекта подростков с ОВЗ. Существующие особенности личности подростков с ОВЗ, такие как сензитивность, ригидность, тревожность, эмотивность, связаны с восприятием, сознанием и отношением ребенка к своему нарушению, то есть с внутренней картиной дефекта.

Изучение взаимосвязи особенностей личности с компонентами внутренней картины дефекта подростков с ОВЗ показало, что наибольшую роль данный механизм приобретает у подростков с нарушениями слуха в сравнении с другими нозологическими группами.

Наиболее уязвимой в отношении специфики личности и внутренней картины дефекта является группа детей с задержкой психического развития по сравнению с другими группами респондентов.

Полученные в ходе исследования экспериментальные данные показывают необходимость психолого-педагогического сопровождения детей подросткового возраста с ОВЗ в образовательных организациях.

Список литературы

Айдаров В.И., Масленникова В.Ш., Масленников Т.Ю. Психолого-педагогические особенности личности с ограниченными возможностями здоровья // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 2–3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23476> (дата обращения: 25.09.2020).

Кузнецова Е.С., Неретина Т.Г. Формирование личностных качеств у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения // *Концепт: научно-методический электронный журнал*. 2016. Т. 11. С. 676–680. URL: <http://e-koncept.ru/2016/86147.htm> (дата обращения: 25.09.2020).

Луценко Т.В. Социально-психологическая адаптация дошкольников в инклюзивной группе: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2019.

Маль Г.С. Особенности личности детей с ограниченными возможностями здоровья // *Коллекция гуманитарных исследований*. 2020. № 2 (23). С. 20–25. URL: www.j-chr.com (дата обращения: 25.09.2020).

Тихонова И.В., Адеева Т.Н., Севастьянова У.Ю. Внутренняя картина дефекта и личностные особенности младших школьников с дефицитным развитием как факторы нарушения адаптации // *Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы V Междунар. науч. конф. Кострома, 26–28 сент. 2019 г.: в 2 т. / отв. ред.: М.В. Сапоровская, Т.Л. Крюкова, С.А. Хазова. Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2019. Т. 1. С. 425–429.*

Туран Н.К. К вопросу об особенностях становления личности и самосознания ребенка с ограниченными возможностями здоровья // *Молодой ученый*. 2016. № 7 (111). С. 340–343. URL: <https://moluch.ru/archive/111/27343/> (дата обращения: 25.09.2020).

Хазова С.А., Севастьянова У.Ю. Внутренняя картина дефекта у детей и подростков с тяжелыми

нарушениями речи // *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference [S. 1]*, 2020, may, vol. 4, pp. 40–50. ISSN 2256-0629. URL: <http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/5139> (date accessed: 29 may 2020). DOI <http://dx.doi.org/10.17770/sie2020vol4.5139>.

References

Ajdarov V.I., Maslennikova V.SH., Maslennikov T.YU. *Psihologo-pedagogicheskie osobennosti lichnosti s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Psychological and pedagogical characteristics of a person with disabilities]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2015, № 2–3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23476> (access date: 25.09.2020). (In Russ.)

Kuznecova E.S., Neretina T.G. *Formirovanie lichnostnykh kachestv u mladshih shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyah special'nogo (korrekcionnogo) obrazovatel'nogo uchrezhdeniya* [Formation of personal qualities in younger schoolchildren with disabilities in a special (correctional) educational institution]. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept»* [Scientific and methodological electronic journal "Concept"], 2016, vol. 11, pp. 676–680. URL: <http://e-koncept.ru/2016/86147.htm> (access date: 25.09.2020). (In Russ.)

Lucenko T.V. *Social'no-psihologicheskaya adaptaciya doshkol'nikov v inklyuzivnoj grupe: dis. ... kand. psihologicheskikh nauk* [Socio-psychological adaptation of preschoolers in an inclusive group]. Moscow, 2019. (In Russ.)

Mal' G.S. *Osobennosti lichnosti detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Features of the personality of children with disabilities]. *Kollekciya gumanitarnykh issledovanij* [Collection of humanitarian studies], 2020, № 2 (23), pp. 20–25. URL: www.j-chr.com (access date: 25.09.2020). (In Russ.)

Tihonova I.V., Adeeva T.N., Sevast'yanova U.YU. *Vnutrennyaya kartina defekta i lichnostnye osobennosti mladshih shkol'nikov s defitsitarnym razvitiem kak faktory narusheniya adaptatsii* [The internal picture of the defect and the personality traits of younger schoolchildren with developmental deficits as factors of impaired adaptation]. *Psihologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: vyzovy, resursy, blagopoluchie: materialy V Mezhdunar. nauch. konf. Kostroma, 26–28 sent. 2019 g.* [Psychology of stress and coping behavior: challenges, resources, well-being: materials of the V Intern. scientific. conf. Kostroma, 26-28 Sept. 2019]: in 2 volumes, ed. by M.V. Saparovskaya, T.L. Kryukova, S.A. Hazova. Kostroma, Kostroma State University Publ., 2019, vol. 1, pp. 425–429. (In Russ.)

Turan N.K. *K voprosu ob osobennostyah stanovleniya lichnosti i samosoznaniya rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [To the question of the peculiarities of the formation of personality and self-awareness of a child with disabilities]. *Molodoy uchenyj* [Young Scientist], 2016, № 7 (111), pp. 340–343. URL: <https://moluch.ru/archive/111/27343/> (access date: 25.09.2020). (In Russ.)

Hazova S.A., Sevast'yanova U.YU. *Vnutrennyaya kartina defekta u detej i podrostkov s tyazhelymi*

narusheniyami rechi [Internal picture of the defect in children and adolescents with severe speech impairments]. SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference [S. 1], 2020, may, vol. 4, pp. 40–50. ISSN 2256-0629. URL: <http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/5139> (date accessed: 29 may 2020). DOI <http://dx.doi.org/10.17770/sie2020vol4.5139>. (In Russ.)

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-216-222>
УДК 378

Голубева Ирина Александровна

Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ КОНЦА 1940-Х – НАЧАЛА 1970-Х ГГ.: АНАЛИЗ ДОКУМЕНТОВ

В статье представлены результаты анализа документов конца 1940-х – начала 1970-х годов, посвященных развитию научно-исследовательской деятельности студентов в педагогических вузах. Автором изучены документы трёх уровней: уровень центрального комитета Коммунистической партии Советского союза, уровень профильных министерств и государственных организаций педагогической направленности, уровень вуза. Проведен анализ документов с точки зрения использования лексических единиц, описывающих процесс становления и развития научно-исследовательской деятельности студентов в педагогических вузах, частотности употребления этих терминов на разных временных этапах, их значения и контекста употребления. Автором выделено несколько основных категорий используемых лексических единиц: «человек», «деятельность/результат деятельности студента», «форма презентации результата деятельности студента», «деятельность, направленная на студента», «объединение», «характеристика научной работы», «абстрактные понятия, используемые для описания науки». Проведен анализ каждой выделенной категории терминов. На основе анализа сделаны выводы об отражении особенностей каждого этапа, выделенного в рамках внутренней периодизации, в использовании лексических единиц. По части терминов проводится параллель с современным значением лексической единицы, сопоставляются особенности развития объекта или течения процесса в изучаемый хронологический период и в наши дни.

Ключевые слова: педагогический вуз, научно-исследовательская деятельности студентов, анализ документов, лексическая единица

Информация об авторе: Голубева Ирина Александровна, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5536-5523>, аспирант, Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко, г. Глазов, Россия
E-mail: uvsgolubevaia@gmail.com

Дата поступления статьи: 21.09.2020

Для цитирования: Голубева И.А. Научно-исследовательская деятельность студентов педагогических вузов конца 1940-х – начала 1970-х гг.: анализ документов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 216-222. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-216-222>

Irina A. Golubeva

Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko

STUDENTS' RESEARCH ACTIVITY IN PEDAGOGIC INSTITUTES IN THE LATE 1940S – EARLY 1970S: DOCUMENT ANALYSIS

The article presents the results of the document analysis since the late 1940s to early 1970s devoted to the development of students' research activities in pedagogic institutes. The author studied documents of three levels – the level of the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union, the level of relevant ministries and state organisations of a pedagogic orientation, the level of an institute. The documents were analysed in terms of the use of words in describing the process of formation and development of students' research activities in pedagogic institutes, the frequency of these terms use at different time stages, their meaning and context of use. The author identifies several main categories of lexical units used: «person,» «student activity/result,» «form of presentation of the student activity result,» «activity aimed at the student,» «association,» «characteristic of scientific work,» «abstract concepts used to describe science.» Analysis of each selected term category has been carried out. Based on the analysis, conclusions were drawn on the reflection of the peculiarities of each stage, allocated within the framework of internal periodisation, in the use of lexical units. In terms of words, a parallel is drawn with the modern meaning of the lexical unit, the features of the development of the object or the course of the process in the studied chronological period and nowadays are compared.

Keywords: pedagogic institute, students' research activities, document analysis, lexical unit

Information about the authors: Irina A. Golubeva, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5536-5523>, postgraduate student, Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko, Glazov, Udmurtia autonomy, Russia
E-mail: uvsgolubevaia@gmail.com

Article received: September 21, 2020.

For citation: Golubeva I.A. Students' research activity in pedagogic institutes in the late 1940s – early 1970s: document analysis. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 216-222 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-216-222>

Одним из методов изучения научно-исследовательской деятельности студентов педагогических вузов в выбранный нами исторический период может являться лингвистический анализ текста. Согласно Л.В. Щербе лингвистический анализ – это «разыскание тончайших смысловых нюансов отдельных выразительных элементов русского языка», «путь разыскания значений: слов, оборотов, ритмов и тому подобных языковых элементов...» [Щерба: 27]. Лингвистический анализ приобретает особое значение при рассмотрении текстового материала определенного исторического периода, когда документы тех лет становятся одним из основных источников информации, прошлое рассматривается исследователем «как текстовая реальность» [Чернявская: 75]. Поэтому, на наш взгляд, именно метод лингвистического анализа позволит глубже рассмотреть особенности становления студенческой науки в педагогических вузах.

Материалами для анализа послужили документы трёх уровней:

- уровень Центрального комитета КПСС¹;
- уровень профильных министерств и других государственных органов и организаций (Академия наук и др.);
- уровень вуза^{2, 3, 4, 5}.

Стоит отметить, что язык документов всех трёх уровней различен. Документы уровня ЦК КПСС строятся на тезисных установках, часто без описания конкретных практических решений. Язык документов профильных министерств ближе к практическому воплощению тех или иных задач государства. Описание конкретных объектов и процессов, минимум абстрактной лексики используется в документах вузовского уровня. Такие особенности источников позволяют проследить, как установка государства, выраженная определенными тезисами, преобразуется в конкретное практическое действие на уровне вуза.

Перед началом реализации анализа текста необходимо составить внутренний план деятельности, включающий следующие компоненты: предмет исследования, цель анализа, методы анализа [Лингвистический анализ текста: 21].

Предметом нашего исследования является процесс становления и развития научно-исследовательской деятельности студентов (далее – НИДС) в конце 40-х – начале 70-х гг. XX века в педагогических

вузах Приволжского федерального округа, предметом же лингвистического анализа становятся лексические единицы, используемые в документах, регламентирующих НИДС того периода. Цель анализа – на основе рассмотрения значения лексических единиц, частоты и контекста их использования на разных этапах выбранного нами хронологического периода сделать выводы об основных особенностях становления и развития НИДС. Для достижения цели нами использованы следующие методы лингвистического анализа: вероятностно-статистический метод, сравнение.

При анализе документов нам удалось выделить основные лексические единицы, которые наиболее близки к предмету нашего исследования и наиболее часто употребляемы. Все выделенные лексические единицы были объединены в следующие категории: «человек», «деятельность/результат деятельности студента», «форма презентации результата деятельности студента», «деятельность, направленная на студента», «объединение», «характеристика научной работы», «абстрактные понятия, используемые для описания науки».

Каждая категория лексических единиц имеет свои особенности использования. Первая выделенная категория – «человек» – включает несколько основных единиц, отличающихся частотой использования и основным значением (табл. 1).

Лексическая единица «научно-педагогические кадры» используется преимущественно в документах уровня ЦК КПСС, на более поздних этапах встречается этот термин и в изученных документах уровня профильного министерства, и в вузовских документах. Во всех источниках подчеркивается особая роль подготовки научно-педагогических кадров, необходимость создания целостной системы. Термин встречается в следующих контекстах: «подготовка научно-педагогических кадров через аспирантуру», «недостаток высококвалифицированных преподавателей затрудняет подготовку научно-педагогических кадров». Исходя из количества употреблений лексической единицы, можно сделать вывод о том, что наиболее остро эта проблема стояла в период с конца 1940-х до начала 1950-х гг., а также в 1960-е гг.

Близкий к предыдущему термин – «научные кадры» – менее употребителен в изученных документах, часто используется как его синоним в основном в документах уровня ЦК КПСС. Лек-

Таблица 1

Лексические единицы категории «человек»

Лексическая единица	Количество употреблений			
	Конец 1940-х – начало 1950-х гг.	1953–1960 гг.	1961–1970 гг.	1971–1974 гг.
Научно-педагогические кадры	11	1	10	6
Научные кадры	6	0	8	1
Аспирантура/аспирант	39	1	64	3

сическая единица встречается в следующих контекстах: «подготовка научных кадров из наиболее способной молодёжи», «угроза срыва подготовки научных кадров». Рост числа употреблений этой лексической единицы в 1960-е гг. может свидетельствовать о возрастании роли подготовки научных кадров в разных направлениях при решении задач государства. В этот временной этап происходило разделение путей развития науки в разных сферах, поэтому употребление термина «научно-педагогические кадры» не всегда было уместным. При постановке задач в сфере промышленности, сельского хозяйства было логичнее использовать лексическую единицу «научные кадры».

Особенно интересным для анализа является следующий термин из категории «человек» – «аспирант», а также однокоренное ему «аспирантура». Эти термины встретились более 100 раз в 60 изученных документах. Примерно в равных долях лексическая единица встречается в документах уровня ЦК КПСС и профильных министерств, реже в документах вузовского уровня, регламентирующих НИДС. Мы встречаем термин в следующих контекстах: «установить контингент приёма в аспирантуру», «обсуждение кандидатур в аспиранты». Педагогический словарь 1960 г. даёт следующее определение термина «аспирантура»: «основная форма подготовки научно-педагогических и научных кадров для высших учебных заведений, научно-исследовательских учреждений и для народного хозяйства СССР» [Педагогический словарь: 63]. В определении встречаются два ранее проанализированных термина: «научно-педагогические кадры» и «научные кадры», что говорит, во-первых, о тесной связи всех выделенных нами терминов категории «человек», во-вторых, о различии в смысле первых двух лексических единиц, несмотря на то, что в некоторых документах 50-х гг. эти слова используются как синонимы. Можно провести параллели и в частоте использования всех трёх терминов, она возрастает в двух периодах: конец 40-х – начало 50-х гг. и в 60-е гг., что говорит о возрастании значимости подготовки научных и научно-педагогических кадров через аспирантуру для государства.

Интересен контекст употребления термина «аспирант» в вузовских документах, касающихся НИДС. Так, мы встречаем: «СНО утверждает список кандидатов в аспирантуру». Для нас данный контекст раскрывает роль НИДС при подготовке научно-педагогических кадров. НИДС рассматривалась как этап подготовки студента к поступлению в аспирантуру, студенческое научное общество же имело право рекомендовать студента к поступлению. Рассматривая термин «аспирантура» в документах трёх уровней, можно проследить роль становления и развития НИДС как одного из главных путей подготовки кадров в аспирантуру.

Современные словари дают следующее определение анализируемой лексической единицы: «аспирантура – форма подготовки научно-педагогических и научных кадров» [Педагогический энциклопедический словарь: 20], «форма планомерной подготовки научно-педагогических и научных кадров...» [Педагогика: 25]. Таким образом, значение этого термина за полвека практически не изменилось. Однако изменилось положение аспирантуры в системе образования: на современном этапе она рассматривается как ступень высшего образования наравне с бакалавриатом и магистратурой. Такое положение аспирантуры подчеркивает ещё более тесную связь студенческой науки и процесса подготовки научных и научно-педагогических кадров.

Следующая категория терминов, выделенная нами, – «деятельность студента / результат деятельности студента» (табл. 2).

Центральными терминами в этой категории являются термины «научно-исследовательская работа» и «научно-исследовательская работа студентов». В качестве синонимов этим лексическим единицам в разных контекстах используются «научно-исследовательская деятельность», «студенческая научная работа», «научная работа».

Лексическая единица «научно-исследовательская работа (студентов)» наиболее близка к предмету нашего исследования. Используется термин в следующих контекстах: «выполнение научно-исследовательской работы аспирантом», «не создаются условия для качественной экспериментальной научно-исследовательской работы». Контекст ис-

Таблица 2

Лексические единицы категории «деятельность студента / результат деятельности студента»

Лексическая единица	Количество употреблений			
	Конец 1940-х – начало 1950-х гг.	1953 – 1960 гг.	1961 – 1970 гг.	1971 – 1974 гг.
Научно-исследовательская деятельность	2	0	0	0
Научно-исследовательская работа	14	2	20	5
Научно-исследовательская работа студентов	6	1	7	62
Студенческая научная работа	14	5	6	0
Научная работа	7	4	13	3
Научно-техническая работа				2

пользования остальных терминов позволяет судить об их синонимичности: «привлечь талантливую советскую молодёжь к научно-исследовательской деятельности и к разрешению важнейших проблем современной науки и техники», «о развитии студенческой научной работы в высших учебных заведениях», «в отдельных студенческих научных работах решаются задачи, связанные с улучшением производства». Кроме того, контекст дает возможность определить многозначность лексических единиц. Так, студенческая научная работа – это и деятельность, и результат этой деятельности.

Термины этой категории встречаются в документах всех трёх уровней. Лексическая единица «научно-исследовательская работа» по сравнению с другими чаще всего используется в документах уровня ЦК КПСС. Термин «научно-исследовательская деятельность студентов» больше используется в документах вузовского уровня, однако есть документы уровня профильного министерства, полностью посвященные студенческой науке, где данный термин используется свыше 40 раз. Высокая частота употребления центрального термина нашего исследования в выбранный исторический период говорит о высоком интересе государства к процессу развития этого направления, о непосредственном руководстве профильного министерства процессом развития студенческой науки и о позиции вузов как центров формирования научных кадров.

В современных педагогических словарях встречаем следующий термин и его определение: «научная деятельность студентов – одна из форм самовыражения личности студента, его стремление к жизненному самоутверждению, развивает творческие способности, самостоятельность, умение разбираться в информации, отбирать и перерабатывать нужную» [Педагогика: 355]. Такое определение не соответствует значению терминов, используемых с конца 40-х до начала 70-х гг., так как большее значение студенческой науке придавалось как способу развития науки и экономики страны, формирования патриотизма у советских граждан, популяризации достижений отечественных ученых. Однако в начале 70-х гг. можно наблюдать сдвиг значения терминов «научно-исследовательская деятельность студентов» и «научно-исследовательская работа студентов» к значению инстру-

мента формирования индивидуальных навыков студентов. Такое понимание данных лексических единиц ближе к современному значению.

Следующая категория объединяет термины, обозначающие формы презентации результатов научно-исследовательской деятельности студентов (табл. 3).

Термины данной категории широко употребительны в документах вузовского уровня, реже встречаются в документах профильных министерств. Высокая частота употребления терминов говорит о том, что именно эти формы презентации результатов НИДС являлись ключевыми. Студенческие научные конференции, первые из которых проводились в вузах в 40-х гг., на протяжении всего периода нашего исследования становились одной из форм оценки качества НИДС, оценки работы научных руководителей. Конференции курировались не только вузами и профильными министерствами, но и партийными органами, о чем свидетельствует, например, данный контекст использования: «...студенческие научные конференции, организованные и проведенные городскими и областными комитетами ВЛКСМ».

Множество документов свидетельствуют о том, что по уровню организации конференций в вузе, активности вуза в конференциях областного и всероссийского уровня, по качеству представленных научных докладов государственные органы судили о развитии студенческой науки.

Ещё одной формой презентации материалов стали конкурсы научных работ студентов. Бóльшее развитие эта форма приобрела, начиная с середины 50-х гг., о чем можно судить и по частоте употребления данного термина в документах. При изучении источников можно сделать вывод о дифференциации конкурсов научных работ по различным направлениям. В 50-х гг. появляются отдельные конкурсы по общественным, гуманитарным, сельскохозяйственным наукам. В 70-х гг. мы видим снижение интереса к этой форме презентации результатов НИДС, всё чаще на страницах документов встречаются термины «студенческая олимпиада», «выставка». На наш взгляд, такая форма, как студенческая олимпиада, содержит большой соревновательный компонент, требует раскрытия индивидуальных качеств студента в условиях ограниченного времени. Обращение к такой форме пре-

Таблица 3

Лексические единицы категории «формы презентации научно-исследовательской деятельности»

Лексическая единица	Количество употреблений			
	Конец 1940-х – начало 1950-х гг.	1953 – 1960 гг.	1961 – 1970 гг.	1971 – 1974 гг.
Студенческая научная конференция	9	13	18	9
Конкурс на лучшие студенческие исследовательские работы	8	13	17	7
(Научный) доклад	4	2	5	7

зентации полученных научных знаний в определенной области в 70-е гг. вновь свидетельствует об индивидуализации, усилении роли личности студента в научно-исследовательской деятельности.

Ещё один термин – «научный доклад» – обозначает продукт научно-исследовательской деятельности. Доклады представлялись на научных конференциях, служили материалом для участия в конкурсе научных работ. Процесс подготовки докладов раскрывается в контексте употребления термина: «в качестве научных докладов на конференцию могут быть представлены творчески выполненные курсовые работы и доклады на спецсеминарах». Вузы стремились синхронизировать учебную деятельность и научно-исследовательскую деятельность, приблизить темы исследований к будущей профессии.

Близка к термину «научный доклад» следующая выделенная нами категория – «характеристика научной работы» (табл. 4).

Лексическая единица «научная тема» в равной мере используется в документах профильных министерств и в документах вузов. Чаще всего термин употребляется при описании работы научных кружков, формировании положений конкурсов научных работ и студенческих научных конференций. По контексту использования термина можно судить о множестве факторов, влиявших на выбор тематики студенческого научного исследования: научная тема, изучаемая кафедрой; события, происходящие в мире и стране в области политики, экономики, культуры, социальной сферы; интересы научного руководителя.

Стоит обратить внимание на то, что особое внимание научной теме в студенческой науке было уделено на первом этапе – конец 1940-х – начало 1950-х гг. На наш взгляд, это явление можно обозначить как «цензуру» на выбор темы научного исследования. Это время сталинского правления, когда любая сфера деятельности, в том числе наука, жёстко контролировалась государством. С 1953 г. мы видим ослабление внимания к термину «научная тема», что может означать большую свободу студента и его научного руководителя в выборе темы.

Невозможно представить научно-исследовательскую деятельность студентов без деятельности научного руководителя. Следующая категория терминов – «деятельность, направленная на студента» – включает один наиболее часто употребляемый термин – «научное руководство» (табл. 5).

Частота использования термина подчёркивает значимость деятельности научного руководителя в развитии студенческой науки. Мы встречаем лексическую единицу на всех трёх уровнях изученных документов, наиболее употребителен термин в вузовских документах. Разные контексты использования лексической единицы позволяют судить о многоаспектности задач научного руководителя. Так, научный руководитель – это наставник аспиранта, куратор научного кружка, куратор студенческого научного общества, наставник студента при исследовании конкретной научной темы. Документы свидетельствуют, что от вуза требовалось привлечь как можно больше преподавателей к этой деятельности. Так, одним из показателей успешности НИДС являлось количество научно-педагогических работников вуза, осуществляющих руководство научно-исследовательской работой студентов. К научному руководителю предъявлялись довольно высокие требования, а научные работы студентов, представленные на научных конференциях и конкурсах научных работ, являлись материалом для оценки работы не только студента, но и его научного руководителя. В документах от вузовского до министерского уровня можно встретить критику работы конкретных преподавателей с указанием их фамилии и вуза. На наш взгляд, это стало некой искусственной формой продвижения студенческой науки через личные интересы сохранения репутации научных руководителей, которые испытывали давление как со стороны руководства вуза, так и вышестоящих органов.

Следующая категория включает в себя термины, обозначающие студенческие объединения (табл. 6).

Высокая частота употребления терминов на всех этапах хронологического периода «научный кружок» и «научное студенческое общество» говорит о том, что они являлись основными фор-

Таблица 4

Лексические единицы категории «характеристика научной работы»

Лексическая единица	Количество употреблений			
	Конец 1940-х – начало 1950-х гг.	1953 – 1960 гг.	1961 – 1970 гг.	1971 – 1974 гг.
Научная тема	12	5	4	2

Таблица 5

Лексические единицы категории «деятельность, направленная на студента»

Лексическая единица	Количество употреблений			
	Конец 1940-х – начало 1950 гг.	1953 – 1960 гг.	1961 – 1970 гг.	1971 – 1974 гг.
Научное руководство	10	3	12	8

Таблица 6

Лексические единицы категории «объединение»

Лексическая единица	Количество употреблений			
	Конец 1940-х – начало 1950-х гг.	1953 – 1960 гг.	1961 – 1970 гг.	1971 – 1974 гг.
Научный кружок	46	38	32	28
Научное общество (СНО, НСО)	25	33	23	16
СКБ (студенческое конструкторское бюро)	0	0	5	7

Таблица 7

Лексические единицы категории «абстрактные понятия»

Лексическая единица	Количество употреблений			
	Конец 1940-х – начало 1950-х гг.	1953 – 1960 гг.	1961 – 1970 гг.	1971 – 1974 гг.
Наука и техника	13	20	4	3
Научно-технический прогресс	0	8	7	12

мами объединения студентов в научно-исследовательской деятельности. Эти термины встречаются чаще всего на вузовском уровне, однако типовые положения, регламентирующие деятельность объединений, создавались на уровне профильных министерств, поэтому мы встречаем эти термины и на этом уровне. Зарождаясь в конце 40-х гг., эти объединения стали на долгие годы основой структуры НИДС. В типовом положении СНО 1948 г.⁶ даётся довольно объемное определение этого термина, начинающееся со слов: «Добровольная организация, имеющая своей целью...» Далее описываются функции, среди которых и повышение качества подготовки специалистов, и формирование чувства патриотизма, и формирование индивидуальных навыков студента. Педагогический словарь 1960 г. даёт следующее определение: «Научное студенческое общество – добровольные объединения студентов высших учебных заведений СССР, ведущих научно-исследовательскую работу. НСО имеют свои уставы, предусматривающие условия вступления в члены общества, определяющие права и обязанности членов, организационную структуру общества и т. д. Руководство научными исследованиями членов общества осуществляют соответствующие кафедры вузов» [Педагогический словарь: 447]. Данное определение термина меньше описывает его функции, однако раскрывает механизм формирования и осуществления деятельности. На наш взгляд, определения данной лексической единицы конца 1940-х гг. и в 1960-х гг. подчеркивают изменения отношения к этому термину. На этапе становления НИДС в вузах в конце 40-х – начале 50-х гг. СНО рассматривается как основная сила развития студенческой науки, как главный орган выполнения всех функций НИДС, так подробно описанных в определении, данном в первом типовом уставе СНО. В 60-х же годах СНО – больше каркас для осуществления деятельности, орган, структурирующий процесс. Об этом свидетельствует и появление новых форма-

тов объединений. Так, с начала 60-х гг. наравне со СНО встречается термин «студенческое конструкторское бюро». Частота его употребления в изученных нами документах не так высока, однако это объясняется тем, что нами изучены документы педагогических вузов, где СКБ получали меньшее распространение, нежели в технических вузах.

Ещё одна категория терминов, позволяющая нам судить о развитии студенческой науки, да и науки в целом, – «абстрактные понятия» (табл. 7).

Эти термины абстрактны, чаще используются в тезисах государства о необходимости развития научного потенциала страны. Словосочетание «наука и техника» начиная с 60-х гг. употребляется всё реже, а термин «научно-технический прогресс», напротив, набирает частоту употребления. На наш взгляд, происходит постепенная замена одного термина на другой. Термин «научно-технический прогресс» объединяет развитие науки и техники в единый процесс, а контекст убедительно свидетельствует о смене приоритетов: технические науки становятся важнее гуманитарных.

Анализ лексических единиц, принадлежащих к разным категориям, позволяет судить об особенностях становления и развития НИДС, подтверждает выработанную нами периодизацию. Первый этап, названный нами этапом создания модели НИДС (конец 1940-х – начало 1950-х гг.), характеризуется зарождением устойчивых лексических выражений и высоким уровнем использования терминов, являющихся основой становления студенческой науки, форм организации, кадровой основы развития системы на всех трёх уровнях документов. На втором этапе (1953–1960 гг.) – этапе приоритета политико-просветительской работы – наблюдается снижение частоты употребления большинства терминов, рост использования этих лексических единиц в контексте развития просветительской деятельности в рамках НИДС. Этап усиления ориентации НИДС на основные направления развития государства (1961–1970 гг.), с точки зрения лексики, характеризуется

ростом частоты употребления большинства терминов, но уже в контексте проблем и задач государства. Чаще употребляются или появляются новые термины (СКБ, научно-технический прогресс», которые ориентированы на задачи государства в области экономики. Последний этап (1971–1974 гг.) – этап дифференциации и индивидуализации НИДС – характеризуется увеличением частоты использования терминов в контексте индивидуального развития личности, формирования качеств студента. Таким образом, наблюдается тесная взаимосвязь особенностей использования лексических единиц в документах и особенностей становления и развития НИДС в рассматриваемых нами хронологических рамках.

Примечания

¹ Коммунистическая партия Советского Союза. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и Пленумов ЦК (1898–1988): в 16 т. / КПСС; Ин-т Марксизма-Ленинизма при ЦК КПСС; под общ. ред. А.Г. Егорова, К.М. Боголюбова. В надзаг.: Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. 9-е изд., доп и испр. М., 1983–1990. Т. 8–12.

² Центральный архив Нижегородской области (ЦАНО). Ф. 2734. Оп. 8–9. Д. 134, 193, 250, 307, 339, 474, 517, 882, 1369, 1370.

³ Государственный архив Пензенской области (ГА ПО). Ф. 2774. Оп. 1. Д. 127, 190, 331, 648, 1067, 1204, 1515, 1658, 1939.

⁴ Государственный архив Ульяновской области. Ф. 73. Оп. 1. Д. 293, 938, 1060, 1770.

⁵ Государственный архив Пермского края. Ф. 420. Оп. 1. Д. 2207.

⁶ Государственный архив Пензенской области (ГА ПО). Ф. 2774. Оп. 1, Д. 127. Л. 2–12.

Список литературы

Лингвистический анализ текста: учебное пособие / Е.В. Головина; Оренбургский гос. ун-т. Оренбург: ОГУ, 2012. 106 с.

Педагогический словарь: в 2 т. / под ред. И.А. Каирова. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. 1544 с.

Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Бим-Бада. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.

Педагогика. Современная энциклопедия / под ред. А.П. Астахова. Минск: Современная школа, 2010. 719 с.

Чернявская В.Е. Прошлое как текстовая реальность: методологические возможности лингвистического анализа исторического нарратива // Вестник Томского гос. ун-та. Сер.: Филология. 2016. № 3 (41). С. 75–77.

Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку / Акад. наук СССР; Отд-ние литературы и языка. М.: Учпедгиз, 1957. 186 с.

References

Lingvističeskii analiz teksta: učebnoe posobie [Linguistic Text Analysis: tutorial], E.V. Golovina; Orenburgskii gos. un-t. Orenburg, OGU Publ., 2012, 106 p. (In Russ.)

Pedagogičeskii slovar' [Pedagogical Dictionary], pod red. I.A. Kairova. Moscow, Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR Publ., 1960, 1544 p. (In Russ.)

Pedagogičeskii entsiklopedičeskii slovar' [Pedagogical encyclopedic dictionary], pod red. B.M. Bim-Bada. Moscow, Bol'shaia Rossiiskaia entsiklopediia Publ., 2002, 528 p. (In Russ.)

Pedagogika. Sovremennaia entsiklopediia [Pedagogy modern encyclopedia], pod red. A.P. Astakhova. Minsk, Sovremennaia shkola Publ., 2010, 719 p. (In Russ.)

Cherniavskaia V.E. *Proshloe kak tekstovaia real'nost': metodologičeskie vozmožnosti lingvističeskogo analiza istoričeskogo narrativa* [Past as text reality: methodological possibilities of linguistic analysis of historical narrative]. *Vestnik Tomskogo gos. un-ta* [Tomsk State University Bulletin], ser.: Filologija, 2016, № 3 (41), pp. 75–77 (In Russ.)

Shcherba L.V. *Izbrannye raboty po russkomu iazyku* [Selected works in Russian], Akad. nauk SSSR; Otd-nie literatury i iazyka. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1957, 186 p. (In Russ.)

ЗА РУБЕЖОМ

DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-223-229>
УДК 159.923

Корнилова Татьяна Владимировна
Вологодский институт права и экономики
Федеральной службы исполнения наказаний России

СОВРЕМЕННЫЕ ЗАРУБЕЖНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ФЕНОМЕНА ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ (HARDINESS)

В статье обобщен материал зарубежных исследований, проводимых в 2015–2020 гг. американскими, канадскими, норвежскими, украинскими, китайскими и др. учеными и посвященных изучению феномена жизнестойкости (hardiness). Раскрыты компоненты жизнестойкости и выделены основные направления в ее изучении. Выявлено, что жизнестойкость напрямую взаимосвязана со многими позитивными личностными характеристиками, способствует сохранению здоровья и повышенной работоспособности. Также автором отмечается высокая степень согласия между зарубежными исследователями по факту благоприятного воздействия жизнестойкости на личность в стрессовых и даже экстремальных условиях, в связи с чем обращается внимание на актуальность изучения и возможную психокоррекцию показателей жизнестойкости у различных категорий осужденных.

Ключевые слова: жизнестойкость личности, компоненты жизнестойкости, зарубежные исследования жизнестойкости, жизнестойкость осужденных

Информация об авторе: Корнилова Татьяна Владимировна, Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний России, старший научный сотрудник организационно-научного отдела, г. Вологда, Россия

E-mail: tanya.bystrova2012@mail.ru

Дата поступления статьи: 23.09.2020

Для цитирования: Корнилова Т.В. Современные зарубежные исследования феномена жизнестойкости (hardiness) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 223-229. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-223-229>

Tat'yana V. Kornilova
Vologda Institute of Law and Economics
of the Federal Penitentiary Service of Russia

MODERN FOREIGN STUDIES OF THE PHENOMENON OF HARDINESS

The article summarises the material of foreign research conducted by American, Canadian, Norwegian, Ukrainian, Chinese and other scientists in 2015-2020. This foreign research is devoted to the study of the phenomenon of hardiness. The article reveals the main components of hardiness and highlights the main directions in the study of hardiness. It is determined that hardiness is directly related to many positive personal characteristics, it helps to maintain health and increase productivity. The author notes a high degree of agreement between foreign researchers on the fact of the beneficial impact of hardiness on a person in stressful and even extreme conditions, in connection with which attention is drawn to the relevance of the study and possible psychocorrection of vitality indicators in various categories of convicts.

Keywords: individual hardiness, components of hardiness, foreign studies of hardiness, hardiness convicts

Information about the authors: Tat'yana V. Kornilova, Senior Reseacher, Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service of Russia, Vologda, Russia

E-mail: tanya.bystrova2012@mail.ru

Article received: September 23, 2020

For citation: Kornilova T.V. Modern foreign studies of the phenomenon of hardiness. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 223-229 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-223-229>

В настоящее время в России активно проводятся исследования, посвященные изучению феномена жизнестойкости (*hardiness*). Жизнестойкость впервые описана С. Кобейса (1979) как совокупность взаимосвязанных личностных качеств или черт, которые отличают «здоровых» руководителей в условиях стресса от «нездоровых» [Kobasa]. С. Мадди охарактеризовал жизнестойкость как совокупность трех взаимосвязанных компонентов: вовлеченности, контроля и принятия риска [Maddi]. По мнению Р.Т. Bartone (2006), жизнестойкость – обобщенный способ функционирования личности, который включает в себя вовлеченность (убеждение, что жизнь интересна и достойна), контроль (убеждение, что можно контролировать или влиять на результаты) и принятие риска (исследующий подход к жизни). Человек «жизнестойкого стиля» имеет сильную ориентацию на будущее, или склонность смотреть в будущее, извлекая уроки из прошлого [Bartone].

Р.Т. Bartone, D.R. Kelly, M.D. Matthews (2013) отмечают, что жизнестойкость состоит из когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей и характеризует способность человека поддерживать здоровое состояние в беспокойные времена [Bartone, Kelly, Matthews].

Р. Mund (2016) предлагает дополнить компоненты жизнестойкости выделенным в 2005 году С. Мадди компонентом *connection* (сотрудничество – тесная связь и понимание между клиентом и психологом/психотерапевтом) и выделенным самим автором компонентом *culture* (культура), который особенно актуален для ее страны – Индии [Mund].

С целью подробного раскрытия понятия жизнестойкости, ее особенностей и направлений проводимых исследований, а также достигнутых в них результатов нами были проанализированы некоторые зарубежные исследования последних лет, посвященные данной проблематике.

Многие зарубежные авторы изучают и устанавливают взаимосвязь жизнестойкости с различными эмоциональными состояниями или личностными характеристиками.

Так, А. Azarian, А.А. Farokhzadian, Е. Habibi (2016) с целью изучения взаимосвязи между психологической жизнестойкостью и четырьмя эмоциональными состояниями (депрессия, тревожность, гнев и позитивный аффект) провели исследование женщин в возрасте 20–35 лет, проживающих в городе Резваншахр (Rezvanshahr) в Иране. В результате исследования выявлена обратная зависимость между уровнем психологической жизнестойкости женщин и проявлениями депрессий, тревожности и гнева и прямая зависимость между уровнем психологической жизнестойкости и индексом позитивного аффекта [Azarian, Farokhzadian, Habibi].

Исследование, проведенное в Канаде С.М. Kowalski, J.A. Schermer (2019), раскрывает практическую ценность психологической жизнестойкости, а также разницу между такими понятиями, как руминация и беспокойство. Студенты заполняли опросник, оценивающий их психологическую жизнестойкость, беспокойство, руминацию, психическую вовлеченность, невротизм, тревожность, соматизацию, способность совладать со стрессом и здоровьем. Была установлена обратная взаимосвязь жизнестойкости с невротизмом, руминацией, беспокойством, тревожностью и прямая взаимосвязь с психической вовлеченностью, способностью совладать со стрессом и здоровьем. При статистически регулируемом невротизме связь жизнестойкости с руминацией, здоровьем и способностью справиться со стрессом стала незначительной, в то время как связь жизнестойкости с беспокойством, психической вовлеченностью и тревожностью хоть и ослабилась, но осталась довольно сильной. Результаты говорят о том, что жизнестойкость следует скорее рассматривать как индивидуальную особенность личности, способствующую ее психологическому благополучию [Kowalski, Schermer].

Я.Г. Запека (2019) провела исследование жизнестойкости студентов украинских университетов в условиях общественно-экономического кризиса. Автором выяснено, что жизнестойкость рассматривается и как личностная черта, и как адаптационный потенциал человека в преодолении сложных жизненных ситуаций. Доказано, что лица с высоким уровнем жизнестойкости имеют более высокую степень развития смысло-жизненных ориентаций и более высокий показатель самоэффективности, и наоборот, у студентов с низким уровнем жизнестойкости мера выраженности смысло-жизненных ориентаций снижена. Студенты с высоким уровнем жизнестойкости отличаются более высоким уровнем производительности жизни, более эмоционально и с большим интересом к ней относятся, целеустремленнее, способны контролировать свою жизнь и свободно принимать решения. Во время сравнения средних значений среди мужчин и женщин выявлено статистически значимое различие по шкале «контроль», что свидетельствует о большей готовности мужчин влиять на события своей жизни [Запека].

В статье О.С. Halata (2020) представлен корреляционный анализ между настойчивостью в обучении и жизнестойкостью для групп студентов с высокой и низкой успеваемостью. Жизнестойкость на высоком значимом уровне связана с настойчивостью в обучении, и их соотношение может положительно влиять на учебную деятельность, помогая студенту справляться со стрессами, внешними дистракторами, а также эффективно управлять своими действиями для достижения учебной цели [Halata].

Многие исследования раскрывают взаимосвязь жизнестойкости со здоровьем – как с физическим, так и психическим.

Американские ученые P.T. Bartone, J.J. Valdes, A. Sandvik (2016) выявили, что многие люди ощущают, что их здоровье и психологическое благополучие ухудшается, если они находятся под воздействием стресса. Отмечается, что нейропсихологические процессы, которые характерны для жизнестойких людей, недостаточно хорошо изучены. Данное исследование посвящено изучению взаимосвязи между психологической жизнестойкостью и некоторыми показателями здоровья сердечно-сосудистой системы на основании наблюдения за 338 людьми среднего возраста, участвующими в образовательной программе, посвященной национальной безопасности. Иерархический регрессионный анализ показывает, что без дополнительного влияния, обусловленного возрастными или половыми особенностями, высокий уровень жизнестойкости определяет большое содержание в крови липопротеинов высокой плотности и меньший индекс массы тела. Низкая жизнестойкость влечет за собой повышение общего холестерина в крови в соотношении с липопротеинами высокой плотности, что является фактором риска развития сердечно-сосудистых заболеваний. Эти результаты позволяют утверждать, что психологическая жизнестойкость способствует сопротивляемости организма заболеваниям через влияние на выработку холестерина и метаболизм [Bartone, Valdes, Sandvik].

G. Mazzetti, M. Vignoli, G. Petruzzello, L. Palareti (2019) доказывают, что трансформационное лидерство как рабочий ресурс развивает жизнестойкость как личный ресурс, что в свою очередь повышает вовлеченность сотрудников в работу и в конечном итоге влияет на улучшение их здоровья, и призывают отделы по работе с персоналом проводить подготовку сотрудников, способствующую формированию лидерских качеств и, как следствие, улучшению их показателей жизнестойкости [Mazzetti et al.].

Влиянию лидерства на уровень жизнестойкости американские исследователи J.L. Judkins, B.A. Moore, T.L. Collette (2020) посвятили главу книги «Рутледжская научная энциклопедия психологии, применимой в повседневной жизни». По мнению авторов, лидеры, обладающие хорошими показателями жизнестойкости, позитивно влияют на модели поведения других членов группы, формируя у них жизнестойкость и инициируя положительные социальные изменения в группе, а впоследствии – в обществе в целом [Judkins, Moore, Collette].

Помимо исследований, показывающих влияние жизнестойких лидеров на поведение других членов группы, рассмотрим исследования, подтверж-

дающие взаимосвязь жизнестойкости личности и ее поведения.

S.R. Maddi (2016) показывает, что жизнестойкость отрицательно связана с азартным поведением. Азартное поведение рассматривается как пример стратегии избегания (а не решения проблем) непрекращающихся стрессов жизни [Maddi].

Украинскими учеными (2020) приводится обзор исследований, посвященный жизнестойкости личности как фактору особой защиты, потенциально способной снизить риски суицидального поведения. В статье проанализированы публикации, авторы которых сходятся во мнении, что жизнестойкость является буфером в ситуации дистресса и частью нормализующей функции адаптивной системы человека. Отмечается, что значимость вклада некоторых параметров жизнестойкости в защиту от суицидального поведения зависит от многих индивидуальных и социокультурных факторов. Тем не менее специалисты соглашаются, что суицидальный риск связан с ослаблением резервов жизнестойкости личности и его возможно снизить в результате целенаправленного психологического вмешательства [Rothschild-Varibrus et al.].

Норвежские исследователи (2020) изучали связь между долговременным буллингом на рабочем месте и последующими изменениями в психологической жизнестойкости, а также является ли жизнестойкость фактором, влияющим на степень подверженности человека буллингу. Исследование показало, что менее жизнестойкие индивиды подвергались буллингу в большей степени с поправкой на возраст, пол и факт подверженности буллингу уже на момент начала исследования. По долгосрочной накапливаемой подверженности буллингу чаще можно было прогнозировать изменения жизнестойкости испытуемых, чем определить, насколько человек будет подвержен буллингу, исходя из показателей его жизнестойкости [Hamre et al.].

Рассмотрим другие направления изучения жизнестойкости.

Иранским исследователем E.A. Makiabadi (2016) выявлена значимая положительная связь между продуктивным семейным взаимодействием и психологической жизнестойкостью в группах родителей с детьми-инвалидами и здоровыми детьми [Makiabadi].

Индийским автором A. Narad (2018) установлено, что домашнее окружение оказывает сильное позитивное влияние на формирование жизнестойкости школьников. При этом ученики частных школ в сравнении с учащимися государственных школ получают больше поддержки дома, вследствие чего их показатели жизнестойкости значительно выше. Показатели жизнестойкости у юношей и девушек также значительно отличаются: в частности, юноши легче принимают ситуацию риска [Narad].

J.R. Maramis, J. Cong (2019) выявлена обратная связь между уровнем профессионального выгорания медсестер/медбратьев больницы в Манадо (Индонезия) и их психологической жизнестойкостью. Авторы публикации рекомендуют при проведении дальнейших исследований учитывать дополнительные факторы, которые влияют на жизнестойкость и использовать более широкий спектр методов исследования [Maramis, Cong].

Крупный блок зарубежных исследований, проведенных в разных странах, посвящен изучению жизнестойкости военных. Профессиональная деятельность военнослужащих характеризуется множеством рисков и стрессоров. Участие в боевых действиях может рассматриваться как крайнее проявление экстремальных условий деятельности. Поэтому для военной службы важно отбирать и обучать жизнестойких людей, которые могут продолжать эффективно функционировать и оставаться «здоровыми» в условиях стресса.

Рассмотрим некоторые исследования, посвященные изучению жизнестойкости военных.

Норвежскими исследователями A.G. Thomassen, S.W. Hystad, B.H. Johnsen, G.E. Johnsen, J.C. Laberg, J. Eid (2015) отмечается, что, хотя многие исследования показывают связь жизнестойкости и сплоченности с психическим здоровьем в военном контексте, большинство из них не учитывают исходные симптомы психического здоровья, что является ошибкой. Данное исследование изучает совместный эффект жизнестойкости и сплоченности в перспективной модели, с учетом исходного уровня развития симптомов психического здоровья среди норвежских военных, осуществляющих миротворческую операцию в Косово. Результаты исследования показали, что и жизнестойкость, и сплоченность способствовали улучшению сопротивляемости стрессу. Для испытуемых с высоким уровнем жизнестойкости уровень сплоченности не влиял на увеличение жалоб, касающихся психического здоровья. С другой стороны, испытуемые с низкими показателями жизнестойкости меньше жаловались на проблемы с психическим здоровьем, если показатели сплоченности были высокими [Thomassen et al.].

I.C. Giurcă, A. Cătană, R. Sassu, M.D. Vucșă (2017) отмечают, что существует множество исследований, касающихся влияния нахождения в зоне военных действий (основной фактор стресса) на здоровье военных. Немногие исследования посвящены защитным факторам, которые способны предотвратить ряд проблем, возникающих у ветеранов после нахождения в зоне военных действий. Авторами изучена взаимосвязь между личностными характеристиками военнослужащих (жизнестойкость и когерентность), стратегиями копинга и показателями психического здоровья (уровень восприятия стресса и тревожности) в си-

туации ожидания стрессовой ситуации. Предполагалось определить, будут ли данные показатели иметь какой-то эффект на повышение уровня психологической устойчивости военнослужащих, отправляемых в Афганистан. Характеристики испытуемых были оценены до их участия в международных военных операциях. Были предложены две гипотезы: 1) высокий уровень когерентности и жизнестойкости поможет более эффективно справляться с главными факторами стресса в ситуации ожидания стресса; 2) активный копинг с фокусом на фактор напряжения будет связан с более низким уровнем эмоционального дистресса [Giurcă et al.].

S.R. Maddi, M.D. Matthews, D.R. Kelly, B. Villarreal, K.K. Gundersen, S.C.M. Savino (2017) изучали влияние жизнестойкости и силы воли на успеваемость и сохранение контингента кадетов академии Вест Пойнт. Исследование является продолжением более раннего 4-летнего, проводимого с 2012 по 2016 гг. Результаты показывают, что жизнестойкость в большей степени определяет успеваемость и сохранение контингента, чем сила воли [Maddi et al.].

Так как военным требуется сопротивляемость стрессовым ситуациям, превосходная физическая форма, S. Lo Bue, S. Kintaert, J. Taverniers, J. Mylle, R. Delahajj, M. Euwema (2018) исследовали жизнестойкость и настойчивость в поведении во время тренировок. Кроме того, военные исследователи редко обращались к изучению влияния жизнестойкости на физическую работоспособность. В данном исследовании участвовали 233 курсанта, которые участвовали в базовом курсе тренировок длиной 22 недели. В начале курса измерялись показатели жизнестойкости. Два месяца спустя выявили, кто остался, а кто «вылетел» с курса. Оставшиеся курсанты изучали приемы самозащиты, и тренеры оценивали их уровень подготовки. Анализ показал, что показатели жизнестойкости во многом помогают спрогнозировать настойчивость в поведении: курсанты, которые продолжили заниматься через 2 месяца, демонстрировали значительно более высокие показатели по шкале жизнестойкости, чем те, кто бросили заниматься. Результаты подтверждают, что жизнестойкость имеет слабый прямой эффект на настойчивость курсантов. Во время занятий по самозащите жизнестойкость также положительно влияла на физическую работоспособность. В статье рассматривается возможная связь жизнестойкости с другими параметрами, влияющими на настойчивость военных, например здоровье, социальную поддержку [Lo Bue et al.].

Психологическая жизнестойкость ассоциируется с низким уровнем развития симптомов посттравматического стресса у военных, но механизм ее действия остается до конца не ясным. A.G. Thomassen, S.W. Hystad, B.H. Johnsen,

G.E. Johnsen, P.T. Bartone (2018) используют метод перспективного моделирования для изучения того, оказывает ли жизнестойкость косвенное влияние на симптомы посттравматического стресса через копинг-стратегию избегание. В исследовании принимали участие 163 норвежских военных, участвующих в международных операциях в период с 2009 по 2010 г. Был использован метод регрессивного анализа, при этом основные симптомы посттравматического стресса, интенсивность боевого опыта и лишение возможности удовлетворить свои насущные потребности были использованы как контрольные переменные. Результаты показали, что эффект жизнестойкости на развитие симптомов посттравматического стресса проявлялся через сокращение использования копинг-стратегии избегание. Было сделано заключение, что склонность к использованию данной стратегии является фактором уязвимости к развитию симптомов посттравматического стресса, в то время как жизнестойкость, наоборот, является фактором сопротивляемости [Thomassen et al.].

Китайские исследователи (2019) предположили посредническую роль мотивации достижения/избегания неудач между показателями жизнестойкости и проявлениями симптомов депрессии. В исследовании участвовали военнослужащие вооруженных сил и кадеты. Авторы пришли к выводу, что у испытуемых с низкими показателями жизнестойкости и поведенческой активации и с высоким уровнем поведенческого торможения были более серьезные симптомы депрессии [Wang et al.].

M. Nordmo, O.K. Olsen, J. Hetland, R. Espevik, A.B. Bakker, S. Pallesen (2020) рассматривают жизнестойкость как преимущество в стрессовых условиях, соотносят ее с улучшением военных показателей. Последние данные свидетельствуют о том, что жизнестойкость может также быть связана с сопротивляемостью в отношении нарушений сна. Целью данного исследования является изучение сдерживающей роли жизнестойкости в соотношении качества сна и работоспособности у выборки курсантов военно-морского флота в условиях напряженного учебно-тренировочного процесса. Курсанты сначала заполнили общую анкету, а затем ежедневный дневник, оценивая качество сна во время 30-дневной учебной миссии через Атлантический океан. Ежедневная работоспособность оценивалась с помощью рейтингов коллег. Результаты многоуровневого анализа показали положительное влияние жизнестойкости на производительность труда и качество сна. Курсанты с высоким уровнем жизнестойкости менее страдали от плохого качества сна, в том числе после учета нейротизма. Полученные результаты свидетельствуют о том, что жизнестойкость смягчает влияние плохого качества сна на производительность труда [Nordmo et al.].

Военные в большей степени подвержены риску возникновения алкоголизма, чем гражданское население, а командировки в зону военных действий и интенсивность боевого опыта еще больше усиливают этот риск. J.A. Kulak, D.L. Homish, R. Hoopsick, J. Fillo, P.T. Bartone, G.G. Homish (2020) провели исследование с целью определения факторов сопротивляемости, сдерживающих негативный эффект военного опыта и выступающих в качестве превентивных мер злоупотреблению алкоголем. Авторами выявлено, что у мужчин с высокими показателями жизнестойкости прогнозируется более низкий риск возможного злоупотребления алкоголем. Также изучалось влияние каждого из компонентов жизнестойкости на формирование алкоголизма. Отмечается, что оценка жизнестойкости может быть добавлена к ряду инструментов, которые сейчас используются для выявления склонности к алкоголизму у населения, а работа психологов по формированию и усилению показателей жизнестойкости может предотвратить проблемы, связанные со злоупотреблением алкоголем, в том числе и у военных мужского пола [Kulak et al.].

Существуют публикации, в которых обсуждаются вопросы развития жизнестойкости.

В главе «Тренировка жизнестойкости в условиях сопротивляемости стрессу» из книги «Военная психология: Понятия, тенденции, варианты вмешательства» (2016) описаны программы обучения жизнестойкости, которые варьируются по сложности от довольно простых самостоятельных учебных модулей до более сложных подходов, включающих дополнительные факторы, связанные со здоровьем. В отличие от прямого обучения рассматривается и другой подход к повышению жизнестойкости – использование преимущества мощного влияния лидеров на группы. Лидеры с высокой жизнестойкостью могут оказывать положительное влияние на реагирование подчиненными на стресс [Bartone, Eid, Hystad].

Имеются исследования, отрицающие тренировку жизнестойкости.

Вопросу возможной тренировки жизнестойкости посвящено 3-летнее лонгитюдное исследование S.W. Hystad, O.K. Olsen, R. Espevik, R. Säfvenbom (2015) в контексте 3-летней программы подготовки военной академии. Кадеты из трех разных военных академий Норвегии заполняли опросник, касающийся жизнестойкости, во время первой недели подготовки и в конце каждого года обучения. Был использован метод иерархического линейного моделирования, и при этом не было обнаружено какого-то значительного влияния эффекта времени на показатели жизнестойкости [Hystad et al.].

В связи с тем, что нас непосредственно интересуют вопросы изучения жизнестойкости осужденных, то при анализе зарубежных исследований в особой

степени обращалось внимание на исследования, проводимые в и данном направлении. К сожалению исследований, непосредственно изучавших жизнестойкость различных категорий осужденных, не выявлено. Стоит отметить, что в России исследования жизнестойкости осужденных также начали проводиться сравнительно недавно.

По нашему мнению, работа в указанной области и разработка программ коррекции и формирования жизнестойкости осужденных может способствовать снижению действия разнообразных стресс-факторов, характерных для пенитенциарной среды (ограниченное пространство, разрыв социально полезных связей, жесткая регламентация жизнедеятельности, публичность и другие), на личность. Ведь, как известно, пенитенциарный стресс может негативно влиять не только на здоровье человека, отбывающего наказание, но и способствовать различным деструктивным проявлениям (конфликты, суициды, противоправные действия и др.).

Также зачастую осужденным некуда идти после освобождения, и они совершают новые преступления, чтобы попасть туда, где их кормят, одевают и др., то есть выбирают легкие пути, а не стремятся преодолевать трудности, характерные для жизни на свободе. При этом большинство преступлений совершаются в состоянии алкогольного опьянения, следовательно, как было описано ранее, усиление показателей жизнестойкости может способствовать предотвращению проблем, связанных со злоупотреблением алкоголем.

Обобщая вышеизложенное и исходя из анализа зарубежных исследований, можно сделать вывод о том, что жизнестойкость – это интегральная способность личности, формирующаяся в раннем возрасте и достаточно стабильная с течением времени, хотя и поддается изменениям и развитию при определенных условиях. Начиная с основополагающей статьи С. Кобейса (1979), к настоящему времени проведено большое количество исследований, показывающих, что жизнестойкость способствует психологическому благополучию и прямо взаимосвязана со многими позитивными личностными характеристиками (целеустремленность, настойчивость, самооффективность, уверенность в себе и др.), защищает от неблагоприятного воздействия стресса на психическое и физическое здоровье и работоспособность.

Список литературы

Azarian A., Farokhzadian A.A., Habibi E. Relationship between psychological Hardiness and Emotional Control Index: A Communicative Approach. *International Journal of Medical Research and Health Sciences*, 2016, 5, 5 (S), pp. 216–221.

Bartone P.T. Resilience under military operational stress: Can leaders influence hardiness? *Military Psychology*, 2006, vol. 18, pp. 131–148.

Bartone P.T., Eid J., Hystad S.W. Training hardiness for stress resilience. In book: Maheshwari N., Kumar V.V. (Eds.) *Military psychology: Concepts, trends and interventions*. New Delhi, 2016, pp. 231–248.

Bartone P.T., Kelly D.R., Matthews M.D. Psychological hardiness predicts adaptability in military leaders: A prospective study. *International Journal of Selection and Assessment*, 2013, vol. 21, № 2, pp. 200–210.

Bartone P.T., Valdes J.J., Sandvik A. Psychological hardiness predicts cardiovascular health. *Psychology. Health & Medicine*, 2016, vol. 21, № 6, pp. 74–749.

Giurcă I.C., Cătană A., Sassu R. [et al.] The coping, the hardiness, and the sense of coherence as maintaining factors for military personnel's mental health. *TPM: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 2017, vol. 24, № 3, pp. 349–361.

Hamre K.V., Einarsen S.V., Hoprekiad Ø.L. [et al.] Accumulated Long-Term Exposure to Workplace Bullying Impairs Psychological Hardiness: A Five-Year Longitudinal Study among Nurses. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, vol. 17, № 7, 2587.

Halata O.S. Educational persistence and hardiness of university students. *The European Journal of Education and Applied Psychology*, 2020, № 1, pp. 35–39.

Hystad S.W., Olsen O.K., Espevik R. [et al.] On the stability of psychological hardiness: a three-year longitudinal study. *Military Psychology*, 2015, vol. 27, № 3, pp. 155–168.

Judkins J.L., Moore B.A., Collette T.L. Psychological Hardiness. In book: *The Routledge Research Encyclopedia of Psychology Applied to Everyday Life*. Publisher: Abingdon, Oxon: Routledge, 2020, march. URL: https://www.researchgate.net/publication/339882546_Psychological_Hardiness.

Kobasa S.C. Stressful life events, personality, and health – Inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, vol. 37, № 1, pp. 1–11.

Kowalski C.M., Schermer J.A. Hardiness, Perseverative Cognition, Anxiety, and Health-Related Outcomes: A Case for and Against Psychological Hardiness. *Psychological Reports*, 2019, vol. 122, № 6, pp. 2096–2118.

Kulak J.A., Homish D.L., Hoopsick R. [et al.] Hardiness protects against problematic alcohol use in male, but not female, soldiers. *Psychological Services*, 2020, vol. 23, № 1. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2020-04363-001>.

Lo Bue S., Kintaert S., Taverniers J. [et al.] Hardiness differentiates military trainees on behavioural persistence and physical performance. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2018, vol. 16, № 4, pp. 354–364.

Maddi S.R. Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*, 2004, vol. 44, № 3, pp. 279–298.

Maddi S.R. Hardiness Is Negatively Related to Gambling. *Open Access Library Journal*, 2016, vol. 3, № 8. URL: https://www.researchgate.net/publication/307084786_Hardiness_Is_Negatively_Related_to_Gambling.

Maddi S.R., Matthews M.D., Kelly D.R. [et al.] The Continuing Role of Hardiness and Grit on Performance and Retention in West Point Cadets. *Military Psychology*, 2017, vol. 29, № 5, pp. 355–358.

Makiabadi E.A. The study of relationship between family performance and psychological hardiness in parents with disabled Kids and normal kids. *International journal of humanities and cultural studies*, 2016, Special Issue, pp. 1747–1753.

Maramis J.R., Cong J. Relationship of hardiness personality with nurse burnout. *Abstract Proceedings International Scholars Conference*, 2019, vol. 7, № 1, pp. 434–446.

Mazzetti G., Vignoli M., Petruzzello G. [et al.] The Hardier You Are, the Healthier You Become. May Hardiness and Engagement Explain the Relationship Between Leadership and Employees' Health? *Frontiers in Psychology*, 2019, vol. 9, 2784.

Mund P. Kobasa Concept of Hardiness (A Study with Reference to the 3Cs). *International Research Journal of Engineering, IT & Scientific Research*, 2016, vol. 2, № 1, pp. 34–40.

Narad A. Psychological hardiness among senior secondary school students: influence of home

environment. *Man in India*, 2018, vol. 97, № 23, pp. 441–453.

Nordmo M., Olsen O.K., Hetland J. [et al.] It's been a hard day's night: A diary study on hardiness and reduced sleep quality among naval sailors. *Personality and Individual Differences*, 2020, vol. 153. URL: <https://elib.pstu.ru/vufind/EdsRecord/a9h,139584995>.

Rothschild-Varibrus V., Fritzsche L., Korzhenevskiy S. [et al.] Hardiness in aspects of suicidal prevention (Literature review). *Ukrains'kyi Visnyk Psykhonevrolohii*, 2020, vol. 28, № 1 (102), pp. 84–88.

Thomassen A.G., Hystad S.W., Johnsen B.H. [et al.] The effect of hardiness on PTSD symptoms: A prospective mediational approach. *Military Psychology*, 2018, vol. 30, № 7, pp. 142–151.

Thomassen A.G., Hystad S.W., Johnsen B.H. [et al.] The combined influence of hardiness and cohesion on mental health in a military peacekeeping mission: A prospective study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2015, vol. 56, № 5, pp. 560–566.

Wang X., Wong J.Y.-H., Zhai L. [et al.] To Approach or to Avoid? Motivation Differentially Mediates the Effect of Hardiness on Depressive Symptoms in Chinese Military Personnel. *BioMed Research International*, 2019, Special Issue, may. URL: <https://www.hindawi.com/journals/bmri/2019/7589275/>.

Zapeka Y. Empirical research of students' hardiness. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series Psychological Sciences*, 2019, № 4, pp. 87–93.

**СПИСОК МАТЕРИАЛОВ,
ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ
«ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА.
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА» В 2020 ГОДУ**

Автор	Название статьи	№
Адеева Т.Н., Тихонова И.В.	Опыт использования семантического анализа при исследовании психологических ресурсов подростков	4
Аникина А.С.	Методический конструктор использования групповой формы обучения в вузе (на примере правовой подготовки будущих педагогов)	3
Антонова Т.В.	Потенциал реверсивной технологии в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе	1
Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е.	Обучение учителей математики в условиях введения профессионального стандарта	4
Баева Е.С., Астащенко А.П., Тюнина О.И., Дорохов Е.В.	Организационно-методические аспекты и проблематика преподавания различных дисциплин на кафедре нормальной физиологии иностранным студентам медицинского вуза	2
Байбородова Л.В.	Особенности организации театральной деятельности сельских школьников	4
Барышева Е.И.	Трансформации содержательных характеристик картины мира взрослых, переживших ситуацию военного конфликта	1
Белова Т.И., Сомкина М.А., Сутягина Т.В.	Педагогические условия формирования коммуникативной культуры бакалавров в процессе подготовки к педагогической практике в загородном детском оздоровительном центре	4
Беляева О.А.	Особенности коррекционно-развивающей компетенции педагогических работников различных специальностей	2
Бехтер А.А.	Типологические особенности проактивного совладающего поведения младших школьников	1
Бодоньи М.А., Плаксин В.А.	Тесты на множественный выбор как средство формирующего оценивания	2
Борисова Е.В., Кечил Д.И.	Психологические преграды и ограничения, препятствующие развитию профессионализма психологов служебной деятельности (на примере психологов служебной деятельности ФСИН)	3
Бузина А.А.	Оскорбление как высокотравматичная для личности ситуация	2
Бурлаченко Л.С.	Трансформация профессиональной идентичности в условиях транзитивности профессионально-трудовой сферы современного общества	1
Власов А.В.	Психологический анализ профессиональной деятельности руководителей органов государственной власти	3
Водопьянова Н.Е., Журина М.А.	Особенности ценностно-мотивационной сферы IT-специалистов	2
Волик Е.А.	тематических особенностях педагогической журналистики 1860–1917 гг.	1
Волкова Е.В., Куваева И.О.	Мера дифференцированности концепта <i>Стресс</i> как фактор совладающего поведения субъекта: кросс-культурный подход	3
Воронцова О.Р., Чебункина Т.А.	Оценка психоэмоционального состояния студентов в процессе обучения высшей математике с использованием цветоматрицы	4
Гагаев А.А., Гагаев П.А.	О рациональном и иррационально-идеалистическом в педагогической рефлексии	1
Гартвик Е.В.	Соотношение модели психического и делинквентного поведения у подростков	3
Гнитецкая Т.Н., Дроздова Е.М.	Развитие естественнонаучного образования на основе менеджмента его качества	2
Гнитецкая Т.Н., Дроздова Е.М.	Качество естественнонаучного образования в условиях цифровизации образовательной среды	3
Голубева И.А.	Научно-исследовательская деятельность студентов педагогических вузов конца 1940-х – начала 1970 гг.: анализ документов	4
Грущеская И.Н., Щербинина О.С., Лепешев Д.В.	Особенности социально-педагогической работы с одаренными детьми в Российской Федерации и Республике Казахстан	1
Гудзовская А.А.	Социальная и персональная идентичность одаренных учащихся начальной школы	4
Гущина Т.Н.	Потенциалы и ограничения индивидуализации подготовки специалиста в педагогическом колледже	3
Данилова Л.Н., Ледовская Т.В., Сольнин Н.Э., Ходырев А.М.	Основные подходы к пониманию цифровизации и цифровых ценностей	2
Дементий Л.И., Маленов А.А.	Субъектность как фактор личностного развития на этапе самореализации	2
Дмитренко А.Ю.	Методологические ориентиры конструирования модели формирования профессиональной ответственности будущих офицеров Воздушно-космических сил России	2

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2020 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Дмитриев Д.В., Борисов А.В.	Использование подкастов для создания мотивации у студентов к изучению иностранного языка	2
Доброва В.В., Лабзина П.Г.	Оптимизация развития гибких навыков инженерных кадров: опыт стран Европейского союза	2
Духанина Л.Н.	Ценности и жизненные приоритеты российских школьников	2
Духанина Л.Н.	Дети с ограниченными возможностями здоровья: проблемы в обучении и условия получения качественного образования	3
Духанина Л.Н., Максименко А.А., Бушуев И.А., Булатов В.В., Соболева Е.С.	7Р Просветительства	1
Егорова С.И., Савинов А.М.	Разработка и апробация модели художественно-графической подготовки конструкторов изделий легкой промышленности	3
Елисеева Н.Д.	Проявление субъектного отношения к природе в Я-концепции личности: на примере коренных народов Якутии	2
Жезлова С.А., Ермакова Л.А., Каплина М.М.	Взаимная диагностика обучающихся как эффективная практика деятельностного подхода в процессе преподавания иностранного языка в вузе	1
Жуковский С.В.	Педагогическая поддержка профессиональной адаптации молодых офицеров: направления и условия организации	1
Заводчикова Н.И., Быкова И.А.	Уточнение системы принципов обучения дисциплинам методической направленности в условиях цифровой трансформации высшего образования	4
Зарубина Ю.Н.	Динамика мотивации учебной деятельности студентов-бакалавров направления «Социальная работа»	1
Землякова И.В., Чебункина Т.А.	Роль и место математических олимпиад в системе подготовки студентов высших учебных заведений	2
Зинченко В.О., Манченко И.П.	Методологическая основа формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов	3
Зинченко В.О., Россомахина О.М.	Методологическая основа практико-ориентированного обучения в вузе	1
Злоказов К.В.	Представление о ценности и значении в структуре вандального действия: эмпирическое исследование	4
Зобков В.А.	Личностные характеристики отношения человека к учебно-профессиональной и профессиональной деятельности	2
Зобнина Т.В., Кислякова Л.П.	Исследование взаимосвязи уровня субъективного контроля и силы воли у студентов – будущих педагогов	1
Зубарева Н.Н., Киреева Е.В.	Вариативные оценки проблемы «школа и общество» и социализация учащихся в России второй половины XIX – начала XX вв.	1
Зуева И.В.	Технологии дистанционного обучения английскому языку в техническом вузе в контексте модернизации системы образования	3
Иванова Е.В.	Эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста и жизнестойкость родителей	1
Каменский П.И.	Влияние специфики фундаментальных ценностей на межличностную зависимость в дружеских отношениях	3
Капустина Т.В., Эльзесер А.С., Кондратьева Е.В.	Отношение к болезни и смерти у пациентов с наркозависимостью	3
Кашапов А.С.	Когнитивно-ресурсные компоненты событийности в условиях профессионализации субъекта	4
Киреева Е.В., Зубарева Н.Н.	Женское образование в аспекте профильности обучения и подготовки педагогических кадров в отечественной школе второй половины XIX – начала XX вв.	1
Кирилловых А.А.	Полимодальное упражнение как средство формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся нелингвистического вуза	3
Киричкова М.Е., Краснощеченко И.П.	Образная сфера психики как фокус работы с проблемами клиента в психотерапевтической практике с позиции разных подходов	2
Кирпичник О.В., Екимчик О.А.	Копинг и благополучие родителей детей с синдромом Дауна: контент-анализ нарративов	3
Коваль О.А.	Эмоциональное развитие дошкольников, имеющих речевую патологию, и его связь с эмоциональными особенностями матерей	3
Колобова Е.А., Самохвалова А.Г., Сокова Г.Г., Тимонина Л.И.	Ролевая структура профессиональной деятельности преподавателя высшей школы	1
Корнилова Т.В.	Современные зарубежные исследования феномена жизнестойкости (hardiness)	4

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2020 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Корсакова А.А.	Преимственность системы общего, дополнительного и профессионального образования как механизм формирования социальной креативности личности	4
Корсакова А.А., Самохвалова А.Г., Коваленко М.Ю.	Включение студентов в проектную деятельность как механизм формирования социальной креативности	2
Крылова М.А.	Узкий/широкий диапазон эквивалентности и регуляция активности в трудных жизненных ситуациях	2
Куваева И.О.	Особенности организации концепта «стресс» у работников с разным уровнем профессионального стресса	1
Кузина Д.В., Акимова М.О.	Идентичность как предмет психологического исследования	2
Кузнецова И.В.	Формирование когнитивных умений обучающихся в условиях цифрового обучения	2
Кульбашная Е.В.	Принцип языковой толерантности в преподавании русского языка как иностранного	2
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	3
Леонов И.Н.	Взаимосвязь ролевой виктимности и паттернов супружеского совладания в семьях с детьми с ОВЗ	4
Лесина Е.А.	Замещающая кровная семья как социокультурная среда для ребенка, оставшегося без попечения, условия и особенности ее профессионального сопровождения	3
Лобашев В.Д., Талых А.А.	Человеческий капитал в образовательном процессе	2
Машарова Т.В., Вахрушева С.Н.	Особенности обучения студентов-юристов(неязыковых специальностей и направлений подготовки) переводу специальных нормативно-правовых текстов	4
Мельникова И.И., Елифантьева С.С.	Междисциплинарная интеграция – актуальное средство повышения качества подготовки учителя начальных классов	1
Молоков Д.С.	Ударная группа педагогических институтов Советской России: предпосылки создания и содержание неопубликованных декретов	1
Назаров Е.С.	Имитационная виртуальная образовательная среда: осмысление сущности	1
Одинцова О.Ю., Барабошин А.Т., Крюкова Т.Л.	Пренатальный диадический стресс как контекст страха беременности и родов	2
Ожиганова Г.В.	Креативность и моральные способности	3
Ожиганова Г.В.	Совесть как высшая моральная способность	4
Окладникова Е.А.	Педагогические условия формирования культурной идентичности сельских школьников Ленинградской области глазами учителей	1
Опекина Т.П.	Когнитивные предикторы психологического благополучия и удовлетворенности жизнью мужчин-курсантов военных вузов	3
Опекина Т.П., Шипова Н.С.	Семья в период самоизоляции: стрессы, риски и возможности совладания	3
Осипова М.Б., Самохвалова А.Г.	Психолого-акмеологические условия развития у старших дошкольников когнитивных ресурсов преодоления коммуникативных трудностей	2
Осьминина А.А., Крюкова Т.Л.	Факторы отношения женщин средней зрелости к собственному внешнему облику	2
Павлова Н.С., Сергиенко Е.А.	Качество жизни и временная перспектива на этапе позднего онтогенеза	2
Патраков Э.В., Панов В.И.	О возможности применения понятия «интерференция» для описания области слияния цифровой и доцифровой сред	3
Патраков Э.В., Лобанова Т.Н.	Социально-психологические предикторы отклонения трудового поведения	1
Петраш М.Д., Стрижицкая О.Ю., Полякова М.К., Харитонов Т.С.	Понимание наставничества современной молодежью на начальном этапе профессионального обучения	1
Пилипенко Т.С.	Парадоксы феномена самопринятия	3
Попова И.В., Серова Е.А.	Феномен эмпатии в поведении населения как стимулятор просоциального поведения в личностном развитии	4
Посохова С.Т., Колпакова А.Е.	Взаимосвязь эмоционального компонента информационной семейной среды и дезадаптивного поведения подростков	3
Рощина Н.В.	Психологические барьеры и ресурсы профессионального становления будущих учителей физической культуры	4
Рупасова Я.Е.	Роль контента социальных медиа в формировании профессиональных качеств у студентов бакалавриата	2
Русалов В.М., Волкова Н.Э.	Личностно-когнитивные стили как предикторы понятийных способностей	3
Сайфутдинова Е.Ф.	Оценка учителями эффективности мероприятий по формированию безопасного поведения у учащихся общеобразовательных и коррекционных школ	4
Сапоровская М.В.	Межпоколенный конфликт и психологическое благополучие семьи	4

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2020 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Севастьянова У.Ю.	Особенности личности и внутренняя картина дефекта у подростков с разными вариантами дизонтогенеза	4
Секованов В.С., Ивков В.А., Рыбина Л.Б., Собашко Ю.А.	Выполнение математико-информационного задания «Исследование динамики рациональных функций комплексной переменной как средство развития креативности студентов»	4
Секованов В.С., Пигузов А.А., Катержина С.Ф., Рыбина Л.Б.	Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Тентобразная и логистическая функции» как средство развития креативности студентов вуза	2
Селезнева О.В., Кузнецова Н.С.	Методика обучения правовым основам экологии в военном вузе	2
Селезнева О.В., Кузнецова Н.С.	Разработка системы учебных задач для экологической подготовки в военном вузе	3
Серафимович И.В.	Исследование взаимосвязи когнитивных и личностных ресурсов у педагогических работников	2
Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселева Т.С., Никитина А.А., Осипенко Е.И.	Роль эмоционального интеллекта в совладании со сложными жизненными ситуациями	4
Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселева Т.С.	Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности и психологическом благополучии человека	1
Слюсарева Е.С.	Методика психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики	1
Смолянинова О.Г., Иванов Н.А.	Некоторые аспекты профессиональной подготовки в системе «бакалавриат – магистратура» в условиях информационного общества	2
Сухоруков И.С.	Мотивационно-оценочные характеристики дифференциации «своих» и «чужих» в полиэтничной подростковой среде	4
Сычев О.А., Протасова И.Н.	Связь морали, ценностей и правового нигилизма с экстремистскими установками молодежи	4
Тарханова И.Ю.	Образовательная среда: что волнует старшеклассников и какой они хотят видеть школу?	2
Тихомирова Е.В., Самохвалова А.Г.	Субъектность и авторство жизни у женщин среднего возраста: испытание сепарацией	4
Троянская С.Л.	Формирование медиакомпетентности школьников и студентов в условиях цифровой культуры	1
Тылец В.Г., Краснянская Т.М., Ляхов А.В.	Репертуарные характеристики ролевых моделей безопасности студентов вуза	3
Уманская И.А., Голубев В.В.	Самоеффективность и совладающее поведение студентов в период обучения в ВУЗе	1
Усова Н.В.	Ценностные приоритеты субъектов зависти	1
Усова Н.В.	Разработка предложений по преодолению дискриминационных установок представителей различных общностей	3
Филатова О.А.	Аутентичность в структуре совладающего поведения педагога: эмпирическое исследование	2
Хазова С.А., Шипова Н.С.	Я-концепция и личностные особенности подростков с нарушенным развитием	4
Харламенкова Н.Е.	Представление о болезни и его связь со стилями совладающего поведения у подростков с опухолями опорно-двигательного аппарата	2
Ходырев А.М., Данилова Л.Н., Ледовская Т.В., Сольнин Н.Э.	Проблема системогенеза ценностей педагогической деятельности в условиях цифровизации общества	4
Хрисанфова Л.А.	Вклад ведущих тенденций развития личности в структуру мотивационных образований у мужчин и женщин	3
Хрисанфова Л.А., Сибирякова И.А.	Индивидуально-психологические особенности мотивационной сферы представителей различных профессиональных направленностей	1
Чекалина М.С.	Саморегуляция и ее компоненты, как условие готовности к профессиональному самоопределению	1
Чекалина М.С.	Развитие компетенции «прогнозирование» как условия готовности к профессиональному самоопределению	4
Черемисинова И.С.	Принципы и критерии отбора и организации учебного речевого материала для формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов вуза	4
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	3
Шепелева Н.Ю.	Особенности преподавания второго иностранного языка (французского) на неязыковых специальностях	2

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2020 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Шипова Н.С., Севастьянова У.Ю.	Понятие ресурса в психологии: определение и ассоциативные связи	4
Юферова М.А.	Развитие духовных способностей педагога как «понимающего субъекта» при организации медиации школьных конфликтов	3
Ясин М.И.	Концепция когнитивной закрытости: история и смежные понятия	1
Ясин М.И., Ананка-Ганин А.В.	Связь духовной вовлеченности с психологическим благополучием у прихожан церкви евангельских христиан-баптистов	4

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 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.

Божилев И., Тотоманова А., Билярски И. Борилев синодик. София: Паблшинг компани, 2010. 386 с.

Книга четырех или более авторов

Если у издания четыре, пять и более авторов, то оно описывается под заглавием, за косой чертой указывают фамилии первых трех авторов с добавлением «и др.»

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др.; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.

Книга, описанная под заглавием

Жизнь и приключения Максима Горького / сост. И. Груздев. М.; Л.: ГИЗ, 1926. 164 с.

Многотомное издание

Толстой Л.Н. Полн. собр. соч.: в 90 т. М.: Худ. лит, 1928–1958.

Один том из многотомного издания

Белинский В.Г. Полн. собр. соч.: в 14 т. М.: Изд-во АН СССР, 1956. Т. 12. 596 с.

Статьи из сборников

Панкратова Т.М. Образ семьи как механизм ее успешного функционирования // Психологическое благополучие современной семьи. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. С. 119–122.

Королева Е.М., Крюкова Т.Л. Роль диадического копинга в супружеских отношениях // Семья, брак и родительство в современной России; под ред. А.В. Махнач, К.Б. Зуева. М.: Институт психологии РАН, 2015. Вып. 2. С. 105–113.

Статьи из журналов

Анненков П.В. Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

Статьи из газет

Райцын Н.С. В окопах торговых войн // Деловой мир. 1993. 7 окт.

Справочные издания, энциклопедии, словари

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. М.: НПК «Интелвак», 2003. 1600 стб.

Статьи из энциклопедий, словарей

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 336–337.

Диссертации и авторефераты диссертаций

Андреева В.Г. Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. ... докт. филол. наук. М., 2017. 497 с.

Иностранные источники

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's *There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia*. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

Материалы из сети Интернет

Симонова И.А. Ф.В. Чижов и А.А. Иванов. URL: http://ruskline.ru/analitika/2008/03/12/f_v_chizhov_i_a_a_ivanov (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 – № 4

Учредитель и издатель

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Костромской государственный университет»

Главный редактор

Кирпичник Анатолий Григорьевич
кандидат психологических наук, профессор

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС 77-75261 от 07.03.2019 г.

Подписано в печать 02.11.2020.
Дата выхода в свет 24.02.2021.
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 30,0.
Уч.-изд. 31,2 л.
Тираж 500 экз.
Заказ № 177.

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